Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliserings-projekt 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

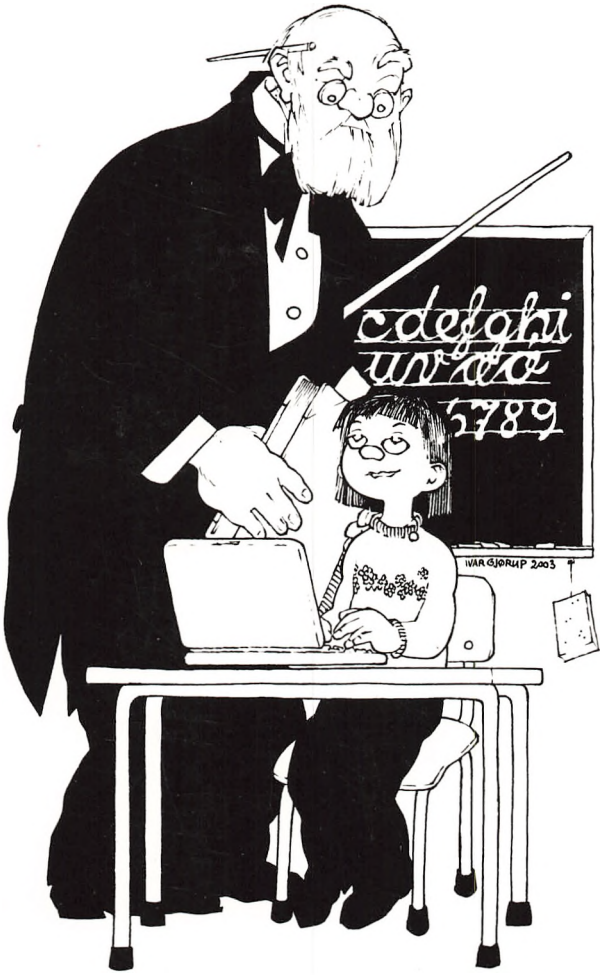
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

Slægtsforskernes Bibliotek: https://slaegtsbibliotek.dk
Danske Slægtsforskere: https://slaegt.dk

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Uddannelses historie 2003



37. årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Redaktion

UDDANNELSESHISTORIE 2003 er redigeret af lektor, ph.d. Børge Riis Larsen boerge.riis@skolekom.dk og professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.) Vagn.skp@privat.dk. Redaktionsudvalg: lektor, ph.d. Ove Korsgaard og professor, dr.philos. Thyge Winther-Jensen.
Manuskripter samt bøger, der ønskes anmeldt i UDDANNELSESHISTORIE 2004, sendes til Vagn Skovgaard-Petersen, Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde 6, 1466 København K.

Ekspedition

UDDANNELSESHISTORIE udgives af Selskabet for Dansk Skolehistorie og udsendes hvert år til medlemmerne. Medlemskontingentet er 200 kr. årligt – for unge under uddannelse og pensionister 150 kr.
Medlemskab tegnes hos Selskabets kasserer, overlærer Lejf Degnbol, Ridebanevej 6, 3200 Helsinge ldegnbol@get2net.dk.
Kassereren forhandler desuden Selskabets publikationer.
Ældre årgange af årbogen kan erhverves til medlemspriser.

Styrelse

Selskabets medlemmer har valgt følgende styrelse i november 2002:
lektor, cand.pæd. Karen Braad
overlærer Lejf Degnbol (kasserer)
lektor, dr.pæd. Søren Ehlers (formand)
museumsleder, ph.d. Keld Grinder-Hansen
konsulent Anne Slej Kristensen
seminarielektor, cand.pæd. Inger Schultz Hansen (sekretær)
arkivar, cand.mag. Christian Larsen
arkivar, dr.phil. Erik Nørr (næstformand)
professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen

Selskabet for Dansk Skolehistorie

Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde 6, 1466 København K. www.skolehistorie.dk

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Uddannelseshistorie 2003

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Uddannelses historie 2003

Redigeret af
Børge Riis Larsen og
Vagn Skovgaard-Petersen

Tema: 1903-2003

37. årbog fra
Selskabet for Dansk Skolehistorie

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Uddannelseshistorie 2003 er udgivet med støtte fra Statens Humanistiske Forskningsråd

© Selskabet for Dansk Skolehistorie og Syddansk Universitetsforlag 2003
Sat og trykt af Special-Trykkeriet Viborg a-s

ISBN 87-7838-867-8
ISSN 0107-1661

Forsiden: Tegning af Ivar Gjørup
Bagsiden: Studenter fra Slagelse Gymnasium og HF-kursus, juni 1999

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Indhold

Forord – af Gorm Leschly, formand for GL 7

Redaktionelt – ved Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen 9

Gymnasiets direktør Jarl Damgaard – i samtale med Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen den 20. maj 2003 11

Artikler

Vagn Skovgaard-Petersen og Chr. Gorm Tortzen: Gymnasium – fra J.C. Christensen til Ulla Tørnæs. Oversigt med kommentarer 18

Keld Grinder-Hansen: Harald Holm og skoleloven af 1903 – grundtvigsk modstand 32

Jørgen Sørensen: Gymnasielæreren – en figur under forandring 45

Jens Erik Skydsgaard: Rektor Julius Nielsen – en (næsten) glemt skolemand . 68

Finn Jorsal: Hartvig Frisch som gymnasielærer 75

Signe Holm-Larsen: Eksamensmellemskolen. Brobygning, mønsterbrud og social mobilitet 96

Christian Larsen: Skoledrift – ikke forretning, men samfundsopgave. Statens og kommunernes overtagelse af private gymnasieskoler 1918 til 1919 125

Walter Dalland: »Husværter« for gymnasierne. Om amternes overtagelse af statsskolerne pr. 1. januar 1986 141

Børge Riis Larsen: Naturvidenskab i gymnasiet efter 1903 – på vej mod en krise 149

Vagn Skovgaard-Petersen: Disputats om en gymnasial almendannelse. Opposition ved disputatsforsvaret på Syddansk Universitet den 28. februar 2003 164

Harry Haue: Replik til Vagn Skovgaard-Petersens opposition 177

Gorm Bruun Hansen: 255 disciple fra Roskilde Katedralskole 1812 til 1850 – en statistisk undersøgelse 180

Berrit Hansen: Dannelsen af CVU'er. Den politiske proces 1998 til 2002 – centralt og decentralt. Baggrund 1965-1998 og formål 194

Skolen i årets løb. Af Signe Holm-Larsen 217

Dansk Skolemuseum 2003. Af Keld Grinder-Hansen 240

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2002. Af Christian Larsen 247

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Anmeldelser

Finn Reindahl: Med lodder og trisser. Fysikfirmaer i Hillerød gennem 125 år.
Ved Børge Riis Larsen 255
Christian Larsen (udg.): Biskop Balles Visitatsindberetninger 1783-1793.
Ved Ingrid Markussen 256
Arthur O. Sandved: Fra »kremmersprog« til verdensspråk. Bind II.
Engelskfaget ved Universitetet i Oslo 1945-1957. Ved Arne Juul 260
Erik Jørgen Hansen: Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.
Ved Vagn Skovgaard-Petersen 262
Ning de Coninck-Smith: Skolen, lærerne, eleverne og forældrene.
10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede.
Ved Keld Grinder-Hansen 264
Odd Asbjørn Mediås og Alfred Oftedal Telhaug: Grunnskolen som
nasjonsbygger. Fra statspietisme til ny liberalisme.
Ved Peter Ussing Olsen 265
Niels Egelund: Udfordringer til Skolen. Ved Ellen Nørgaard 268
Gregor Ziemer: Opdragelse til døden. Hvordan en nazist bliver til.
Ved Ellen Nørgaard 270

Nyt og noter

Lejf Degnbol: Årstalstavle i Neder Donnerup Skole 272
Søren Ehlers: Historisk-Pædagogisk Studiesamling ved DPU 276
Søren Ehlers: Selskabet for Dansk Skolehistorie 277

Navneregister 282

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Forord af Gorm Leschly

Formand for Gymnasieskolernes Lærerforening

I år fylder det almene gymnasium 100 år. Venstres undervisningsminister markerer jubilæumsåret ved at fremsætte lovforslag om en vidtgående reform af gymnasiets struktur og indhold. Bag forslaget står alle partier i Folketinget undtagen Enhedslisten. Det er et for dansk uddannelsespolitik usædvanlig bredt flertal. Forud er gået 4 års omfattende forsøgsarbejde under Folketingets udviklingsprogram med flere tusinde forsøg, og en række af de positive forsøgsresultater bliver nu implementeret via lovgivningen, hvilket er særdeles positivt men ikke en selvfølge.

Ved den seneste reform i 1987 gennemførte daværende undervisningsminister Bertel Haarder valggymnasiet med et spinkelt flertal i Folketinget uden hensyn til den forudgående forsøgsvirksomhed og imod GLs og andre interessenters råd (se artiklen »Gymnasium – fra J.C. Christensen til Ulla Tørnæs«). Det skabte frustration blandt gymnasielærerne og satte efterfølgende forsøgsarbejde på stand by i årevis. Siden midten i 1970'erne var der lavet en lang række forsøg med struktur, faglighed, tværfaglighed og projektarbejde, men Bertel Haarder ville i 1987 ikke bruge disse forsøg og afviste især projektarbejde. I undervisningsminister Ulla Tørnæs' reform er det nu blevet næsten et mantra.

Imidlertid blev Haarders valggymnasium en publikumssucces. Siden 1987 er andelen af unge der går i gymnasiet blevet endnu større. For 100 år siden var det få procent af de unge, der gik i gymnasiet. I dag er det langt over halvdelen, der tager en gymnasial uddannelse. Gymnasiets faglige tilbud har været spændende og skolemiljøet tillokkende. Og det forpligter. Vi skal som lærere forny vores undervisning i takt med udviklingen i elevsammensætningen og ungdomskulturen. Der må ikke herske tvivl om, at studenterne fagligt lever op til de krav samfundet stiller til uddannelsen.

Lad mig nævne nogle eksempler på forsøg som er slået igennem i 2003-reformen. Det drejer sig om den såkaldte fagpakkemodel, afprøvet på Greve gymnasium, som giver nye muligheder for samspil mellem obligatoriske fællesfag og valgfag. Dertil kommer arbejdet med nye undervisningsformer, kompetencer og eksamensformer. Fremover vil en studentereksamen kunne afspejle den brede vifte af undervisningsformer, som praktiseres. Det drejer sig også om en lang række forsøg med at styrke naturvidenskabens stilling. Med ophævelsen af liniedelingen, styrkelse af det naturvidenskabelige element i uddannelsen og nytænkning af alle fagbeskrivelser, er der

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

skabt et godt grundlag for en mere tidsvarende almendannelse. Det øgede samspil mellem fagene i fagpakkegymnasiet skal ikke udtynde fagenes faglighed men tværtimod styrke såvel faglighed som almendannelse.

Faglighed og fag har altid været gymnasiets varemærke, hvilket 2003-reformen ikke ændrer på.

De faglige foreninger opstod således i kølvandet på 1903-reformen og viste at fagenes lærere påtog sig et ansvar for at forme og udvikle fagene. Lige siden Den højere Almenskoles Lærerforening tog navneforandring til GL i 1916, har den pædagogiske debat været fremtrædende i GL og i foreningens blad *Gymnasieskolen*, som udkom første gang i 1916. De faglige foreninger mødes i dag jævnligt i GLs pædagogiske samarbejdsudvalg, hvor meningerne brydes om samfundets krav til fag og pædagogik. De faglige foreninger og GL vil fortsat være aktive medspillere i bestræbelsen på at sikre de gymnasiale uddannelsers kvalitetsudvikling og fortsatte succes hos de unge og hos aftagerne. Forhåbentlig bliver Ulla Tørnæs' reform en succes, selvom de fleste partier og interessenter i modsætning til 1987 støtter reformen!

Gorm Leschly, født 1949. Lektor i samfundsfag, historie og erhvervsøkonomi ved Ikast Gymnasium og HF. Kandidat fra Aarhus Universitet 1975. Tillidsrepræsentant ved Ikast Gymnasium 1989, formand for amtsbestyrelsen i Ringkøbing amt i 1992. Valgt til GLs hovedbestyrelse fra 1996, formand siden 2000.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Redaktionelt

100 år er gået, siden Rigsdagen i 1903 gennemførte en gennemgribende fornyelse af det gymnasiale skolevæsen i Danmark. Herom kan læses i det følgende, bl.a. i artiklen »Gymnasium – fra J.C. Christensen til Ulla Tørnæs« og i forlagskonsulent Signe Holm-Larsens undersøgelse »Eksamensmellemskolen. Brobygning, mønsterbrud og social mobilitet«. Reformen 1903 blev skelsættende, fordi den åbnede muligheder for nye iagttagelser og større indsigt. Årbogen undersøger i år nogle af forandringerne undervejs gennem seklet – og stiller spørgsmål om den reform, der er under forberedelse. Ingen kan i dag udtale sig med større sikkerhed om den kommende reforms resultater, men kyndige folk kan begrunde deres antagelser. I årets samtale har vi spurgt Undervisningsministeriets gymnasiedirektør Jarl Damgaard om hans forventninger.

En af de vigtige forandringer i århundredets løb blev gymnasielærerens rolle. Herom har Jørgen Sørensen, tidligere lektor ved Aarhus Katedralskole, skrevet en artikel, der er både sprælsk og veldokumenteret – den bør indgå i undervisningen til pædagogikum. Den suppleres elegant af biografiske silhuetter af to usædvanlige gymnasielærere, Julius Nielsen og Hartvig Frisch – her portrætteret af henholdsvis professor Jens Erik Skydsgaard og rektor Finn Jorsal. Bagved ligger et aktuelt spørgsmål om, hvad der skaber en fremragende lærer. Om Hartvig Frisch bemærkes, at hans undervisning var ny hver gang – rutine blev den aldrig. I karakteristikken af gymnasielærerne vil redaktionen også henvise til *Uddannelseshistorie 2001*. Her tryktes en afskedstale af Jørgen Zeeberg: »Tale i Virum« – et fornemt udtryk for det moderne humanistiske gymnasium, når det er bedst.

Hvem skal eje gymnasieskolerne, og hvem har ansvaret for indholdet? Overlad statens skoledrift til det private initiativ – det havde været Venstres dogme, ikke mindst det grundtvigske Venstres, i sidste halvdel af 1800-tallet. Den eneste statsskole i København, Metropolitanskolen, stod bestandigt for skud. Men J.C. Christensen opgav stille og forudseende dette partikrav. I stedet lod han stat, kommuner og private kappes, men fastholdt stædigt statens pligt til at sikre kvaliteten, bl.a. gennem studentereksamen. I den konkurrence kunne de private skoler ikke klare sig økonomisk (skolepengene), slet ikke da dyrtid satte ind under 1. Verdenskrig. Om statens og kommunernes overtagelse af nogle gymnasier 1918/19 handler en undersøgelse, der er udført af arkivar Christian Larsen. Langt senere – i 1980'erne – overtog amterne de statslige gymnasier. Hvorfor det? Rektor Walter Dalland, der i de år var Rektorforeningens formand, forsøger at give et svar.

I de aktuelle forhandlinger om en gymnasiereform har begrebet naturvidenskabelig dannelse spillet en vigtig rolle i forsøget på at nydefinere den almene dannelse. Det har rejst spørgsmål om naturfagenes roller i mellemskole og gymnasium i det århundrede, der gik. Læseren kan blive klogere derpå gennem Børge Riis Larsens artikel. Det skiftende indhold i begrebet almendannelse var hovedtema i Harry Haues disputats. Vi bringer en opposition. Samt en replik til oppositionen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

De to sidste artikler går lidt uden for årbogens hovedtema i år. Gorm Bruun Hansen, der er lektor ved Roskilde Katedralskole, har undersøgt, hvem der var elever på skolen efter reformen i 1809; med udblik til rekrutteringen også ved andre skoler. Og Berrit Hansen, chef for Institutionsstyrelsen i Undervisningsministeriet indtil 2002, har behandlet spørgsmålet, hvordan og hvorfor Centre for Videregående Uddannelser (CVU) blev til – hun var selv en indflydelsesrig deltager i forløbet. Artiklen er en videreforarbejdning af det foredrag, Berrit Hansen holdt ved årsmødet i Selskabet for Dansk Skolehistorie i november 2002 på Ankerhus i Sorø.

Det er ikke kun årbogen *Uddannelseshistorie 2003*, der markerer det runde jubilæum. Det gør Dansk Skolemuseum også. Her åbner i november en udstilling om gymnasiet – så vidt vides er det første gang, gymnasiet kommer på udstilling. Dansk Institut for Gymnasiepædagogik arrangerer samtidig et seminar: Gymnasiet før, nu og snart.

Om Selskabets øvrige virksomhed bringes oplysning på hjemmesiden, www.skolehistorie.dk. Her skal dog nævnes, at Christian Larsens store skolehistoriske bibliografi – dækkende udgivelser i perioden 1948 til 2002 – er i trykken og forventes udgivet i 2003 på Syddansk Universitetsforlag. Det samme gælder læreruddannelsens historie, hvor det længe ventede bind: »– for at blive en god lærer« er i trykken. Så skal vi da også oplyse, at Dansk Skolemuseum ligeledes i år udsender en antologi om skolevæsenet på de dansk-vestindiske øer.

Undervisningsministeriet udsender nu og da nogle nyttige håndbøger. Vi gør opmærksom på *Uddannelse på kryds og tværs*, udgivet på Undervisningsministeriets Forlag 2001 – 364 sider. Den indeholder nyttig viden om uddannelserne frem til slutningen af 1990'erne, opgjort i statistisk form, produceret i Undervisningsministeriets Statistik- og Informationskontor. Vi vil også nævne *Danmarks Pædagogiske Institut 2000*, en status udgivet ved fusionen med DPU, Danmarks Pædagogiske Universitet. Efter næsten 45 års aktivitet havde DPI brug for at samle resultaterne; her omtales bl.a. de mange projekter, her er en fortegnelse over de publikationer, der udgik herfra i årene 1956 til 2000, samt en liste over medarbejderne og over medlemmerne af Det faglige Råd. Redaktøren er Inge M. Bryderup. Værket kan lånes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Skårup Seminarium er i dag landets ældste – efter nedlæggelserne i 1980'erne af seminarierne i Tønder og Jonstrup/Lyngby. Skårup Seminarium blev grundlagt i 1803 som præstegårdsseminarium. I jubilæets anledning er udsendt et festskrift, der vil blive anmeldt i næste årbog. Også i det skrift kommenteres CVU, men under en anden synsvinkel.

Børge Riis Larsen Vagn Skovgaard-Petersen

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Gymnasiets direktør Jarl Damgaard

– i samtale med Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen den 20. maj 2003

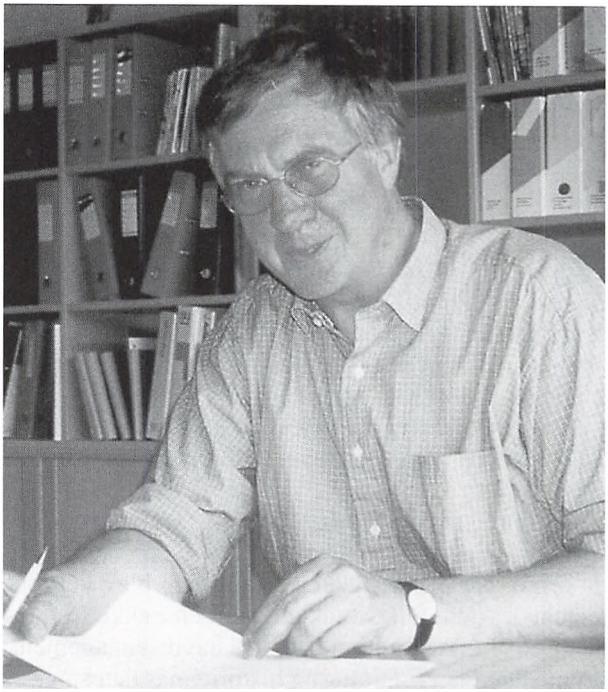
Vi skal tale om gymnasiet og dets bidrag til samfundets udvikling. Men først det klassiske spørgsmål: hvad er din egen baggrund?
Jeg er født i 1945 i København, men voksede op i Herning i et dejligt miljø, hvor min fader var inden for tekstilbranchen. Vi havde talrige venner og bekendte i omegnen, og jeg misundte børnene ude i landsbyerne, at de kun gik i skole hver anden dag; det ændrede sig dog snart – efter skolelovene af 1958. Af forskellige grunde flyttede familien først til Århus og senere til København. Jeg fik derfor et bredt kendskab til mange forskellige skoletyper.

Men det blev gymnasietiden, der kom til at betyde noget for mig. Jeg gik på Østre Borgerdyd og valgte den klassisk-sproglige linje – til overraskelse for familie og venner i mit gymnasiefremmede miljø. Det var et lykkeligt valg; jeg blev helt opslugt af det univers, som fagene åbnede, ikke mindst takket være en række fremragende lærere, bl.a. Peter P. Rohde, Leo Hjortsø og Finn Gad. De havde engagement, lyst og vilje til at opdage nye sammenhænge i litteratur og historie; når den slags er ægte, så oplever eleverne den uforglemmelige faglærer – engagementet smitter. Det smittede så meget, at jeg kastede mig over studier i klassiske sprog og historie på Københavns Universitet. Jeg blev student i 1964 og kandidat i 1972.

Du ville være cand.mag. Ville du også være gymnasielærer?
Ja. Allerede i mit rusår – jeg var 19 år – fik jeg en nogenlunde fast undervisning på Frederiksborg Statsskole. I det meste af min studietid underviste jeg – først deroppe, senere på Tårnby Gymnasium – både i græsk, latin og historie; jeg kunne lide det, formidling interesserede mig. Men naturligvis blev jeg også optaget af studierne på universitetet. Specielt professor Jens Erik Skydsgaard var inspirerende som lærer. Hos ham skrev jeg speciale om senrepublikken, men specielt med henblik på forholdet mellem Rom og Ægypten i det første århundrede før Kristi fødsel – antikhistorie har optaget mig levende siden. Også den lille Cicero-bog, som jeg senere udgav sammen med Christian Juul, hentede impulser i min studietid.

Hvor tog du pædagogikum?
Da jeg var blevet kandidat, fik jeg ansættelse på Nykøbing Katedralskole. Men pædagogikum tog jeg på gymnasiet i Vordingborg. Her fik jeg en god og grundig indføring i pædagogik af min fremragende vejleder i historie, Mogens Carstensen, og af rektor Hans Bang – som jeg ved skæbnens gunst kom til at efterfølge som rektor i Vordingborg i 1988. De to lærte mig, at en skole altid skal holde den pædagogiske debat i gang – en skole skal åbne sig over for omgivelserne, ikke lukke sig om

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek



Jarl Damgaard, fra 1998 chef for de gymnasiale uddannelser.

sig selv. Men jeg interesserede mig også for at administrere og organisere – og blev da også både studievejleder og administrativ inspektor. Det åbnede min verden for de politiske debatter og diskussioner om uddannelsespolitik og om uddannelsernes centrale betydning for alle diskussioner om værdier, men også for de lokale diskussioner med amtspolitikerne. Med både politikere og forældre kunne jeg dele interessen for påvirkning af de unge mennesker, der skal sætte fremtidens dagsorden. Det mest spændende og privilegerede job, man overhovedet kan have – det er at være lærer! I hvert fald efter min erfaring.

Et nyt gymnasium?

Hvorfor skal vi have en gymnasiereform? Vi fik jo en fortræffelig en i 1903 – og senere en fornuftig i 1958 og også en i 1987. Hvad skal vi så med en ny?

1903-reformen var en reform, der satte skel i vor skoleudvikling – den skabte sammenhæng i vort offentlige skolesystem. Jeg har hæftet mig ved nogle synspunkter, der blev udtrykt nogle år tidligere, vistnok af kultusminister Jacob Scavenius, under en debat i Folketinget om at indføre pædagogikum: Vi har her i landet nogle lærere, der er dygtige fagfolk, men de har svært ved at anskue deres egne fag udefra – fra elevernes synsvinkler. Unægtelig en ganske overraskende moderne vinkel. Kritikken satte spor i en mere elevvenlig undervisning i gymnasiet. Specialisering er nødvendig, og den skal nok komme, men i gymnasiet skal der være tid og plads til

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

åbning af bevidstheden, til opdagelse af nye sammenhænge i og mellem fagene. Det gælder også i dag – vi har brug for at uddanne fagfolk, men ikke fagnørder. Lærerne skal være i stand til at se fagene i sammenhæng og formidle det til eleverne; det er her, almendannelsen gror og vokser frem.

Vi skal have en ny gymnasiereform af flere grunde. En af dem er, at delingen i sproglige og matematikere ikke længere er hensigtsmæssig. Valg af sprogligheden er stort set et fravalg af naturvidenskaben – og vice versa. Der er i nutiden brug for at kombinere humanistiske idealer og kundskaber med naturvidenskabelig indsigt; det er ønskeligt, at flere søger ind i studiet af naturvidenskabelige fag, men gør det med både en naturvidenskabelig og en humanistisk dannelse som ballast. En naturvidenskabelig dannelse skal indgå i almendannelsen.

Normalt udtrykker en reform nogle ønsker og krav om nye fag. Det er ikke tilfældet i det nye forslag til en gymnasiereform. Har du en forklaring på det?
Det er en erfaring, at i et videnssamfund som vores opstår de nye ideer, opdagelserne, på brudfladerne mellem fagene. Hvis vi ikke i gymnasiet er optaget af brydningerne i fagenes grænseland, så vil vi få problemer med at anvende de kandidater, der kommer ud af systemet.

En begrænsning i antallet af obligatoriske fag er ikke nødvendigvis en katastrofe; den kan måske medføre, at vigtige elementer fra et fag dukker op i et andet. Samspillet mellem fagene er sat på dagsordenen i den kommende reform, også gennem det felt, vi kalder almen studieforberedelse.

Er der tale om brug af det nedslidte begreb »tværfaglighed« – eller er vi på højde med C.P. Snows kritik i »The Two Cultures and the Scientific Revolution« fra 1959?
Må jeg først svare, at tværfaglighedstermen slet ikke optræder i lovforslaget. Det gør samspil derimod, og det henvender sig til hele lærerkollegiet, alle faglærerne. Og så vil jeg tilføje, at Snows indlæg i kulturdebatten var relevant i 1959 – men at hans kritik ikke er mindre aktuel i dag. En gymnasiereform skal være med til at gøre dialogen mellem de to kulturer både kvalificeret og vedkommende.

Har reformen en bærende idé, der holder sammen på alle enkelthederne?
Den overordnede tanke bag studieretningerne er, at eleverne gennem intense studier og under lærernes vejledning skal opleve, at der i denne verden, som nok kan forekomme usikker og kaotisk, dog findes troværdige sammenhænge samt metoder til udvikling af ny viden. Denne overordnede tanke ligger bag ved det foreslåede grundforløb, hvor alle fag er i spil gennem et halvt år, og den er ideen bag de nye studieretninger. Det er en tanke, der kun kunne realiseres, hvis vi ville ændre gymnasiets struktur.

I formålet indgår også en sidestilling af de gymnasiale uddannelser – så det bliver muligt at skifte mellem uddannelserne. Sideordningen vil først blive reel, når vi fjerner den usmidige deling i matematikere og sproglige og i stedet gør det muligt at tone studierne i forskellige retninger.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Er der ikke en risiko for, at en af de fire gymnasiale uddannelser – det almene gymnasium, højere forberedelseseksamen (hf), højere handelseksamen (hhx) eller højere teknisk eksamen (htx) – kan blive så populær, at den kommer til at udkonkurrere de andre?
Nej, det er jeg ikke bange for. Tilsammen spænder de fire uddannelser vidt og giver tilbud til et stort talentregister. For mange har htx i de senere år været noget af en øjenåbner, måske den af de fire uddannelser, der har været bedst til at bryde sociale barrierer og fordomme. For mig at se er det allervigtigst, at eleverne ud af deres arbejde får en god portion selvtillid; den er grundlaget for at komme videre – og gøre sig endnu mere umage. Her har de alle fire en funktion.

Sigurd Højby, der fra 1958 til 1971 var chef for gymnasieskolen, forsøgte – i det såkaldte Højby-udvalg – at arbejde for koordinering af studie- og erhvervsforberedende ungdomsuddannelser. I betænkningen fra 1973 stillede udvalget forslag om en samordning. Er det disse ideer, der nu skal hentes op fra skrivebordsskuffen?
Nej. I foråret 1999 blev der i Folketinget truffet beslutninger om ungdomsuddannelserne – gennem vedtagelsen af det såkaldte udviklingsprogram. Der var enstemmig tilslutning til at bevare fire gymnasiale ungdomsuddannelser med hver sin profil. På den baggrund iværksatte vi en meget omfattende forsøgsvirksomhed, hvis resultater er en del af baggrunden for det nye reformforslag. Forud for udviklingsprogrammet lå talrige diskussioner i tilknytning til Uddannelsesredegørelsen af 1998 – med udblik også til norske og svenske modeller. De endte som sagt med politisk enighed om bevaring af de fire gymnasiale uddannelser. Erhvervsuddannelserne blev grundigt reformeret omkring år 2000, men uden forsøg på samkøring med de gymnasiale.

I det gamle elitegymnasium var det noget fint at blive student og noget ordinært at blive f.eks. tømrer. Er balancen nu om dage tippet over til tømrerens fordel?
Måske. Men ikke helt få tager først en gymnasial uddannelse – for at kunne stå så frit som muligt i valget af fremtid – og derefter en erhvervsuddannelse. Andre går den modsatte vej. Derfor har vi lagt vægt på, at elever ved hjælp af en såkaldt påbygning kan supplere deres erhvervsuddannelse med en studiekompetence. I et moderne samfund er det vigtigt, at ingen bliver holdt udenfor på grund af formelle skel og båsebyggeri.

Det lyder altsammen næsten for idyllisk. Er der ikke en hel del elever, der bliver skuffede og frustrerede i gymnasiet? Er der ikke stadig noget, der hedder mobning? En rektor udtalte for nogle år siden, at vi i massegymnasiet havde tabt kampen om skolefesterne – de var endt i larm, druk og pral. Deler du det synspunkt?
Jeg har i hvert fald to kommentarer. Der er utvivlsomt nogle elever, der skuffes af faglige grunde – udfordringerne er for få; andre elever har måske svært ved at følge med, så fællesnævneren ligger på et beskedent niveau. Det gymnasium, vi forbereder, vil efter min forventning råde bod herpå – dels fordi det faglige samspil, som jeg beskrev det, bliver noget afgørende, dels fordi lærerrollen vil omfatte både klasseun-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

dervisning til fælles inspiration og en faglig vejledning af den enkelte elev. Her skal der stilles individuelle fordringer; mulighedernes antal stiger i takt med beherskelsen af it – hvor vi faktisk er nået meget langt. Jeg er kort sagt overbevist om, at der vil være færre frustrerede elever i det kommende gymnasium.

Min anden kommentar gælder ikke kun skolefesterne, men den drejer sig om rektors pædagogiske rolle generelt. Rektor er garant for nogle spilleregler. Ganske vist er der nu gået fem år, siden jeg var rektor i Vordingborg, men jeg mener bestemt ikke, skolen havde tabt nogen kamp om skolefesterne. Det nytter naturligvis ikke, at man bare giver efter for en eller anden ungdomskultur. Som på alle andre områder gælder det om at klargøre de retningslinjer, vi er enige om her på stedet – de er selvfølgelig fastlagt med inddragelse og deltagelse af både elever og lærere. Hvis nogen kun er ude på en drukfest, så kan de gå ned på det lokale værtshus, og det skal jeg ikke blande mig i. Men hvis vi arrangerer noget på skolen, så er det omkring temaer og ting, vi laver sammen – så er meningen, at vi skal hygge os sammen og lære af hinanden. Rektors position som pædagogisk leder skal styrkes i det nye gymnasium, så den fælles dagsorden, de fælles formål, sætter præg også på det faglige samspil i undervisningen.

Så vil jeg gerne tilføje, at det jo ikke er nok med en synlig pædagogisk ledelse. Den forudsætter pædagogiske lærere, dvs. lærere som går ind i den nye rolle med det intensiverede samarbejde. Vi er helt opmærksomme på, at en eller anden form for efter- eller videreuddannelse vil blive nødvendig, og jeg kan da røbe, at vi her i Frederiksholms Kanal er glade for den måde, DIG [Dansk Institut for Gymnasiepædagogik] har bidraget med fokus på masteruddannelser inden for området. Vi vil få hårdt brug for alle dem, der videreuddannes og professionaliseres i det pædagogiske samvirke. Den privat praktiserende lærer er ikke tilstrækkelig i fremtidens gymnasium.

Studieretninger

Står man frit som elev i valget af studieretningsfag?

En studieretning består dels af obligatoriske fællesfag, bl.a. dansk og historie, dels af tre studieretningsfag, der vælges, skønt ikke helt frit. Skolens udbud af sidstnævnte fag er naturligvis bestemt af lærerpotentialets sammensætning. Normalt vil der være bindinger mellem to af fagene, medens det tredje vælges frit. Kravet til eleverne er, at de skal have fire fag på A-niveau, tre på B-niveau og syv på C-niveau. Amtet er bundet op på forpligtelsen til det brede udbud inden for amtets gymnasier. Der er dog stadig et meget stort arbejde forude med implementeringen af reformen.

Din rolle sammenlignet med dine forgængeres?

Jeg vil først sige, at jeg har haft nogle overordentlig dygtige forgængere. Dem kan I læse om i jeres egen fremragende bog, der udkom i 1998, da gymnasietilsynet fyldte 150 år, *Kvalitetens Vogter.* Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998 – her optræder folk som Madvig, Gertz, Tuxen, Højberg Christensen og Højby. Der er grund til megen ydmyghed, når man skal prøve at leve op til de forbilleder.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dernæst vil jeg gerne nævne nogle forskelle. Da jeg tiltrådte i 1998, var der just indført en ny struktur i Undervisningsministeriet. Jeg indgik i den nye uddannelsesstyrelse med alle de gymnasiale uddannelser, voksenuddannelser m.v. som særligt område. I modsætning til min forgænger, Uffe Gravers Pedersen, skulle jeg administrere ikke alene det almene gymnasium, men også de tre andre gymnasiale uddannelser – der indtil da havde haft andre styrelser og tilsynsmyndigheder. Dertil er kommet, at et nyt fælles prøvekontor er henlagt til mit område. I gymnasiet skal vi kunne drage nytte af folkeskolens undervisning og vide noget om dens resultater; tilsvarende skal de videregående uddannelser kende gymnasiets prøver. Der skal være en sammenhæng på langs i fagene. Vi vil have en større grad af målstyring, ikke kun som slagord. Den detaljerede indholdstyring skal erstattes af målstyring for at give langt bedre muligheder for samspil mellem fagene uddannelserne imellem i fremtiden.

Fører du dagbog? En sådan kunne være et vigtigt bidrag til forståelse af de ministerielle meningers og beslutningers tilblivelse.
Nej, det gør jeg ikke. Det er et spørgsmål om prioritering af tid og kræfter. Det gør vist få i dag. Jeg har kendt en, som gjorde det helt systematisk. Rektor Bang skrev dagbog hele livet og var optaget af at videregive sin fastholdte viden. Vi har gennemført den ordning, at det ministerielle arkiv vedrørende de gymnasiale uddannelser – opgivelser, eksamensopgaver m.v. – i første omgang overføres elektronisk til DIG, hvor det kan udnyttes i instituttets forskning. Derefter overdrages arkivet – traditionen tro – til Rigsarkivet. Måske burde vi interessere os mere for det materiale, der befinder sig hos fagkonsulenterne.

Her skal nok indskydes, at Dansk Skolemuseum på initiativ af museumsleder Keld Grinder-Hansen har planer om en kollektiv fremstilling af Undervisningsministeriets historie fra 1916 til i dag. Det er et stort, flot og nødvendigt projekt, som vil give ny viden om dansk kulturpolitik. Men realiseringen kræver naturligvis en opbakning fra både minister og ministerium. Fra 1848 til 1916 var det et Kultusministerium, kirke- og undervisningsministerium, og om den periode findes i hvert fald en god og nyttig arkivoversigt med kommentarer af overarkivar Niels Petersen. Om tiden efter 1916 er der ikke skrevet ret meget vedrørende det undervisningsministerium, der dog drog større og større områder ind under sin virksomhed. Vi vil opfordre dig til at indgå i en redaktionel styringsgruppe, når brikkerne falder på plads.
Jeg vil i hvert fald gerne høre mere om både planer og projekt. Til den gymnasiale side af sagen vil jeg måske kunne yde nogle bidrag, om end beskedne. Jeg synes, tanken har et nyttigt og langt perspektiv for både skole og ministerium.

I får formodentlig et hav af henvendelser i forbindelse med gymnasieplanerne – fra Folketingets uddannelsesudvalg, fra industriråd, universiteter osv. Er jeres svar ministerielle, eller står I friere i jeres responsa – som Undervisningsinspektionen faktisk gjorde for 100 år siden?
Vi er ministerens hjælpere – vore svar går via ministeren.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Spiller det en rolle i dit embede, at du er historiker?
Ja. Men jeg skynder mig at tilføje, at historie i skolen efter min mening ikke altid har været det fag, der skabte den nødvendige helhedsforståelse hos eleverne. Jeg er overbevist om, at alle fag skal medvirke, hvis vi skal yde bidrag til en troværdig fortolkning af nutid og fremtid. Den forudsætter præcis og ordentlig viden om det grundlag, vi bygger på – den forudsætter bl.a., at vi lærer at gå til kilderne, ad fontes, og forholde os til oplysningernes værdi. Derfor er jeg – som det vist er fremgået – optaget af samspillet mellem fagene og af elevernes dygtighed og selvtillid, når de står over for nye udfordringer.

Disse synspunkter hører hjemme ikke kun i translokationstalerne, men også og især i skolens hverdag. Det oplevede jeg heldigvis hos Peter P. Rohde og mange andre fremragende lærere på Østre Borgerdyd!

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Gymnasium – fra J.C. Christensen til Ulla Tørnæs

Oversigt med kommentarer

Af Vagn Skovgaard-Petersen og Chr. Gorm Tortzen

I 1903 blev vort treårige gymnasium skabt – som overbygning i den »højere almenskole«, der afløste den »lærde skole« (latinskolen). Højere almenskole blev officiel fællesbetegnelse for det syvårige forløb fra 11 til 18-års alderen: den fireårige mellemskole og det treårige gymnasium. Efter en velbestået mellemskoleeksamen kunne eleven fortsætte i en 1.g. Oven på mellemskolen kunne også følge en etårig realklasse med afsluttende realeksamen, der gav adgang til såvel etater som erhverv. Hvorfor afskaffede vi 1903-ordningen, og hvorfor diskuterer politikerne et nyt gymnasium i 2003? Vi forsøger at give et svar.

1903 til 1958
Den blev skelsættende, reformen i 1903:

1. For første gang var der i den offentlige skole skabt sammenhæng i forløbet fra folkeskole til studentereksamen. Det skete ved hjælp af mellemskolen, hvortil der blev adgang – normalt efter folkeskolens 5. klasse; vel at mærke når en mellemskoleprøve var bestået.
2. Piger skulle optages på lige fod med drenge i statslige eksamensskoler.
3. En nysproglig linje blev en del af det nye gymnasium – en parallel til de to linjer, der siden 1871 havde eksisteret side om side i latinskolens øverste klasser: den klassisk-sproglige og den matematisk-naturvidenskabelige. Nu var der tre linjer, alle tre udtryk for den helhed i dannelsen, som gymnasiet skulle formidle. De var ligestillede; fremover skulle rektorer også kunne vælges blandt andre end klassiske filologer. Flere rektorer valgte i 1903 at forlade deres embede – i protest.

Ministeren kunne give kommunale og private skoler ret til at afholde mellemskole-, real- og studentereksamen. Bestemmelsen blev flittigt udnyttet. Talrige kommuner byggede en mellemskole med realklasse oven på den kommunale folkeskole – et godt tilbud til børn og unge i købstæderne, men ikke mange børn fra omliggende landkommuner fik glæde deraf. De kommunale mellemskoler blev i 1937 en del af folkeskolen. I 1958 blev mellemskolen afskaffet – den havde gjort sin pligt. Om mellemskolen: se Signe Holm-Larsens artikel, s. 96.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Der er ingen tvivl om, at reformen i 1903 var med til at ændre det danske samfund; den skar dybere end de næste to gymnasielove (»grengymnasiet« i 1958 og »valggymnasiet« i 1987). 1903-reformen var udtryk for nye forestillinger om gymnasiets opgaver. Det hævdes, at den aktuelle gymnasiereform hviler på forestillinger af tilsvarende format og nyhedsværdi. Det vender vi tilbage til.

En forudsætning for 1903-reformen var det politiske systemskifte i 1901. Partiet Venstre kom til magten, og partiets stærke mand, J.C. Christensen, læreren fra Stadil nord for Ringkøbing, blev kirke- og undervisningsminister (kultusminister). Højre havde tegnet den klassiske latinskole, dog uden større ildhu; Venstre og Socialdemokratiet ønskede en demokratisering af adgangen til systemet, såfremt staten skulle betale. Men reformen havde også en anden forudsætning, en idé. Eller rettere to ideer, en kulturpolitisk og en pædagogisk; de var i familie. I datiden blev de oplevet som noget af et eksperiment, men det var dem, der gav reformen sammenhæng. De blev aktuelle hele århundredet.

Kulturpolitisk fornyelse

1903-lovens § 3 udtrykte formålet: »Gymnasiet giver i Tilslutning til Mellemskolen gennem 3 eetaarige Klasser sine Elever en fortsat højere Almenundervisning, som tillige afgiver det nødvendige Grundlag for videregaaende Studier«. Dobbeltheden var ikke ny (almendannelsen og studieforberedelsen). Den havde rod i Madvigs skoleordning 1850 – fastholdt frem til i dag i gymnasielovene af 1958 og 1987. Mod- og samspil mellem disse to begreber var et hovedtema i Harry Haues disputats *Almendannelse som ledestjerne*. En undersøgelse af almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000, der blev forsvaret på Syddansk Universitet i slutningen af februar i år. Det er ikke så mærkeligt, at Haue lader denne almendannelse være et gennemgående begreb i den gymnasiale skole fra ca. 1830 til i dag; mere underligt er det, at han tildeler gymnasiet en slags monopol på begrebet. Det kulturpolitisk nye og interessante i 1903-reformen var, at man her ved hjælp af fag, almendannelse og struktur (mellemskolen) forsøgte at bygge bro – en skrøbelig ganske vist – over kløften mellem akademisk og anden kultur. Naivt måske, men dog en idé af format. I første omgang fik den kun betinget succes.

Reformatorerne, dvs. både en del venstrefolk og socialdemokrater samt adskillige yngre skolefolk, havde en overbevisning om, at en ny humanistisk dannelsesskole skulle tage udgangspunkt i det nutidige samfund og derfra udvide perspektivet i tid, rum og fag. J.C. Christensen udtrykte det lidt kringlet i Folketinget: »Jeg tror, at det i virkeligheden har mindre at sige for undervisningen og for eleverne selv, hvad de lærer; det betyder mere, at eleverne lærer noget, og at det, der læres, læres grundigt og virkelig tilegnes«.

Nu skal man ikke tro, at J.C. Christensen fandt alle fag lige vigtige, slet ikke. Men han tilsluttede sig de tanker om »en solid og værdifuld human almendannelse«, som var formuleret af professor i klassisk filologi ved Københavns Universitet M. Cl. Gertz. Han var hjernen bag de ministerielle bemærkninger til lovforslagets nye undervisningsindhold, bl.a. vedrørende samfundslære, kemi og old-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

tidskundskab. Metodisk omtanke og dygtighed skulle dyrkes inden for alle fag i skolen.

I princippet var denne dygtighed slet ikke så forskellig fra den, der var brug for i samfundets øvrige erhverv, studier og bestillinger. Kundskaberne varierede, men de grundlæggende dyder var de samme – nøjagtighed og systematik i arbejdets plan og udførelse, overblik over dets sammenhænge, opfindsomhed i løsning af nye opgaver: en almen dannelse, der kunne udvikle evnen til at omgås andre mennesker på en civiliseret måde. Det var en ny tanke.

Det kunne nytte noget at skabe en ny skole, hævdede politikerne, især de socialdemokratiske. Spændingen mellem dannelse og demokrati ville forsvinde, når skole og samfund benyttede nogenlunde samme målestok for dygtighed. Perspektivet var så stort som talenternes mangfoldighed, og alle skulle have ret til at demonstrere deres duelighed. Omkring år 1900 rådede her i landet og i det meste af den vestlige verden en kulturpolitisk optimisme – ikke helt uden grund. Broerne over kløfterne blev lidt bredere i de år takket være Folkeuniversitetet (1898) og den højere almenskole (1903). Dette var noget nyt.

Pædagogisk fornyelse

J.C. Christensen var også i harmoni med Johan Ottosen, Venstres politiske ordfører på skoleområdet i Folketinget. Det vigtigste var selve undervisningen – iagttagelse, tanke og træning; eksamen skulle »væsentlig være en prøve i dygtighed, i færdighed, i modenhed, men den skal ikke væsentlig eller slet ikke prøve i ophobet kundskab«. Viden var betydningsfuld, når den var i brug, og tilegnelse af ny indsigt beroede på elevens aktive handling, på »selvvirksonhed«. Det tegnede til opgør med uargumenteret reproduktion i traditionel pædagogik. Den sidenhen så forkætrede klasseundervisning var en didaktisk fornyelse, der i hvert fald bidrog til livlighed i klassen; sin klassiske udformning fik den i Ernst Kaper: *Den daglige Undervisnings Form* (1903). Der var bred opbakning til pædagogisk fornyelse både på Rigsdagen og i skolekredse. Anskuelighed, iagttagelse og forsøg blev praktiseret hos nogle lærere – især i de private skoler, bl.a. i C.N. Starckes Skole på Frederiksberg (1899 til 1911). På skolehuset, Forchhammersvej nr. 18 (ud mod Steenstrups Allé), står endnu de manende ord: »Lær Barnet at leve selv«.

I praksis gik det langsomt med at forny gymnasiets undervisning – trods entusiasme og engagement hos ikke så få lærere og elever. Der blev tænkt og eksperimenteret i mange gymnasiefag efter 1903; nye bøger, nye billeder og nye apparater holdt deres indtog. Fra 1908 kunne ingen lærer blive fastansat i gymnasieskolen uden pædagogikum. De nye undervisningsplaner for mellemskole og gymnasium (1903 til 1906) vidnede om lyst til faglige reformer, ikke mindst i moderne sprog, i historie (nu med samfundslære) og i naturvidenskabelige fag. Forandringer i det faglige indhold – ung vin på ældre flasker. I 1907 indførte man årskarakterer, så ikke alt skulle afhænge af eksamensdagen.

En årsag til ideernes vanskelige realisering kunne søges i mangel på penge. Dyrtiden før og under 1. Verdenskrig slog talrige privatgymnasier ihjel; først i 1918/19

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

trådte stat og kommuner til med tilbud om overtagelse. I 1903 var der oprettet fripladser og stipendier, men vi skal helt frem til 1954, førend skolepengene ved lov blev afskaffet i statens gymnasier. I 1922 blev gymnasielærerne ramt af en ny sparerunde – deres ugentlige pligtige timetal blev hævet fra 24 til 27. Økonomien var utvivlsomt en forsinkende faktor, skønt næppe den vigtigste i det pædagogiske forløb.

Den vigtigste forklaring på den pædagogiske sendrægtighed lå formentlig i selve systemet, hvor studentereksamen var bærepillen. Den var eksamen for både elever og lærere, og kun få var i tvivl om dens nødvendighed. Censor mødte op og medbragte eksamensspørgsmålene, der altså var ukendte for både elever og lærer. Hvis der var tvivl om bedømmelsen af en elevs præstation, vejede censors votum tungest. Til systemet hørte også uanmeldte kontrolbesøg af undervisningsinspektørens »faglige medhjælpere«. Det var klogest at lade sin klasse kunne det givne pensum, gerne ved repetition. For hvem ville lade sine elever i stikken over for en eventuelt krakilsk censor? Det var lettere at eksaminere i kundskabernes tilstedeværelse end i brugen af dem; hvem turde kaste sig ud i prøver, der skulle afdække eksaminandens opfindsomhed, faglige initiativ og andre former for dygtighed. Eksamen blev utvivlsomt en blokering for gennemførelse af pædagogiske ideer fra 1903.

Først i 1961, da Sigurd Højby var blevet undervisningsinspektør (fra 1958), blev disse bånd fjernet – læreren formulerede herefter eksamensspørgsmålene, der godkendtes af censor. De faglige medhjælpere, der nu anmeldte deres besøg i forvejen, blev til konsulenter og vejledere også for lærerne. Det blev lettere at realisere pædagogiske ideer efter gymnasiereformen af 1958 end efter 1903-reformen. I 1960'erne indførtes sågar forberedelsestid ved eksamen i nogle af fagene.

Der havde da været tilløb til faglige fornyelser i det lange forløb fra 1903 til indførelsen af grengymnasiet – og mellemskolens afskaffelse – i 1958. Et forsøg på at skabe et fireårigt gymnasium (Byskov-udvalget 1928) havde mødt en uventet socialdemokratisk modstand. Til gengæld var det lykkedes at revidere læseplanerne gennem anordning af 9. marts 1935. Her var oldnordisk gledet ud, medens historie havde givet billed- og monument-undervisning samt kildelæsning en stærk position – med understregning af færdighed i historisk iagttagelse og analyse.

Undervisningsinspektør A.C. Højberg Christensen, der var hovedmanden bag anordningen, sammenfattede princippet bag ændringerne i fagene med ordene: »Vejen til begreberne går gennem iagttagelsen – dette princip, som den højere skole gennem en menneskealder havde hyldet inden for naturfagene, var nu – med nødvendige modifikationer – blevet knæsat også for de humane fags vedkommende«, som skrevet står i tidsskriftet *Vor Ungdom*, 1933/34 (s. 242).

Der hersker ikke tvivl om, at reformen i 1903 med senere justeringer skulle give gymnasiets indhold mening for et flertal – på Rigsdagen. Trods linjedeling skulle gymnasieskolen i sin helhed styrke en humanistisk opmærksomhed – både almendannende og studieforberedende. Fællesfagene havde her en vigtig funktion. Ingen skulle gennemgå gymnasiet uden at opnå fortroligt kendskab til de grundlæggende

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

elementer i tilværelsen – *naturen* (biologisk, geologisk, kemisk, geografisk osv.); *talsymbolerne* og deres brug (regning, matematik m.v.); *sprogsymbolerne* og deres brug (grammatik, talesprog, skriftsprog osv.); samfundenes *historiske sammenhænge* (drivkræfter, opfindelser, arkitektur, monumenter m.v.). Heri lå en viden, der sikrede fælles referencer og associationer i akademiske sammenhænge, og som havde social og intellektuel værdi i videre kredse.

I en historisk vurdering må det tilføjes, at systemet havde væsentlige lakuner. Først og fremmest fik både de økonomiske og de musiske sider af tilværelsen en helt stedmoderlig placering. Men også fagenes metoder, sammenhænge og brudflader var normalt genstand for en beskeden interesse i datidens gymnasium – de blev for alvor kun dyrket af talentfulde lærere, der arbejdede videre med deres fag. På mange måder modarbejdede eksamenssystemet en pædagogisk nytænkning.

1958 til 2003

I 1950'erne slog 1903-gymnasiet ikke længere til. Indholdet havde præg mere af pensum, mindre af studium. Den autoritære stil trivedes endnu på de fleste gymnasier, ude af trit med de demokratiske idealer, som var blevet fælleseje i den vestlige verden efter erfaringerne med de autoritære regimer og deres rædsler under 2. Verdenskrig. Den faglige debat i 1950'erne gik tillige på skolens struktur; et femårigt gymnasium havde markante fortalere.

Også kvantitativt var det gamle gymnasium utilstrækkeligt – flere unge ville have en længere uddannelse, der forudsatte en studentereksamen. Der blev brug for nye gymnasier i forstæderne og i de mindre byer med større opland. Behovet for børns arbejdskraft i landbruget var faldet i takt med stigningen i antallet af traktorer. Det blev et krav, at børn i by og på land skulle ligestilles i konkurrencen om uddannelse. I 1950 dimitteredes 2.627 studenter, ti år senere 4.357 og i 1970: 10.390 (inkl. hf). Endnu i 1960 drejede det sig kun om 7% af en årgang; i 1975 var andelen forøget til 25%, i 1981 til 29%.

Det grendelte gymnasium

I 1958 vedtog Folketinget en ny gymnasielov og samtidig en ny lov for folkeskolen (formelt kun en revision af 1937-loven, men en revision med store fornyelser). Mellemskolen forsvandt og blev erstattet af 6.-7. klasse plus realafdeling; efter 2. real var der mulighed for overgang til gymnasiet, der fortsat var treårigt. 6.-7. klasse kunne være delt i en boglig og en almen linje – eller være udelt efter et forældreflertals ønske. I slutningen af 1960'erne gennemførtes de normalt udelt. Først i 1972 blev undervisningspligten udvidet til ni år. I 1975 bortfaldt realafdelingen. Herefter var grundlaget for en overgang til gymnasiet enten folkeskolens afgangsprøve efter 9. eller 10. klasse eller folkeskolens udvidede afgangsprøve efter 10. klasse.

Det grendelte gymnasium af 1958 bevarede to linjer, den matematisk-naturvidenskabelige og den sproglige; de forgrenede sig i 2.-3. gymnasieklasse. De sproglige fordelte sig på en nysproglig, en samfundssproglig og en klassisk-sproglig gren. Matematikerne kunne vælge en matematisk-fysisk gren, en samfundsmatematisk eller en naturfaglig gren. Musikgrenen var ikke med fra begyndelsen, men på den

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Normaltimeplan i grengymnasiet. Bek.g. af 6. sept. 1961

Fag	Sproglig linje				Matematisk linje			
		Særfag				Særfag		
	Fællesfag I-II-III	Nysprog-lig gren II-III	Samfunds-faglig gren II-III	Klassisk-sproglig gren II-III	Fællesfag I-II-III	Matema-tisk-fysisk gren II-III	Samfunds-faglig gren II-III	Natur-faglig greb
Religion	1- 1- 1				1- 1- 1			
Dansk	4- 4- 4				4- 4- 4			
Engelsk	4-	- 6- 5	- 4- 3		} 4- 3- 0			
Tysk	3-	- 5- 4	- 2- 0					
Fransk (russisk)	5- 3- 4				5- 3- 4			
Latin	4	- 3- 3	- 3- 3	- 7- 5				
Græsk med oldtidskundskab				- 8- 8				
Oldtidskundskab	1-	- 1- 1	- 1- 1		1- 1- 1			
Historie	4- 3- 3				4- 3- 3			
Samfund og samfundslære		- 0- 1	- 5- 5	- 0- 1		- 0- 1	- 5- 5	- 0- 1
Geografi	2- 1		- 2		2- 2		- 2	- 2
Biologi	0- 0- 4					- 0- 4	- 0- 4	} - 4- 7
Biokemi								
Kemi					2-	- 2- 2	- 1- 1	- 2- 2
Fysik					3-	- 5- 4	- 3- 2	- 3- 2
Matematik	3- 3- 0				5-	- 6- 6	- 4- 3	- 4- 3
	31-15-16	-15-14	-15-14	-15-14	31-17-13	-13-17	-13-17	-13-17
Legemsøvelser	3- 3- 3				3- 3- 3			
Fællestimer	0- 1- 1				0- 1- 1			
Musik { max.	2- 2- 2				2- 2- 2			
Musik { min.	(2)-(0)-(0)				(2)-(0)-(0)			
Formning og kunstforståelse	(0)-(2)-(2)				(0)-(2)-(2)			
	36-21-22	-15-14	-15-14	-15-14	36-23-19	-13-17	-13-17	-13-17

I alt 36 ugentlige timer.

Undervisningsmin. 1. dept. 2. kt. j. nr. 365-59

nysproglige gren blev der åbnet mulighed for et musikspeciale. I de næste årtier tilkom flere grene med forsøgsstatus. Forgreningen var pladskrævende, men fra 1966/67 ophørte realafdelingen på de offentlige gymnasieskoler – og afgav altså lokaler.

Den faglige fornyelse i gymnasiets undervisning fandt i første omgang sted i det udvalg, der i 1960 barslede med betænkningen *Det Nye Gymnasium* (betænkning nr.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

269), normalt kaldet den røde betænkning på grund af omslagets farve – og i modsætning til den blå, der kom nogenlunde samtidigt i 1960 om undervisningen i folkeskolen. Udmøntningen af den røde betænknings anbefalinger findes i *Bekendtgørelse om undervisningen i gymnasiet* af 6. september 1961. Der gennemførtes mange ændringer i fagenes indhold. I matematik, naturvidenskabelige fag, sprogfag og historie forsøgte læseplansudvalget at stille grundlæggende spørgsmål om, hvad der var vigtigt i nutiden. Historie blev til mere moderne historie, metodebevidst kildelæsning og større grundbøger; en selvstændig idéhistorie blev udleveret med henblik på brug i alle fag; formning og kunstforståelse kunne vælges i 2.-3.g som alternativ til musik. Erhvervsorientering fik særlige timer. »At lære at lære« blev et af tidens formaldannende slogans. Samfundsgrenene var en fornyelse; undervisningen heri varetoges i de første år af særligt interesserede historielærere, indtil der i slutningen af 1960'erne kom faguddannede kandidater. Elevernes medbestemmelse var et emne, der i 1960 blev anbefalet i den røde betænkning: også her gik der tid, førend sporene var tydelige i praktisk pædagogik. Men ikke mindst på de mange nye gymnasier blev eleverne i 1960'erne inddraget i flere og flere beslutninger.

Grengymnasiet blev helt sikkert et bedre gymnasium – ung vin på ældre flasker. Det henvendte sig til et bredere udsnit af de unge mennesker, udtrykte større interesse for nutidig kultur og fastholdt dog forestillingen om sammenhænge inden for fagene, logiske og kronologiske. Grenene gav spændvidde nok til både almendannelse og studieforberedelse. Grengymnasiet holdt skansen i godt 25 år, men undergik flere forandringer undervejs. Impulser hertil kom bl.a. fra højere forberedelseseksamen (hf), der fra 1967 blev en toårig gymnasial uddannelse henvendt især til voksne mennesker, der aldrig havde haft mulighed for længerevarende skoleuddannelse. På hf blev pensum naturligvis begrænset – kun ét fremmedsprog blev obligatorisk, og kun beskedne fordringer blev stillet til elevernes viden om ældre historie og litteratur.

Da det almene gymnasium skulle indføre femdagesugen i 1971, blev det fristende at efterligne hf. »Den lille reform« i 1971 berørte mange fag, men især dansk og historie. Litteraturhistorie skulle hovedsagelig behandle tiden efter 1920, sprogligt skulle arbejdes med »kommunikationsanalyser« i bl.a. triviallitteratur. I historie blev fordringen om et historisk overblik opgivet til fordel for nogle få emner eller perioder før 1930 og en mere sammenhængende gennemgang af tiden efter 1945. Helhedsforståelse og humanistisk opmærksomhed blev svækket – til ugunst for både dannelse og studium. Til gengæld opnåede eleverne retten til medbestemmelse i planlægning af undervisningens indhold og i udvælgelse af eksamensopgivelser.

Valggymnasiet af 1987

Hvorfor blev grengymnasiet afløst af et valggymnasium ved lov af maj 1987, i kraft fra august 1988?

Gennem det meste af grengymnasiets periode var der gjort forsøg på forandring. Socialdemokratiske ideer om »de 16-19-åriges uddannelser« indebar en integrering af studie- og erhvervsforberedelse; de var på tale fra slutningen af 1960'erne til begyndelsen af 1980'erne – især i tilknytning til den skitse, som blev udarbejdet af

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Højby-udvalget i 1973. Emnet skabte debat og intern splid både i Folketinget og i GL – ofte med henvisning til erfaringer fra Sverige. Forslag til ny struktur og nyt indhold fremkom fra direktoratet og GL i et forsøg på at fange opmærksomheden og tage initiativet med tanker om basisår, om opgivelsen af almendannende fag, afskaffelse af gamle grene eller oprettelse af nye. For forslagsstillerne var det øjensynligt vanskeligt at præstere et større perspektiv. Det mest interessante var, at der blev gennemført ganske mange forsøg i gymnasieskolen i de år, både med struktur og med indhold. Det Frie Gymnasium, der blev oprettet i 1970, lå i privat regi. Avedøre Statsskole arbejdede fra 1973 med udvikling af elevernes selvbestemmelse. Vigtigst var forsøgene på Herlev Statsskole, der blev igangsat i 1976 under ledelse af rektor Kirsten Kristoffersen. De drejede sig om fag, indhold og tværfaglighed. De blev aldrig kortlagt, kun nedlagt – reelt i 1986, efter at den borgerlige regering i 1982 havde overtaget landets ledelse.

Den nye undervisningsminister Bertel Haarder blev i sin ministertid (1982 til 1993) kendt for mange initiativer. Et af dem var overførelsen af gymnasierne fra staten til amterne, vedtaget i 1984, gennemført fra janauar 1986. Mest overaskende var det, at ministeren fik både De Konservative og De Radikale med på den idé – kun Sorø Akademis Skole forblev i statens regi. Hensynet til partiinteresser i amterne har formodentlig været stærkere drivkraft end hensyn til det fælles faglige niveau i landets gymnasier. Besværgelsen gik på, at det faglige tilsyn dog forblev i statens regi. »Afbureaukratisering« er et uskønt ord, der ofte anvendes som ideologisk legitimering af mindre kloge beslutninger.

Haarder var selv mest optaget af en indholdsreform. Han nedsatte to udvalg i 1984: Uffe Gravers Pedersen-udvalget (arbejdsgruppe om gymnasiets fremtid) og Sorø-udvalget vedrørende indholdet i de humanistiske fag (Jens Anker Jørgensen). Direktoratet fremsatte flere forslag; også GL kom med et, og ministeren selv producerede flere. De mange forslag og kompromiser skal ikke gennemgås her; de er beskrevet dels i *GL 100. Skole. Stand. Forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990* (1990), dels i Harry Haues afsnit af *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1948-1998* (1998). Konklusionen blev et kompromis, hvor grengymnasiet blev opgivet – det havde gennem nye grendelinger og forsøg fået en så diffus karakter, at en opstrammer var tiltrængt. Friere tilvalg med færre bindinger end i grensystemet, men linjedelingen blev bevaret. Der skulle vælges mindst to fag på højt niveau. En række fag, bl.a. historie og dansk, blev obligatoriske og ens for begge linjer, andre fag nok obligatoriske, men forskellige for de to linjer, bl.a. matematik. Latin skulle kun optræde som obligatorisk i 1.g. på sproglig linje, matematik, kemi og fysik kun på matematisk. For fysik-faget blev reformen efterfulgt af krise, jf. Børge Riis Larsens artikel, s. 149.

Sammenhæng, oplevelse, faglig kvalitet blev nøgleord – især i dansk og historie, men også i de naturvidenskabelige fag, ikke mindst i nydannelsen »naturfag for sproglige« i 1. og 2.g, der inddrog elementer af fysik, kemi og matematik. Det tværfaglige blev anbefalet, men ikke påbudt. Valgfagenes art og antal blev udvidet. Kravet om en større individuel opgave i 3.g var en fornyelse, der skulle sætte lange spor. Humaniora fik lidt større betydning. Oldtidskundskab og religion fik bedre vil-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

kår med hver tre timer i 3.g i stedet for at optræde med en til to ugentlige timer i to år. Latin i 1.g fik status som sprogligt-humanistisk grundlag for europæisk kultur, i praksis også som teoretisk grundlag for grammatikundervisning.

Justering eller fornyelse? Nogle ting blev rettet og forbedret gennem gymnasieloven i 1987 med efterfølgende bekendtgørelser. Tilpasset tiden og det overvældende elevtal. Men en skelsættende reform? Nej – hverken kulturpolitisk eller pædagogisk. Et stort udbud af etårige mellemniveaufag medførte på mange skoler både administrative og økonomiske problemer. De mange valgmuligheder efter 1.g ramte især de moderne fremmedsprog, der mistede den skarpe profil som kulturbærere, der havde været karakteristisk på grengymnasiets nysproglige gren.

Hhx og htx

Samtidig med 1987-reformens vedtagelse blev to andre gymnasiale uddannelser – under beskeden opmærksomhed i offentligheden – accepteret som ligestillede med det almene gymnasium og hf, nemlig det (nu) treårige forløb til højere handelseksamen (hhx) og til højere teknisk eksamen (htx). De var begge tænkt som primært erhvervsrettede ungdomsuddannelser, men gav principielt samme adgang til universiteter og højere læreanstalter som det almene gymnasium. Disse nye gymnasiale uddannelser tiltrak i første omgang ikke nær så mange elever, som i hvert fald nogle politikere havde forestillet sig.

KUP

Betydelig virkning fik ministerens »kvalitetsudviklingsprogram« (KUP), der blev iværksat i 1989 med inspiration fra USA og England. Ved skolebesøg af fagkonsulenter o.a. skulle kvaliteten af skolernes liv og arbejde vurderes med henblik på en højnelse af det faglige og pædagogiske niveau på landets gymnasier. Skoler meldte sig frivilligt; lærerne var gennemgående positive.

KUP var med til at skabe opmærksomhed om faglig og international konkurrence på videnskabens og teknikkens gebet. Studieforberedelse hørte stadig med til de gymnasiale opgaver. Til resultaterne hørte de publikationer, som Gymnasieafdelingen (betegnelse fra 1990) udsendte i 1990'erne for at videreudvikle den faglige kvalitet: *Tegn på kvalitet* (1993), *Skoleudvikling* (1994), *Lærerudvikling* (1996), *Standarder og profiler* (1997) og *Kvalitet der kan ses* (1997). Her forsøgte ministeriet at indkredse kriterier for faglig kvalitet i gymnasiets undervisning. Det var nyt, og det var vigtigt. Til denne kvalitets- og værdidebat i 1990'ernes skole bidrog alle tre undervisningsministre – Bertel Haarder, Ole Vig Jensen og Margrethe Vestager. Den måtte ende med en reform af de gymnasiale uddannelser, men først når afklaring og enighed var tilvejebragt.

2003-

Systemskifte – igen?

Hvorfor diskuterer vi i 2003 et nyt gymnasium? I 2001 fik Danmark efter et folketingsvalg en ny regering, der består af to partier, men er båret af tre. En borgerlig regering med Venstre som ledende parti, De Konservative som regeringspartner og

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Eksempler på studieretninger

Eksempel 1:
Biologi A, Kemi B og matematik B

B → A	Biologi A	Frit valg	
C → B		Kemi B	Matematik B
C			Frit valg

Studieretning **Biologi A Kemi B Matematik B**	Timer i grundforløbet	Timer i foråret i 1.g	Timer i 2.g	Timer i 3.g
Dansk A				
Historie A				
Engelsk B				
Idræt C				
Oldtidskundsk. C				
Religion C				
Biologi A				
Kemi B				
Matematik B				
Studieprojekt				
Fysik C				
Samfundsfag C				
Kunstnerisk fag C				
Nat.v. grundforløb				
2. fremmedspr. B				
Valgfag C				
Valgfag B → A[1)]				

[1)]Valgfag B → A skal være kemi, matematik, engelsk eller 2. fremmedsprog

	Fag i grundforløbet
	Fællesfag i studieretningen
	Studieretningsfag og projekt
	Valgfag, der normalt er uden for grundforløb og studieretning

Dansk Folkeparti som støtteparti. Højredrejning var valgets tendens. Nedskæringer i den offentlige sektor, ikke mindst inden for kulturlivet, friere spil for erhvervslivet samt stramninger i udlændingepolitik og socialpolitik blev mærkesager. Valgfrihed var et sesam. Gennemførelsen skulle markere en liberalistisk ideologi, skattestigninger skulle undgås – det var et løfte fra valgkampen i 2001.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Der var tale om et systemskifte, såfremt dermed menes, at et nyt hold overtog regeringen. De fleste af tankerne var gængs venstrepolitik, der byggede på dogmer om sparsommelighed og decentrale beslutninger. Men ikke alt var traditionelt gods, noget var ajourført. »Natvægterstaten« eller minimal-staten var ikke længere et ubetinget ideal – velfærdsstaten var jo skabt, men den skulle slankes for at sikres. Privatisering kunne aflaste, men dog ikke erstatte den offentlige sektor. Uddannelse skulle ikke udgå af offentligt regi, men effektiviseres, erhvervsrettes, måles og evalueres. Konkurrence blev et nøglebegreb. Kunne der skabes et ordentligt gymnasium på de præmisser?

1903-reformen var udtryk for nye forestillinger om gymnasiets opgaver – i hvert fald rummede reformen et samfundsperspektiv. Kan det samme siges om de aktuelle reformplaner? En skelsættende reform må bygge på et overordnet synspunkt, en kulturel mening og en pædagogisk idé. Hvad er synspunktet bag de nye planer, meningen, ideen?

Aktuelle planer – plus en kommentar

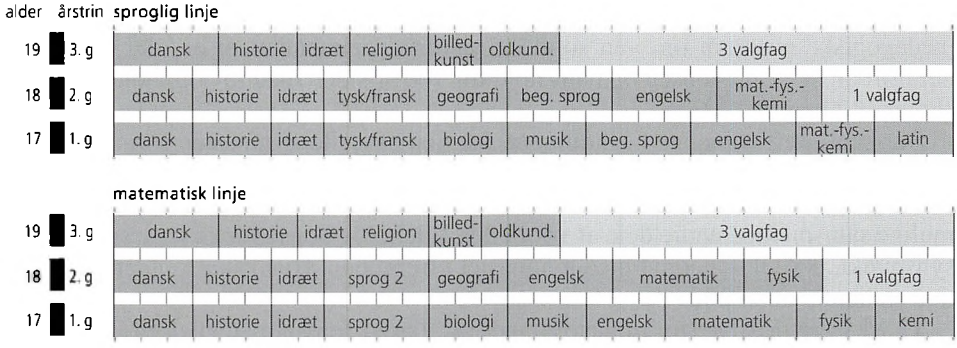
Som grundlag for en vurdering foreligger ministerens redegørelse til Folketinget, *De gymnasiale uddannelser* (januar 2003) – samt *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkparti om reform af de gymnasiale uddannelser*. Desuden henviser vi til denne årbogs samtale med gymnasiedirektør Jarl Damgaard den 20. maj i år (s. 11).

Iøjnefaldende nyheder er:

1. Linjedelingens bortfald og indførelsen af et semesters grundforløb, der indfører eleven i det almene gymnasiums fag og metoder samt åbner mulighed for uden tab af merit at flytte til en af de andre gymnasiale uddannelser.
2. Introduktion af »studieretninger« – de rummer også fællesfag og »frie valgfag«, hvis funktion dog endnu ikke står ganske klart.
3. Naturvidenskabelige synsmåder og metoder får en stærkere position i almendannelsen – sidstnævnte idé fremtræder dog endnu ukonkret i de fremlagte forestillinger.
4. Sidestilling af de fire gymnasiale uddannelser.
5. Et intenst samspil mellem faglærerne om klassens undervisning – argumentationen henter styrke i det studieforberedende, medens almendannelsen står som garant for oplevelsen af sammenhæng mellem fagene.
6. Indførelse af et obligatorisk samfundsfag.

Skelsættende? Det kan ingen vide i dag. Grænselandet mellem fagene er frugtbare områder for erkendelse, nytænkning og engagement – og vistnok også for undervisning. Hvad er »almen studieforberedelse«? Ideen kan vise sig frugtbar, hvis den undgår det banale og diffuse; den skal måles på, om den for alvor inddrager grundlæggende natur-, samfunds- og sprogvidenskab. Hvor er latinen? Det ville være ubegavet at undvære dette fags analytiske skoling, grammatiske systematik og faglige

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek



viden om sprogenes sammenhæng i Europa. Faget har i nutiden fået karakter af europæisk dannelsesrejse på det sprogkulturelle område. Her må danske studenter ikke lades i stikken. Hvad med de moderne sprog – ikke som parlør, men som kulturfag? Eller musik-kulturen? Eller historie – kritiske studier over forandringer, sammenhænge og betingelser for bedre liv i verden?

Reformens succes vil afhænge også af praktisk-økonomiske vilkår, af ressourcerne til ændring af fagenes indhold og til lærernes efteruddannelse samt af fornuftige regler for holdoprettelse. Af betydning vil også være spørgsmål om amternes fremtid, konkurrencen fra de andre gymnasiale uddannelser, ungdomsårgangenes størrelse samt den politiske vilje til udbygning og renovering af skolebygningerne – mange af disse kan ikke leve op til forventningerne om nye undervisningsformer og ordentlig individuel vejledning.

Hvis man skal finde et overordnet synspunkt i præsentationen, undgår man ikke begrebet »faglighed«. Det tilbyder en aura af studium, flid og fordybelse, men et kortvarigt tilbud. For ordet har hurtigt fået status som floskel, noget intetsigende. Grunden er en uprecis anvendelse – og ministeren er slet ikke så uskyldig. Hvad nyt skal begrebet signalere i forbindelse med reformen? Skolen har jo dyrket sine fag med særlige faglærere i snart et par århundreder. I 1883 indførtes en egentlig skoleembedseksamen for vordende gymnasielærere, så det er nærliggende at påstå, at »faglighed« er helt uegnet som et overbegreb, såfremt der skal udtrykkes en fornyelse. Det er ikke troværdigt hverken på det politiske eller det folkelige plan – slet ikke på det folkelige. Også »fordybelse« er brugt så ofte, at det er begyndt at knibe med troværdigheden.

Kvalitet og dygtighed kunne være mere velegnede samlebegreber, selvom de heller ikke har den store nyhedsværdi. Men de er dog forståelige. Forudsætningen er, at den afklaring, der blev påbegyndt i 1990'ernes »tegn på kvalitet«, bliver videreført og anvendt. I et moderne samfund handler dygtighed nok om faglig viden, men også om dannelse og kritisk tænkning, om iagttagelse og metodik, om moral og retorik – om at udtrykke sig smukt, overraskende og præcist. Overbegrebet i en gymnasial reform må indeholde viden, færdigheder, dannelse og forestillinger om fællesskabets

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

fremtid. Sådanne tanker ville ligge i forlængelse af det nævnte kulturpolitiske og pædagogiske program om »en solid og værdifuld almendannelse«, der blev gennemført af J.C. Christensen og hans hold for 100 år siden med lov om højere almenskoler af 24. april 1903.

Der skal træffes mange beslutninger, før den aktuelle gymnasiereform falder på plads. Udspillet rummer gode ideer. Men vi efterlyser endnu mere vision, vilje og folkelig appel. Enhver faglærer vil få brug ikke blot for en udlægning, der omfatter mulige samspil med andre dele af vor fælles viden. Men også for en fællesnævner, et synspunkt, der vil noget nyt med gymnasiet i fremtiden. Hvad skal kendetegne dygtige studenter anno 2023?

Vi vil være dristige, for emnet optager os. Tør vi foreslå betegnelsen et »studiegymnasium«? Men så skal der justeres med omhu, adskilligt skal uddybes og noget føjes til, før et så fordringsfuldt navn bliver dækkende.

Litteratur

Bryld, Carl-Johan, Harry Haue, Knud Holch Andersen og Inger Svane: *GL 100. Skole. Stand. Forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990.* 1990.

De gymnasiale uddannelser. Redegørelse til Folketinget. Undervisningsministeriet 2003.

Haue, Harry, Erik Nørr ogVagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998.* 1998.

Haue, Harry: *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000.* 2003.

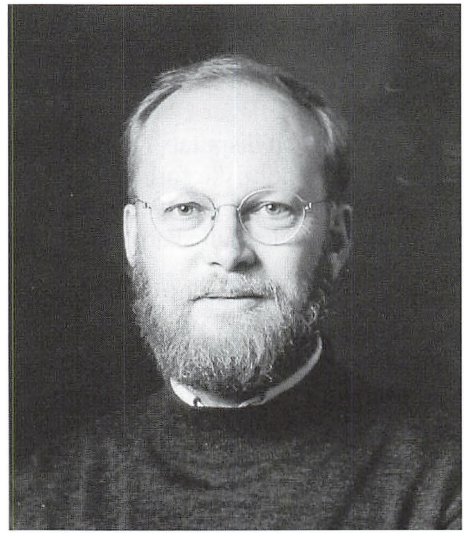
Love og bekendtgørelser.

Skovgaard-Petersen, Vagn: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole.* 1976.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Vagn Skovgaard-Petersen (f. 1931), cand.mag. i historie og latin. Har undervist ved Krebs' Skole, Rødovre Statsskole og Københavns Universitet. Professor ved Danmarks Lærerhøjskole 1980-1999 med skole- og uddannelseshistorie som særligt område. Formand for Selskabet for Dansk Skolehistorie 1976-2001, mangeårig (med)redaktør af **Uddannelseshistorie**. *Af et større pædagogisk-historisk forfatterskab skal nævnes disputatsen i 1976,* **Dannelse og demokrati. Fra latin – til højere almenskole**. *Konsulent i pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon.*

Chr. Gorm Tortzen (f. 1951), klassisk-sproglig student fra Frederiksborg Statsskole 1970, cand. mag. i klassisk filologi fra Københavns Universitet 1978. Har undervist i gymnasiet (græsk, latin, oldtidskundskab og religion) siden 1973, fra 1979 ved Helsingør Gymnasium. 1984-1995 censor og fra 1995 ekstern lektor ved Institut for Græsk og Latin, Københavns Universitet. For tiden formand for opgavekommissionen i græsk til studentereksamen. Præsidiemedlem i den fælleseuropæiske organisation for græsklærere Amfikyonia. Fagkonsulent og forfatter ved Den Store Danske Encyklopædi 1991-2001.



Har bl.a. udgivet et lærebogssystem i græsk (1994-1997), et i latin (1997-2003, sammen med Bent Christensen), et kommenteret Platonudvalg (2000 sammen med Jørgen Mejer) og flere mindre oversættelser af klassiske forfattere. Oversættelse af Ole Rømers korrespondance og videnskabelige afhandlinger (2001, sammen med Per Friedrichsen), Esrum Klosters Brevbog (2002, sammen med Bent Christensen o.a.), en introduktion til Aristoteleseleven Theofrasts botanik (2003).

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Harald Holm og skoleloven af 1903 – grundtvigsk modstand

Af Keld Grinder-Hansen

»Hvor vigtigt de ydre former for folkets liv end er.
Hovedsagen er dog folkelivets indre sundhed«

Valgsproget fortæller ikke så lidt om ophavsmanden, folketingsmand Harald Holm (1848-1903) – grundtvigianer, venstrepolitiker, skribent og debattør, stifter og mangeårig formand for Københavns Højskoleforening.[1] En ildsjæl, idealist og frontkæmper for N.F.S. Grundtvigs syn på kirke- og skolepolitik.[2] I år er det 100-året for hans død. Samme år som vi kan fejre 100-året for vedtagelsen af lov om højere almenskoler i Danmark – en epokegørende skolelov, som Holm imidlertid var indædt modstander af, og som han kompromisløst bekæmpede fra Folketingets talerstol. Under behandlingen i Folketinget stod Holm ene i Venstre med sin kritik af loven, og det er fristende at opfatte hans udtalelser som et bittert opgør med tidligere åndsfæller og partikolleger i Venstre. Men holdningerne stak dybere. Vagn Skovgaard-Petersen har i sin disputats *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole* detaljeret skildret de politiske forhandlinger, der førte til lov om højere almenskolers vedtagelse, og har også gengivet og reflekteret over Holms indlæg i debatten.[3] Men her stilles spørgsmålet helt skarpt: Hvorfor blev Harald Holm en så uforsonlig fjende af loven?

Baggrund og bagland

Harald Emil Larsenius Holm blev født den 19. april 1848 på Christianshavn. Hans forældre var musiker Christian Emil Harald Holm (1825-1880) og hustru Rasmine Henriette Rasmussen (1822-1898). Et beskedent hjem, hvor der ikke var midler til at give børnene en boglig uddannelse. Sønnen blev imidlertid optaget i Det Forenede Velgørenhedsselskabs Drengeskole i København. Det var en filantropisk skole, der var gratis for eleverne; lærerkræfterne, typisk med tilknytning til det grundvigske miljø, modtog ikke betaling for at undervise. Skolen blev ledet af cand.theol. William Jacobsen, der fik stor betydning for Holms videre livsbane, da han tog ham til sig som sin protegé. Jacobsen og flere af velgørenhedsskolens øvrige lærerkræfter forberedte Holm gratis til studentereksamen, som han bestod i 1867, 19 år gammel. Herefter tog Jacobsen ham på en dannelsesrejse rundt i det grundtvigske landskab, besøgte højskoler og grundtvigske præster og sidst, men ikke mindst Christen Kold (1816-1870) på hans skole i Dalum på Fyn. Kolds skoletanker fik en livslang indfly-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

delse på Holm, og han sørgede senere i livet for at få udgivet Kolds efterladte manuskript »Om Barneskolen« og Kolds dagbøger fra rejsen til Smyrna.

Holm begyndte at læse teologi på Københavns Universitet. Han måtte som så mange andre uformuende studenter give undervisning, bl.a. som privatlærer. Herigennem fik han tilknytning til ledende grundtvigske kredse, og han blev en overbevist tilhænger af grundtvigianismens livssyn. Af afgørende betydning blev det, at han i 1870 af Jacobsen blev indført i Grundtvigs (1783-1872) hjem, hvor Holm underviste de yngste børn og læste op for den aldrende digterpræst. Samtidig var Holm også blevet privatlærer hos den fremtrædende venstrepolitiker Sofus Høgsbro (1822-1902), hvor han skulle læse med sønnen Svend (1855-1910), der ligeledes fik en markant politisk karriere i Venstre og blev minister i venstreregeringer 1905 til 1909. Holm læste også med flere af Svends søskende, heriblandt Gudrun (1856-1938), som Holm blev gift med i 1877.

I det høgsbroske hjem blev Holm introduceret til det politiske liv. Det fængslede ham, og inden han blev teologisk kandidat i 1875, havde han besluttet sig for en politisk løbebane og var allerede ved at skabe sig et navn som debattør, taler og skribent i aviser og dagblade.

Holm begyndte fra omkring 1872 at skrive i Høgsbros ugeavis, Dansk Folketidende.[4] Her fik han rig lejlighed til at kommentere tidens kirkelige, folkelige og politiske spørgsmål; som medredaktør af Dansk Folketidende fra 1878 til 1883 har han utvivlsomt stået for en stor del af ugeavisens løbende politisk redaktionelle kommentarer til Rigsdagens arbejde.[5] Holm fortsatte sine politiske skriverier i andre blade. Han var en tid medarbejder ved det københavnske Morgenbladet, og i 1890'erne var han politisk korrespondent ved flere provinsaviser. En af Holms mærkesager blev styrkelsen af bånd til det øvrige Norden. Så tidligt som i 1871 begyndte han at skrive artikler til Bjørnstjerne Bjørnsons Norsk Folkeblad og leverede i de følgende årtier jævnligt artikler til norske og svenske blade.

Holms landspolitiske karriere tog fart fra slutningen af 1870'erne. Samtidig indledte han også en anden virksomhed, som skulle forløbe parallelt med hans virke som politiker, og som i nok så høj grad var med til at karakterisere hans arbejdsliv: kampen for at få højskoletanken til at vinde fodfæste i storbyen København. Højskolen var for længst blevet en kulturfaktor på landet, men byerne manglede endnu. Holm gjorde en pionerindsats for højskolesagen i København, da han i 1878 stiftede Københavns Højskoleforening, som han i de følgende knapt 25 år var den dynamiske og utrættelige formand for,[6] og i 1887 oprettede han med sin hustru højskolehjemmet i Helgolandsgade, hvor tilrejsende grundtvigske studenter, håndværkere og handelsfolk kunne finde et tilholdssted blandt ligesindede.

Holm var en flittig foredragsholder. Til vælger- og foreningsmøder landet over og ikke mindst i Højskoleforeningen optrådte han hver sæson med adskillige foredrag med en uhyre bred vifte af emner inden for geografi, historie, kristendom, litteratur, politik m.m. I denne sammenhæng bør særligt hans indsats for »at oplyse« den københavnske arbejderklasse nævnes. I perioden 1883 til 1903 holdt Holm hver søndag foredragsmøder i Istedgades Asyl for arbejderklassen, hvor han selv eller indbudte, fortrinsvis grundtvigsk sindede, foredragsholdere holdt foredrag for de ty-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

pisk mellem 300-500 fremmødte mænd og kvinder. En i virkeligheden formidabel indsats for at forbedre almendannelsen i arbejderklassen.

Når Holms politiske indsats nedenfor vurderes, må det således ikke glemmes, at for ham var arbejdet i Folketinget kun den ene side af hans virksomhed. Den anden – formidlingen af grundtvigske værdier »på græsrodsniveau« i bybefolkningen – var lige så vigtig og må have fyldt en stor del af hans arbejdstid.

Holm blev politiker

Holms vej ind i politik var banet, da han forlod Københavns Universitet i 1875. I Venstre blev han anset for en af de akademiske »løver!«, partiet burde sikre sig. Høgsbro introducerede ham i fynske valgkredse. Holms første forsøg på at opnå valg mislykkedes; det var i Kertemindekredsen i april 1876. Men ved et suppleringsvalg året efter i Verningekredsen, ligeledes på Fyn, indvalgtes han i Folketinget, og han beholdt denne kreds til sin død i 1903.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Harald Holms entré på den landspolitiske scene faldt sammen med, at den mangeårige forfatningskamp mellem Estrups højreregering og det splittede Venstreparti begyndte. Efter regeringens udstedelse af den første provisoriske finanslov 1877 opdeltes Det forenede Venstre i en moderat gruppe under højskolefolkene Sofus Høgsbro og Frede Bojsen (1841-1926) og den radikale gruppe under Christen Berg (1829-1891) og Viggo Hørup (1841-1902). I de følgende år benyttede Estrup denne interne splittelse i Venstre til at få gennemført væsentlige love stort set på Højres præmisser, medens de to venstregrupper bekæmpede hinanden. I denne magtkamp holdt Holm sig til den høgsbro-bojsenske gruppe, hvor han dog i de første år i Folketinget førte en ret tilbagetrukken tilværelse. Han blev ikke benyttet til vigtige ordførerskaber, og det varede også frem til 1888, inden han havde opnået en position i partiet, der berettigede ham til en plads i partiets bestyrelse.[7] Holm havde dog allerede inden da markeret sig i enkeltsager i Folketinget. I 1881 havde han mod de fleste af sine partifæller stillet forslag om kvinders kommunale valgret og, ligeledes i opposition til mange partifæller, været fortaler for borgerligt ægteskab.[8] Holms politiske indsats lå i 1880'erne imidlertid først og fremmest uden for Rigsdagens mure. Hans evner som agiterende taler med folkelig appel blev bemærket af Venstres partitop. Holm magtede at tale ligefremt og forståeligt til landbefolkningen. Berg valgte af denne grund Holm som ledsager på sine store agitationsrejser landet rundt i kampårene 1883 til 1885. Alene i 1885 var Holm til 100 politiske møder rundt om i landet. Som skribent bidrog Holm ligeledes til venstreagitationen i perioden 1884 til 1901; i små hæfter skildrede han år for år rigsdagsarbejdet – med en stigende kritik af Venstregruppens flertal.[9]

I 1890 tog Bojsen magten i det moderate Venstre og samlede kræfterne om en ny forhandlingspolitik, der kunne vinde Landstingets Højre for moderate reformer og forberede fjernelsen af Estrups regering. Holm tilsluttede sig forhandlingspolitikken og blev i de følgende år et fremtrædende medlem af den moderate gruppe i Venstre – det forhandlende Venstre.[10] Holm kom nu ind i finansudvalget – som ordfører sammen med N. Neergaard – og bestred vigtige formands- og ordførerhverv, bl.a. som formand for toldudvalget. 1891 blev han medlem af Københavns Havneråd, 1892 af Københavns bygningskommission; 1893 til 1895 var han statsrevisor.[11]

I marts 1894 indgik det forhandlende Venstre og Højre et forlig, der banede vejen for vedtagelsen af en regulær finanslov. Forliget førte imidlertid Venstre ind i en ny magtkamp, der kostede det forhandlende Venstre førerpositionen i partiet. Flertallet samlede sig nu om skolelæreren J.C. Christensen (1856-1930), den nye leder af Venstrereformpartiet; her var standpunktet, at forliget i 1894 havde givet for magert udbytte. Venstrereformpartiet talte også flere, der tidligere havde været fremtrædende medlemmer i det forhandlende Venstre, heriblandt Høgsbro. For Holm var Høgsbros – svigerfaderens – holdning helt uforståelig, og det tidligere så nære forhold mellem de to blev aldrig genskabt.[12] Ved valget i 1895 svækkedes det forhandlende Venstre alvorligt; i stigende grad mistede det indflydelse i Folketinget. Det gjaldt ikke mindst Holm, der i sidste halvdel af 1890'erne mistede både ordførerskaber og politisk betydning; også statsrevisorposten.

I denne periode trådte Holms svagheder som politiker frem. Han var idépolitiker

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

med stærke og uforanderlige synspunkter; en politiker, som ikke var bange for at tale flertallet ret imod – uden megen sans for det politiske spil på Rigsdagen. Holms indlæg fra Folketingets talerstol blev færre i de år, og de handlede ofte om mindre betydningsfulde lovforslag. Enkelte grundtvigske mærkesager kunne dog stadig få ham op på talerstolen, f.eks. i kampen mod tvungne menighedsråd og modstanden mod højere almenskoler – i begge tilfælde en ensom og forgæves kamp mod det øvrige folketing. Holm synes at have udspillet sin politiske rolle, inden han pludselig døde i februar 1903.

Skolesyn

Holms skolesyn var forankret i de grundtvig-koldske skoletanker. Allerede i hans tidlige ungdom synes et helhedsbillede af skoleudviklingen i Danmark at være færdigdannet; et billede som han fastholdt gennem hele sit politiske virke. Han ønskede nok, at den offentlige børneskole skulle forbedres, men den skole, der stod ham nærmest, var den fri skole. Mange gange, i og uden for Rigsdagen, i tale og i skrift, udtrykte han sit synspunkt. I et foredrag med titlen »Folkeskolen og dens fremtid«, som han holdt ved almueskolelærernes møde i Odense 1896, understregede han (langtfra til alle tilhørernes tilfredshed) nødvendigheden af en privat skole ved siden af den offentlige:

> *»Privatskolen (Friskolen) kan arbejde mere individuelt end den offentlige Skole, den kan forsøge ny Tanker og nye Metoder, den kan blive mangfoldigere og friskere. Den kan derfor ved sine Forsøg komme til at virke befrugtende ogsaa paa den offentlige Skole. Ja, den sidste kan slet ikke undvære en privat Skole ved siden af sig, hvis den skal kunne gaa fremad og optage det ny, der har vist sig rigtig og godt. Alle nye Begyndelser og Tanker er kommet frem gennem det private Initiativ«.*[13]

Holm behandlede fra midten af 1870'erne også et af tidens centrale skolepolitiske spørgsmål: forholdet mellem almueskolen og den lærde skole. I 1876 udviklede han sine synspunkter i artiklen »Om en nærmere Forbindelse mellem Almenskolen og den lærde skole« i Dansk Folketidende.[14] Holm tog her skarpt afstand fra den betragtning, at studentereksamen skulle være al undervisnings mål, være slutstenen på den almindelige dannelse; han advarede mod undervisningens ensartethed og den nøje sammenhæng mellem den højere og lavere undervisning (enhedsskolen!). Holm var som Grundtvig en hader af »drengevidenskabelighed« i latinskolen og gik voldsomt i rette med dem, der ville gøre hele skolevæsenet til en statssag og derved standse den udvikling, som var begyndt med Grundtvig, og som efter Holms mening havde vist sig »saa heldig og frugtbringende for vort Folkeliv; thi den kan kun trives i Frihed«. Ingen tvivl om inspirationen:

> *»Friskolen er en Barneskole og gaar væsentlig ud paa at fylde den modtagelige Barnesjæl med gode og skønne Indtryk af Menneskelivet og Naturen, for at Barnet kan have en rig og glædelig Barndomstid, samtidig med at det tilegner*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

sig de nødvendige Færdigheder i Læsning, Skrivning og Regning; naar den Unge er saaledes forberedt, kan Folkehøjskolen efter et Par Aars Forløb, som han har tilbragt med legemlig Arbejde finde en frugtbar Jordbund for sin Gjærning som en Ungdomsskole, hvor han i den egentlige Oplysningstid som Ungdommen er, kan vinde Klarhed over sig selv og sit Forhold i Verden og kan vejledes til at vælge sin Stilling i Livet; og hvis Højskolen helt svarede til den Tanke, som Grundtvig havde om den, da Skolen i Sorø stod for hans Øjne, saa skulle den tillige kunne give de Unge al den særskilte Kundskab, som de behøvede i deres forskellige Virksomheder; mens de, der vilde hellige sig til egentlig videnskabelig Syssel, skulde søge deres Vejledning i en stor videnskabelig Højskole; som godt kunde være fælles for hele Norden, da denne aldrig vilde fostre flere virkelige Videnskabsmænd, end de jo godt kunde rumme ved én Højskole. Saaledes har Grundtvig tænkt sig det ordnet med Livets Tarv for Øje, saa alle kunde faa en virkelig menneskelig Dannelse og udvikles til al god og gavnlig Virksomhed, deriblandt ogsaa til videnskabelig Syssel, om deres Ævner og Anlæg gik i denne Retning; og det fælles for alle disse Skoler skulde være, at de hvilede på den nordisk-folkelige Livsbetragtning, saaledes som denne har formet sig under Kristendommens paavirkning, i Modsætning til det gamle Skolevæsen, der bygger paa saakaldt »klassisk« Grund«.

Målet for Holm var altså at opbygge et alternativt skolesystem til det offentlige – børnefriskole, folkehøjskole, højskolen i Sorø, den fællesnordiske videnskabelige højskole i Gøteborg »alt efter de forskellige Aldres og Livsstillingers Behov, forenede ved det fælles-kristlige Livssyn«.[15] Fjendebilledet var den lærde skole, hvor eleverne blev påtvunget gold og nytteløs terperi. Det var efter Holms mening overhovedet ikke muligt i latinskolen at forberede elever til examen artium »paa en sund og sand Maade«. Holm karakteriserede ved flere lejligheder latinskolen som »Dødens Skole«.[16] Højskolens og latinskolens virksomhed måtte på ingen måde sammenblandes, og han gik derfor i 1876 stærkt i rette med forstander Gotfred Rode (1830-1878) fra Skovgård Højskole i Ordrup,[17] der på sin skole havde forberedt seks-syv unge til studenteksamen, samtidig med at de var højskoleelever. Rode fandt det naturligt at tilbyde denne studieforberedende undervisning for de højskolelever, »hvor der var opstået et ønske om at studere«. Holm fandt det direkte i modstrid med hele højskolens grundidé. For det første var det på ingen måde glædeligt, når begavede højskoleelever fik lyst til at studere, for som han fastslog:

»Det er jo en gammel Fordom, som er rodfæstet i vort Folk, at boglig Syssel er den højeste, ja næsten den eneste ret aandelige Virksomhed, saa at enhver der røber gode Ævner, helst bør sættes til Bogen … Det skulde være en af Højskolernes Hovedopgave at lære de unge, at boglig Syssel ikke i og for sig er bedre end al anden god og gavnlig Virksomhed. De unge skal hjælpes til at blive dygtige Mennesker, der kan bruge de Ævner, Gud har givet dem, i de mange Livsstillinger, hvori de er komne enten af egen Lyst eller Drift eller ved Forholdenes Magt.[18]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Samtidig skulle man ikke foregøgle eleverne, at de var slået ind på videnskabens vej ved at tage studentereksamen. »Examen artium med sine mange, forskellige Fag er ikke Videnskab, men slet og gold Lektielæsning«. Højskolen skulle vise sine elever,

> *»at videnskabelig Syssel ypperlig kan trives Side om Side med praktisk Virksomhed, og Embedsstillinger ikke, som man alt for længe har bildt sig ind, er den eneste, der kan forenes hermed. Det kan ofte vise sig gavnligt at have en praktisk Virksomhed ved siden af sin videnskabelige, thi foruden at skaffe hans Livsophold, vil den ofte kunne bevare ham frisk og sund og befri ham fra at falde til Pedanteri og Bogormevæsen. Højskolerne skal indprente Eleverne, at Examen artium ikke er et nødvendigt Led mellem Ungdommen og den videnskabelige Uddannelse. Med Tiden skal der i Forlængelse af Højskolerne oprettes en videnskabelig nordisk Højskole, men den skal være af en helt anden Art end vort Universitet og den skal staa i et helt andet forhold til det folkelig Liv end dette og skal ikke have den sorte Latinskole som Forudsætning for Optagelse«.*[19]

Holm ville ikke være betænkelig ved at ophæve de offentlige latinskoler, der kun var udklækningsanstalter for middelmådighed – eleverne lærte lidt om alt muligt og ingenting ordentligt. Han ville bort fra den standardiserede ensartethed, ønskede at få examen artium ophævet »og gjort det muligt for Folk at kunne komme til Universitetet ad meget forskjellige Veje«.[20] I 1881 stillede Holm sammen med bl.a. Høgsbro et forslag i Folketinget,[21] som helt skulle afskaffe afgangseksamerne ved de lærde skoler og lade alle dimittender blive eksamineret af en eksamenskommission. Forslaget ville samtidig forbyde stilskrivning i fremmede sprog og gøre græsk og engelsk til valgfag uden afgangseksamen. I det hele taget skulle latinskolens faglige indhold omordnes, således at de havde forbindelse med det folkelige liv.[22]

Holms synspunkter var identiske med Venstres officielle skolepolitik i 1870'erne og 1880'erne. Skolerne skulle have frihed til selv at tilrettelægge undervisningen uden statsindgreb, så længe de af staten opstillede dannelsesmål blev opfyldt. Almueundervisningen skulle overlades til kommunernes selvstyre under statens tilsyn. For latinskolernes vedkommende skulle antallet af statsstøttede skoler reduceres, deres økonomiske forhold omordnes, deres fagrække og undervisningform ændres, så den ikke fjernede eleverne fra deres danske (nordiske) sammenhæng. I forlængelse heraf ønskede grundtvigianerne folkelige embedsmænd, som ikke nødvendigvis havde taget vejen over latinskolen og studentereksamen for at komme ind på universitetet.[23]

Holm begrænsede ikke sit skolepolitiske engagement til Folketinget, men deltog også aktivt i skolepolitiske foreninger og ved store danske og nordiske skolemøder, bl.a. som medarrangør af de nordiske skolemøder i Kristiania 1885 og i Stockholm 1895. Han blev medstifter af den grundtvigsk forankrede Dansk Skoleforening. Ideen til foreningen blev fostret på et grundtvigsk skolemøde på Askov i 1886, men den blev først stiftet året efter med Holm som medlem af bestyrelsen. Foreningen favnede bredt med repræsentanter for høj- og friskolen, fra de højere

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

private pige- og drengeskoler og fra folkeskoler og seminarier. Formålet var at vække en mere almindelig sans for opdragelse og undervisning, klare forestillinger om folkeoplysningens mål og midler og derved fremme en livligere vekselvirkning mellem skole og hjem. En af foreningens mærkesager var oprettelsen af et statsligt forskolelærerindeseminarium, og i 1893 kunne Statens Forskoleseminarium indvies i Vejle.[24]

Op gennem 1880'erne og 1890'erne forblev Holm tro mod de grundvigske skoletanker, som han havde annekteret i sin ungdom. Han gentog dem jævnligt på skrift og ved møder landet over, også efter at de grundtvigske talsmænd i 1890'erne lidt efter lidt måtte opgive deres dominerende stilling i udformningen af Venstres skolepolitik. Holm stod fast på sine grundtvigske »ursynspunkter« på skoleområdet gennem hele sit politiske virke, og det er i dette lys, at hans markante modstand mod 1903-lovens grundlæggende ideer og intentioner skal ses.

Ene mand mod lovforslaget

Under 1. behandlingen af forslag til lov om højere almenskoler i Danmark trådte Holm op på Folketingets talerstol og gav en række skarpe indlæg mod det forslag, der ville gennemføre »enhedsskolen« i Danmark. Talerne viser Holm som en retorisk begavelse. Det er den engagerede, argumenterende, uforsonlige politiker med et strejf af bitterhed. Holm tog kampen op mod den lov, han var så grundlæggende imod, selvom han udmærket vidste, slaget var tabt på forhånd.

Lovforslaget satte sig som mål at skabe en almentdannende højere skole. Det fik Holm til at repetere den grundtvigske holdning til begrebet dannelse:

> *»Jeg tror ikke paa, at den Dannelse der kan erhverves ved Læsning af de klassiske Sprog eller ved at sætte sig ind i de klassiske Folks Aandsliv, er den eneste rette. Heller ikke tror jeg Dannelse ene kan erhverves gennem Naturvidenskab og Matematik og lige saa lidt tror jeg, at det ene vil kunne erhverves gennem Studiet af det nyere Aandsliv. Tværtimod, efterhaanden som der bliver større og større Omraader, der lægges ind under den menneskelige Viden og efterhaanden som Aandslivet i det hele udvikler sig, bliver det mere mangfoldigt og rigt, og saa tror jeg, der maa være flere og flere Veje, ad hvilke man kan erhverve den Dannelse, Universitetet maa forudsætte for dem, der skulle benytte dets Undervisning. Dannelse og Evne til at studere er i Virkeligheden slet ikke knyttet til et vist Fond af Kundskab eller til Kundskab til visse enkelte Fag. Udviklingen bør derfor sikkert, saa vidt jeg kan se, gaa i den Retning, at Universitetet efterhaanden maa blive aabnet for enhver, der ad en eller anden Vej, enten det saa er gennem Examen artium i dens forskellige Former, eller ad anden Vej har erhvervet sig den Udvikling, at han er i Stand til at følge dets Undervisning og tage dets Embedseksamener«.*[25]

Holm synes dog rent faktisk, at det var en forbedring, at loven foreslog den nysproglige linje indført i den højere almenskole. Hermed blev understreget, at de klassiske fag ikke er den enste vej til dannelse. Holm syntes ligeledes, at lovens forslag om at

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ændre eksamen i retning af en modenhedsprøve var positivt, ligesom han gik ind for, at piger kunne optages som elever i statens skoler, og at lærerne skulle have en pædagogisk uddannelse. Men det var også alt, hvad Holm billigede i forslaget. Efter Holms mening brød forslaget grundlæggende med de hidtidige forhold i den danske skoleverden:

»Vi have her i Danmark, saa vidt jeg kan se, hidtil kun haft tre Slags Skoler, der udelukkende have haft almindelig Dannelse og Udvikling til deres Opgave, nemlig Folkeskolen, Folkehøjskolen og visse Dele af den Højere Pigeskole«.[26] Nu kom så regeringen med et forslag om »højere Almenskoler«, hvor det klart fremgik, at latinskolerne ikke længere blot skulle være forberedelsesskoler for universitetet, men være »Skoler, som Staten vil have alle, saa vidt de have Hoved dertil, til at gennemgaa«. Denne kursændring ville bryde ødelæggende ind i folkeskolens arbejde. Samtidig markerede loven en kovending for Venstres politik i forhold til latinskolen. Hidtil havde holdningen været, at antallet af latinskoler skulle mindskes, at antallet af studenter var for højt, og at realskoler ikke kunne få tilskud til de klasser, der løb parallelt med folkeskolens øverste klasser. Nu ville man i stedet for have statsligt støttede højere almenskoler, som skulle skabe plads til en langt større del af elevmassen end det var tilfældet i den hidtidige latinskole, og det på bekostning af Danmarks »ungdomsskole« – folkehøjskolen.[27]

Konsekvenserne af loven for hele skolesystemet ville efter Holms mening blive katastrofale og i særdelshed for folkeskolens position:

> *»Det Maal, det efter Forslaget gælder om at faa Folk frem til, er Studentereksamen. Side 23 i Motiverne kaldes det dette »Høje Maal«. Så kunne de, der ikke kunne følge med saa langt, falde fra og komme i de meniges anden Klasse ved Udgangen af Mellemskolen, og de som ikke en Gang kunne naa saa vidt, kunne blive siddende i den Folkeskole, som har faaet Statsmagtens Attest for egentlig ikke at due for de gode Hoveder længere end til deres 11te- og 12te Aar. De, der bliver siddende, ere saaledes Stemplede som dem, der i Virkeligheden ikke kunne naa til en videregaaende Uddannelse«.*[28]

Ifølge Holm var staten nu ved at bygge en enhedsskole ovenfra, med studentereksamen som det højeste og fineste mål. Han var ikke afvisende over for en mere snæver sammenhæng mellem de forskellige skolearter, men så måtte folkeskolen være udgangspunkt og de øvrige skoleformer rette sig ind herefter.[29] Den nye lov ville medføre en skævvridning af arbejdsmarkedet med sociale konsekvenser. De unge ville søge mod de boglige uddannelser og eftertræbe embedsmandsstillinger, medens erhvervslivet ville komme til at mangle de kvikke hoveder:

> *»Vi ere vel dog nu blevet saa kloge, at vi forstaa, at de gode Hoveder have vi Brug for mange andre Steder end ved vort Universitet og i vor Embedsstand. Der var engang, da man bildte sig ind, at alle gode Hoveder skulle gaa den Vej, men nu til Dags vide dog vel de allerfleste af os, at til at gaa den almindelige Embedsvej behøves ikke ganske særligt gode Hoveder. Ganske jævne*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hoveder kunne paa den Vej klare sig udmærket godt. Men hvor der særlig er Brug for gode Hoveder er omkring det praktiske Liv. Det er i alle de Virksomheder, som bærer vort Samfund og ikke specielt i vor Embedsstand. Man ville faa vort Folk ganske afvænt med det virkelige Livs Arbejde og faa Ungdommen vænnet til at leve i et saadant litterært Liv, som man føres ind i igennem en lang og uafbrudt Skoletid, hvor man saa godt som udelukkende har syslet med Bøger«.[30]

En anden alvorlig konsekvens var naturligvis, at folkehøjskolen kunne blive helt udkonkurreret af den nye skoleform, hvor eleverne fortsatte ubrudt i skolen frem til 18 til 19-års alderen.[31] Skylden for denne lovgivningsmisere placerede Holm utvetydigt hos reform-venstres medlemmer – de havde undergravet og svigtet den grundtvigske skolepolitik.

Her afdækkede Holms analyse en historisk virkelighed. For kulturpolitikken, herunder skolepolitikken, havde været en vanddeler i dansk politik, måske allerstærkest inden for Venstre. Udtrykt ret præcist af Holm:

»Her i Danmark har der været to slags Venstre – og det er der den Dag i Dag – med Hensyn til Behandlingen af Skolespørgsmaal. Der har altid indenfor Venstre været to Retninger; en som har haft sit Midtpunkt i den Dannelse, der udgik fra Folkeskolen og Folkehøjskolen og en anden, der havde sit Midtpunkt i den Opfattelse, der rører sig i Studenterkredse, bla. i Studentersamfundet. Lige fra Begyndelsen af Firserne til den sidste Tid har det været den Del af Venstre, der mener, vi skulle bygge den almene Folkeoplysning på Folkeskolen og Folkehøjskolen, som har ført an med Hensyn til Behandlingen af Skolespørgsmål. Men dette er nu forandret, idet den Del af Venstre, som nu fører an med Hensyn til Skolespørgsmål, er Mændene fra 70erne. Det er den lærdes Skoles og Studentersamfundets Mænd«.[32]

Som man kan forestille sig, blev dette hæftige angreb på kolleger i Venstre og på ideerne bag loven ikke forbigået i tavshed. J.C. Christensen konstaterede tørt, at Holm »var Modstander af de fleste Lovforslag, der blive fremsatte« og i øvrigt venstreregeringens største kritiker![33] medens Johan Ottosen (1859-1904) blot bemærkede, at det revolutionerende i den nye lov, der gjorde de lærde skoler og realskolerne til skoler for almendannelse »for menneskelig Dygtiggørelse ikke faglig Dygtighed«, ikke var forstået af alle – »at Efternølerne, der ikke har forstået et Ord af det hele«, havde fået en talsmand på tinge![34]

Holm stod isoleret med sin kritik. Da forslaget i november 1902 sendtes i udvalg, overraskede det næppe nogen, at der ikke var fundet plads til Holm. Han gik dog også på talerstolen under lovforslagets 2. behandling. Men kampkraften, der tidligere havde været så overvældende, var nu brudt.[35] Den 19. december 1902 sluttede 3. behandlingen af lovforslaget om højere almenskoler i Folketinget.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Grundtvigianer til det sidste

Hvordan skal man så vurdere Holms modstand mod loven om højere almenskoler? Der er næppe tvivl om, at den indeholdt nogen bitterhed over at være udmanøvreret af reform-venstre og en harme over, at gamle politiske kampfæller havde svigtet fælles idealer.[36] Men modstanden mod loven stak dybere.

Ser man på Holms skolepolitiske udtalelser gennem mere end 25 år, ligger svaret lige for. For en grundtvigianer af den gamle skole var loven om højere almenskoler uforenelig med de grundtvigske tanker om højskolen som den egentlige almendannende ungdomsskole. Holm oplevede, at han var den eneste venstrepolitiker i Folketinget, der var forblevet tro mod de grundtvigske skoleideer. Det skolepolitiske initiativ var – for en periode i hvert fald – gledet grundtvigianerne af hænde.

Spørgsmålet er, om Holms synspunkter i forhold til lovforslaget deltes af grundvigske kredse uden for tinge. Det synes ikke at være tilfældet. Højskolemanden Jacob Appel (1866-1931), der senere selv skulle prøve kræfter med undervisningsministerposten, gav i hvert fald loven en langt mere positiv bedømmelse i en artikel i *Højskolebladet* den 2. januar 1903, hvor han konkluderede, at loven udgjorde et klart fremskridt i forhold til den eksisterende skoleordning.[37] En pointe, som Holm slet ikke forholdt sig til i sine indlæg mod loven.

Var Holm så blot et relikt fra gamle dage, en »førstegenerations« grundvigianer, der stædigt holdt fast i de skolepolitiske visioner, som Grundtvig og Kold havde formuleret i midten af 1800-tallet? En reaktionær politiker, der ikke ville justere sine synspunkter under samfundets forandring? Vi forsøger her en lidt anden konklusion, idet vi går tæt på hans faktiske argumenter. Vi opdager da en fremsynet politiker, som satte fingeren på lovforslagets ømme punkter.

Holm hævdede, at loven med sit udgangspunkt i studentereksamen ville skabe et hierarkisk undervisningssystem: De bogligt dygtige stilede mod en studentereksamen, der var indgangsport til en akademisk uddannelse; mellemgruppen sigtede mod en mellemskole- og realeksamen, medens de bogligt svage ville hænge fast i en syvklasset skole med den viden, at de ikke var kloge nok. Med lovens vedtagelse ville det blive fastslået, at åndens arbejde var finere end håndens. Holm forudså et eksamenspres, som ville få virkninger ned i underskolen.

På det punkt fik Holm ret. Op gennem det 20. århundrede valgte flere og flere elever den boglige uddannelse med den konsekvens, som vi kender i dag, at alt for mange af en ungdomsårgang bliver i skolesystemet helt til studentereksamen til skade for både dem selv og systemet. Holm påpegede ligeledes lovens ubalance mellem boglige og praktiske fag – ikke engang indførelse af en eksamensfri mellemskole i 1937 kunne skabe balancen.

I vurderingen her skal Holms kritik tages alvorligt. Men så skal det heller ikke glemmes, at loven om højere almenskoler betød et kæmpestort demokratisk fremskridt – for første gang blev der skabt en sammenhæng i det offentlige danske skolesystem. Det skal også nævnes, at Holm ikke forsøgte at opstille et alternativt forslag til det, der blev lov om højere almenskoler.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Harald Holm oplevede ikke selv konsekvenserne af loven. Han døde af en akut sygdom den 9. februar 1903, 54 år gammel. Han var midt i livet, men politisk set ved enden. »Den sidste grundtvigianer på tinge«, blev Holm karakteriseret af socialdemokraten Frederik Borgbjerg (1866-1936), da han for sidste gang havde talt dunder fra Folketingets talerstol. Men det fik Borgbjerg nu slet ikke ret i!

Noter

1. Harald Holm var bestyrelsesmedlem i Dansk Skolemuseum fra 1895 til 1903, se K. Grinder-Hansen: *Dansk Skolemuseum 1887-1934.* Materialesamling og museum i *Institut, Selskab, Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*, København 2001, s. 49.
2. Om Harald Holm se Jørgen Nielsen: *Harald Holm. En levnedstegning.* København 1903, *Højskolebladet*, XXVIII, 1903, s. 417-22, 449-60, 487-96, N.P. Bransager og P. Rosenkrantz: *Den danske Regering og Rigsdag 1901-03*, København 1903, s. 200-04, N. Neergaard: »Harald Holm«. I: Dansk Biografisk Leksikon (2. udg.), bind IX, København 1936, s. 438f og Helge Larsen (N. Neergaard): »Harald Holm«. I: Dansk Biografisk Leksikon (3. udg.), bind 6, København 1980, s. 469f.
3. Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati.* Fra latin- til almenskole, København 1976, specielt s. 255-61, 266f.
4. Dansk Folketidende blev udgivet 1865 til 1883.
5. De redaktionelle artikler i Dansk Folketidende er som oftes usigneret, hvilket gør det umuligt at skelne mellem Sofus Høgsbros og Harald Holms bidrag.
6. Harald Holm: *Kjøbenhavns Højskoleforening 1878-1898* og Ernst J. Borup: *Københavns Højskoleforening gennem 50 Aar 1878-1928*, København 1928, hvor Harald Holms indsats som formand understreges.
7. I H. Wulff: *Den danske Rigsdag*, 1882, karakteriseres Holms hidtidige indsats som parlamentariker som følger: »med Undtagelse af et temmelig uheldigt Ordførerskab i en af Venstres Slagsager har man hidtil ikke mærket andet til Holm, end et ja eller nej ved Afstemningen. Han spiller aldeles ikke nogen Rolle i Rigsdagen og vil efter alle Julemærker at dømme heller ikke nogensinde komme til det. Han er simpelthen en Menig i Geleddet og udfylder som sådan ganske ordenlig sin Plads«.
8. Helge Larsen (N. Neergaard): »Harald Holm«. I: Dansk Biografisk Leksikon (3. udg.), s. 470.
9. Harald Holms småskrifter er bl.a.: *Af Højres politiske Børnelærdom.* København 1885; *Den sidste Vinters Kamp.* København 1885; *Provisorieministeriet og Rigsdagen.* København 1886; *Med hvilken Ret befæster man København?* København 1887; *Balthazar Christensen.* København 1887; *Forhandlingspolitiken og dens Resultater.* København 1891; *Provisoriets Ophør 1894.* København 1894; *Forligets første Rigsdagssamling 1894-95.* København 1895; *Den ny Reformpolitik.* København 1896; *Kampen om Ministeriet Reedtz-Thott, En redegørelse for Rigsdagssamlingen 1896-97.* København 1897; *Lidt Efterslet fra Valgperioden 1895-98.* København 1898; *Skattereformernes Stranding.* København 1900.
10. Det forhandlende Venstre rummede flere betydelige politikere. Ud over Frede Bojsen og Holm selv var eksempelvis Niels Neergaard (1854-1936) og Klaus Berntsen (1844-1927) medlemmer af de moderate.
11. Jørgen Nielsen: Harald Holm. En levnedstegning og de to artikler i *Dansk Biografisk Leksikon*, jf. note 2.
12. Jf. Carl Trock: »Tre venstrepolitikere: To Høgsbro'er og en Holm«. I: *Danske Magazin, 1. bd. s 3. rk.* København 2002.
13. Tale citeret hos Jørgen Nielsen: Harald Holm. En levnedstegning, s. 62f.
14. Harald Holm: »Om en nærmere forbindelse mellem almenskolen og den lærde skole«. I: Dansk Folketidende, den 21. og 28. januar 1876.
15. Ibid.
16. På Askov-mødet 1876 førte denne karakteristik til en voldsom meningsudveksling mellem Holm og rektor Lefolii fra Viborg Katedralskole, der nok mente, at latinskolen rummede muligheder for en sand og almendannende undervisning, citeret hos Jørgen Nielsen: Harald Holm. En levnedstegning, s. 33.
17. Skovgaard Højskole oprettedes af Gotfred Rode i 1874 som en art studenterkursus i højskoleregi, men den overlevede ikke stifterens død i 1878.
18. Harald Holm: »Folkehøjskolen og studentereksamen«. I: Dansk Folketidende, den 14. juli 1876.
19. Ibid.
20. Folketingstidende 1880/81, s. 648, 651ff.
21. G. Andersen: »Sofus Høgsbros stillingtagen til dansk skolepolitik 1858-1882«. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, 1970, s. 67-88.
22. Rigsdagstidende 1881/82, sp. 3165ff og 3169ff. Holm gav ved flere lejligheder støtte til de visioner

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

for latinskolens fremtid, som rektor for Viborg Katedralskole Hans Henrik Lefolii (1819-1908) fremlagde midt i 1870'erne. Lefolii var grundtvigianer og venstremand. Det var vigtigt for Lefolii, at latinskolen blev en »opdragende« skole, hvor eleverne arbejdede med emner, der belyste menneskelige vilkår. Latinskolen skulle afskaffe de daglige karakterer. Skolen skulle først og fremmest være en dannelsesskole, hvorved den også kunne blive et tilbud til børn, der formentlig senere skulle ud i det praktiske erhvervsliv. Lefolii mente, at børnene først sent i deres skoletid skulle træffe bestemmelser om deres livsgerning. Han tilrådede endog, at der blev åben adgang til universitetet uden om studentereksamen for dem, der pga. økonomiske vanskeligheder, sen modning eller andet ikke kunne gå den normale vej. Se Vagn Skovgaard-Pedersen: Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole, s. 131ff.

23. Det forenede Venstres skoleprogram vedtaget den 23. marts 1872. Citeret hos Vagn Skovgaard-Petersen: Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole, s. 201-11.
24. Folketingstidende 1900/01, sp. 2448-56. *Hjem og Skole*, 1888f. En beskrivelse af foreningens første 30 år er givet af R.J. Holm: »Et Tilbageblik«. I: *Hjem og Skole*, 1918, s.1-14.
25. Folketingstidende 1902/03, sp. 658.
26. Ibid., sp. 658.
27. Ibid., sp. 665.
28. Ibid., sp. 666.
29. Ibid., sp. 668.
30. Ibid., sp. 669.
31. Ibid., sp. 743f.
32. Ibid., sp. 741.
33. Ibid., sp. 681.
34. Ibid., sp. 734.
35. I et indlæg reflekterede Holm over forslaget om at få gymnastik obligatorisk i den højere almenskole og mente ikke, »at man kunne slippe uden om det legemelige Arbejde og faa det erstattet med lidt Pilleri i Skolen«. Holm ville have, at børn kun skulle gå i skole til de var 14 år, så kunne de lære jordbrug, havebrug og håndværk i det praktiske liv, »ikke som Leg, men som virkeligt Livsarbejde«, jf. Folketingstidende 1902/03, sp. 2138ff. Holm fokuserede i sine øvrige indlæg under 2. behandlingen på lovforslagets konsekvenser for realskolen.
36. Som Skovgaard-Petersen har påpeget, kan man undre sig over, hvorfor Holm ikke forsøgte at indgå i dialog med andre venstrepolitikere om i det mindste at påvirke loven, hvor det var muligt, f.eks. i forbindelse med privatskoleområdet eller vedrørende eksamenssystemet. Holm valgte øjensynlig helt at holde sig væk fra forhandlinger om loven. If. Vagn Skovgaard-Petersen: Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole, s. 266f.
37. Jacob Appel: »Det nye Aar 1903«. I: *Højskolebladet*, 2. januar 1903.

Keld Grinder-Hansen. (f. 1959). Cand.-mag. i historie og etnologi. ph.d. 1996. Leder af Dansk Skolemuseum fra 1997.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Gymnasielæreren – en figur under forandring

Af Jørgen Sørensen

Den norske forfatter Jan Kjærstad måtte bruge tre romaner, *Forføreren*, *Erobreren* og *Opdageren* og ca. 1.500 sider på at få indkredset svaret på spørgsmålet: »Hvad er et menneske?«. Selvom »gymnasielæreren« ganske vist kun er en delmængde af »et menneske«, så må man sige, at det at besvare spørgsmålet: »Hvad er en gymnasielærer« på 15-20 sider kan nærme sig det overfladiske, når billedet samtidig skal dække en 100-årig udvikling!

Derfor må det følgende i høj grad få et essays karakter.

Det bliver så meget mere indlysende, når man overvejer, hvor mange faktorer der har været afgørende for, hvordan »gymnasielæreren«, dette abstraktum, har forandret sig fra 1903 til i dag.

Disse forandringer hænger sammen med den almindelige samfundsudvikling: fra et traditionssamfund til et post-traditionelt samfund, fra et – trods demokrati og parlamentarisme – endnu autoritært samfund til et samfund, hvor det enkelte menneske selv mener at kunne sætte sine værdinormer, fra et nøjsomhedssamfund til et velstandssamfund.

Der er i samme periode tale om en glidning – både i samfundet og skolen – i prioriteringen af »mandlige« krav og strenghed i forhold til »kvindelig« omsorg og empati.

Pædagogikken har udviklet sig fra en tid, hvor overhøringen af den enkelte elev med daglig karakterfastsættelse stadig overlevede fra tiden før almenskolereformen over klasseundervisningens nybrud og nedslidning til gruppe- og projektarbejdsformen og den individuelle afsøgning af tilgængeligt og relevant materiale.

Videnskabsfagene har udviklet sig med konsekvenser for mange af skolefagene, og samtidig er lærerens ekstreme universitetsfaglige selvforståelse suppleret med en større og større åbning over for nødvendigheden af pædagogisk mangfoldighed.

Læremiddeludviklingen har bevæget sig, om ikke fra tavle og griffel, så dog fra få og dårligt illustrerede lærebøger og få stiliserede plancher over spritduplikatorens velsignelser til hurtige kopimaskiner, it med netværk, powerpoint og animationer.

Fra at kandidaterne måtte gennemgå et særdeles nøjsomt pædagogikum i 1905, som har været genstand for forskellige mindre revisioner og ikke mindst utallige forsøg på samme, oprettes der i dag over hele landet for nye lærere egentlige ud-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

dannelsesstillinger i kraft af den netop gennemførte reform af pædagogikumuddannelsen.

Og så er alt dette blot nogle af de afgørende faktorer for udviklingen af »gymnasielæreren« de sidste 100 år.

Yderligere kompliceret bliver billedet, når man tænker på, hvad der kan hjælpe en til at give et billede af denne figur gennem 100 år. For selvom man kunne søge hjælp i de mange formelle krav og bestemmelser, som har markeret udviklingens forskellige faser – mest markant ændringerne i 1903, 1935, 1960, 1971, 1987 og planerne for 2005 – og de mange rigsdags-, folketings- og udvalgsforhandlinger, for ikke at tale om de utallige indlæg i fag- og dagspresse, så siger alt dette kun noget om intentionerne, ikke meget om, hvordan den faktiske undervisning, for slet ikke at tale om den enkelte underviser, har været og er blevet opfattet.

Selvfølgelig findes der erindringer og memoirer, og dem vil der da også blive trukket store veksler på i det følgende, men hvor repræsentative er de?

I langt de fleste tilfælde vil man finde enten den selvbiograferende lærers selvopfattelse, som ingenlunde behøver at stå mål med virkeligheden. (Hvor tit har man ikke som praktiserende lærer hørt sig selv og andre efter en time sige: »De var vildt begejstrede!« Og så gjaldt det vel en tredjedel af eleverne, mens en anden tredjedel var accepterende, og den sidste tredjedel havde tankerne helt andre steder!)

Og hvad med tidligere elevers billede, normalt tegnet på mange års afstand? Hvem husker de: de sære og de mest spændende. Men mon ikke virkeligheden hele tiden har været, at størstedelen af gymnasielærerne har været almindelige, flittige og ikke særlig markante arbejdere i herrens vingård? Selvfølgelig ligger der så her den mulighed gennem disse afvigelser at stipulere sig frem til »normallæreren«, om en sådan findes!

I sin disputats *Dannelse og demokrati Fra latin- til almenskole* siger Vagn Skovgaard-Petersen om den skoleform, der lå forud for 1903-reformen: »Men selv efter læsning af mange skildringer – deraf adskillige, der vidner om iagttagelsestalenter og raison – forbliver billedet af skolen og undervisningen uskarpt: erfaringerne var såre forskellige fra skole til skole, fra elev til elev, hvilket ikke er overraskende«.[1]

Mange kan fra egen skoletid huske, hvor forskelligt man selv og ens kammerater kunne se på den enkelte lærer, og har man glemt det, kan man i hvert fald ved senere jubilæer få det genopfrisket. Nogle lærere kan der uden problemer samles enighed om at invitere med, ved andre nedlægges der af enkelte eller flere, båret af års frustrationer, et absolut veto!

Hvad er sandheden om vedkommende lærer?

I en kommentar i årbogen *Uddannelseshistorie*[2] beskriver tidligere højskoleforstander og medlem af Folketinget Poul Dam problemerne med at bruge biografiske vurderinger af lærere som kilde. Dam skriver om elevers hukommelse, at den

> *»nødvendigvis er defineret punktvis, dvs. eleven A husker i året X, hvordan læreren B var i året Y, da han – altså læreren – var Z år gammel. Der er altså flere variable, som må tages i betragtning, hvis man vil skaffe sig et indtryk af,*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

hvordan B fungerede i den lange periode – både før og efter året Y – mens han var i skolens tjeneste. Det er langtfra sikkert, at indtrykket fra året Y (som tilmed kan være blevet forvansket i positiv eller negativ retning fra året Y til året X) har gyldighed for lærerens yngre eller ældre år. Og: Hvem var A, der fremsatte sin vurdering?«

Dams synspunkt – som også dækker fiktionen, al den stund fiktion ofte bygger på egne oplevelser – bekræftes frapperende, når man ser på to beskrivelser af den samme lærer på Frederiksberg Gymnasium. En elev fra 1930'erne beskriver læreren som den, der repræsenterede noget nyt, som tilbragte frikvartererne i skolegården, tog elever med på cykelture i Dyrehaven og diskuterede tidens problemer, med et gæstfrit hjem åbent om aftenen. »Hans næsten drengeagtige kådhed og smittende latter gjorde ham sammen med en lidt naiv tro på, at fornuften var den stærkeste magt i denne forvirrede verden, til noget af et samlingspunkt for mange elever«.[3] En 30 år yngre elev beskriver samme lærer:

»Han var en nydelig herre, der tilsyneladende mente at elever lærer bedst hvis de indgydes en god portion frygt. Hans respekt for os var ringe. Som den eneste sagde han »De« til os – men tiltaleformen var ikke udtryk for høflighed. Den tjente til at holde os på afstand. Når det en sjælden gang lykkedes at få et indtryk af hans personlighed forekom det os, at han var uhyre arrogant«.[4]

Både Skovgaard-Petersens og Dams betragtninger må man have in mente ved den følgende beskrivelse af gymnasielæreren fra 1903 til 2003.

Det vil være artiklens påstand, at der i godt halvdelen af periodens 100 år i almindelighed har været tale om en gradvis udvikling, selvom der har været lysende personligheder, herunder også pædagogiske personligheder, der har adskilt sig markant fra gennemsnittet og måske været »forud for deres tid«, men også, at der i 1960'erne sker et afgørende nybrud, bl.a. betinget af forandringerne inden for de mange faktorer, der er omtalt indledningsvis.

Arven fra tiden før 1903

Gymnasielærerens anseelse var før 1903 ikke noget at skrive hjem om. Skovgaard-Petersen citerer i sin disputats et brev, hvori der står:

»Og dernæst kan jeg ikke nægte, at jeg undertiden bliver rent ud rasende ved at tænke paa, hvilken Position i Samfundet vor Stand egentlig indtager til Ydmygelse for os selv og til Skade for Skolen. De kan blot se det i Literaturen; naar vore Forfattere lige fra Schandorf til Pontoppidan og Herm. Bang have Brug for noget rigtig lurvet, luvslidt, ynkeligt, nedværdiget – undertiden ogsaa lumpent – saa figurerer Adjunkterne!«[5]

Skovgaard-Petersen forsøger at sammenfatte indtrykket af læreren før 1903:

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Lærerne var gennemgående barske, men ofte også ejendommelige og kundskabsrige personligheder, – typen, der var lærd, men kedelig, var dog ikke ukendt. Festlige afbrydelser i hverdagen som skolekomedier og udflugter har ikke været ualmindelige. Disciplinen har været streng, af ikke helt få lærere opretholdt bl.a. ved hjælp af korporlig tugtelse. Den autoritære tone har for den jævnt robuste elev simpelt hen været et vilkår, han hurtigt vænnede sig til at acceptere: den var en betingelse for at få del i uddannelsens goder, – herunder den prestige man nød ved at gå i latinskolen og ikke i kommuneskolen«.[6]

Og senere om tiden umiddelbart før reformen i 1903: »Lidt mindre isolation, lidt mere børnevenlighed, lidt mere frisk luft og legemlig aktivitet. Men synspunktet må ikke fremhæves for stærkt, – fortsat var eksamenskravene store og hos mange lærere sad lussingerne løse«.[7]

I tidsskriftet *Vor Ungdom* fra 1916 gennemgår daværende adjunkt Kjeld Galster fra Kolding, hvordan læreren er beskrevet fra Christian Pedersen over Holberg og romantikerne frem til Schandorph, Bang og Pontoppidan, dels i skønlitteraturen, dels i memoirer, og her bekræftes til fulde Skovgaard-Petersens betragtninger over læreren som figur før skoleloven af 1903. Elevernes opfattelse af denne lærer kan sammenfattes med Georg Brandes' ord: »Lærerne var Drengenes naturlige Fjender«.

Som afslutning på sin redegørelse forsøger Galster – altså i 1916 – at svare på spørgsmålet: »Er vi selv bedre?«

Hans konklusion er, at hvad korporlig mishandling angår, så betragtes det overalt som noget uhyggeligt, men at enkelte lærere beklageligt nok stadig mener at leve i næverettens tid. Men lærdomshovmod og selvsikkerhed, hævden af egen ufejlbarlighed, forestilling om egen værdighed, snakkesalighed, mistro over for eleverne og manglende fremdrift findes stadig. Galster mener imidlertid, at hvad »Mangel paa Liv i Undervisningen angaar, rammer den ikke den moderne Lærer, om end der hos en Del i for høj Grad findes, hvad Heine kalder Notizenstoltz«.[8]

Endelig mener Galster, at den fortsatte nedvurdering af lærere dels skyldes deres ringe økonomiske vilkår, dels – og ikke mindst – »vor egen Foragt for vor Livsgerning«.

Gymnasielæreren 1903 til 1960'erne

Fordi der kommer en ny skolelov, sker ikke dermed en automatisk udskiftning af det samlede lærerkorps. Hvor store forandringer strukturelt og indholdsmæssigt almenskoleloven af 1903 end var udtryk for, så var dog – lad os sige frem til 1920'erne – en stor del af lærerne ansat før reformen og stadig aktive.

Det er dem, man får et indtryk af i f.eks. Hans Scherfigs roman *Det forsømte forår*, som ofte bruges som eksempler på »de gamle lærere« (Scherfig gik på Metropolitanskolen i København fra 1916 til 1924). Det vedgår Scherfig også klart. I »Det danske Bogmarked« den 4. oktober 1963 siger Scherfig:

»Det er også rigtigt, at lærerne er skildret, som de var. De var så ejendommelige, at man ikke kunne have fundet på noget bedre. De var meget lærde og retskafne, de fleste var videnskabsmænd og havde ønsket en videnskabelig kar-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

riere. At de var nødt til at undervise forbitrede dem. De afskyede børn. Det var desuden en sidste generation af meget gamle og særprægede lærere, jeg kom til at opleve«.

Lærernes holdning karakteriserer han nærmere sammesteds:

»Vi fik fra den første dag at vide, at vi var udvalgte, og at de mennesker, som var udenfor, var ulykkelige mennesker. Det var en stående trussel, hvis man var doven eller uartig eller kom for sent eller gjorde noget andet galt, at man kunne blive gartner eller tømrer eller murer eller maler eller skomager eller købmand eller noget andet normalt. – Du kan blive bud! Eller dropskoger! råber lektor Blomme til en dårlig discipel. Ikke at blive akademiker var en skændsel og en dyb ulykke. Det var en meget snobbet skole – ikke snobbet med hensyn til penge, for det var fortrinsvis børn af slet lønnede embedsmænd, der gik i den – men akademisk snobbet, åndshovmodig. Det var en underlig lukket og isoleret verden«.[9]

Lektor Blomme er den mest kendte af disse lærere, stadig optræder han i den pædagogiske debat, selvom han altså tilhører en type, der går mere end 100 år tilbage. Her er en smagsprøve fra romanen:

»Og måske Naso, ynglingen med det vældige snudeskaft, ville vågne og fortælle mig, hvordan det forholder sig med det lille ord an i syvende linie fra oven? Havde du ikke, da du granskede teksten derhjemme, ventet, at Ovid ville have brugt utrum eller i hvert fald ne i det første led af den disjunktive spørgesætning?

Ellerstrøm søger i sin hukommelse. Og så siger han tøvende: – An bruges i en afhængig sætning, når det første led er udeladt. –

– Sig det endnu engang, jeg hørte ej, hvad første gang din purpurlæbe talte! –

Og Ellerstrøm gentager, hvad han erindrer angående an.

– Det er vås! Min kære Ellerstrøm. Du har fået fat i en forkert paragraf, da du gramsede i posen. Det var en nitte! Du gættede galt! –

– Kan du Nielsen? –

– An bruges ikke blot i andet led af disjunktive spørgsmål, men også i enkelte spørgsmål, når man spørger om, hvad der ellers, hvis noget skal indvendes mod det foregående, eller da, hvis en deri liggende tankegang bekræftes, må være tilfældet, eller når man selv til spørgsmålet føjer svaret eller en formodning derom i form af et nyt spørgsmål. –

– Ja, det er rigtigt. Og i særdeleshed bruges an i et enkelt afhængigt spørgsmål i betydningen om-ikke, om ikke måske, hældende til bekræftelse efter haud scio, nescio, dubito, dubitum est; incertum est og efter enkelte andre udtryk for uvished. Og måske Naso vil gentage det? –

Det kan Ellermand kun ufuldkomment gøre. Og Blommes tålmodighed og spøgefulde adfærd er nu forbi.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

– Du kunne vel i det mindste høre efter, hvad der bliver talt. Du behøver vel ikke ligefrem at nyde din middagssøvn her. Det er stift nok, at du ikke gider sætte dig ind i det derhjemme! Men når vi så gentager det for din skyld, så er det under din værdighed at høre efter! Men vent bare! Jeg glæder mig til at slagte dig til eksamen! –«[10]

Den fiktive skikkelse bygger på virkelighedens J.A.V. Bang, men at den virkelige latinlærer Bang kunne opfattes ganske forskelligt, viser forskellige erindringer. F.eks er forfatteren Soyas billede anderledes, men bestemt ikke mindre fordømmende end Scherfigs: »I mine øjne var han svag, eftergivende, skabagtig, sa'e dumme vittigheder, og skulle behandles med frækhed. I hvert tilfælde overlegent!«,[11] mens overlæge ved Finsensinstituttet Johannes Clemmesen vendt mod Scherfig siger:

»En positiv bog, eller blot en ærlig bog (...) ville af en hæderlig forfatter kunne udstyres med en række gamle og sære, men højst kultiverede og usselt lønnede lærere, der med sand begejstring underviste ungdommen om det Hellas, de aldrig selv fik at se, og i et sprog, som de sjældent fik lejlighed til at høre og tale i dets hjemland. De trættedes aldrig i at understrege det privilegium og dermed den forpligtelse det var at gå i den gamle skole, der var en nødvendighed for et lille land, hvis overraskende overlevelse de selv kunne bevidne, og hvis energikilde de selv og deres kaldsfæller var«.[12]

Hvis man ser bort fra personlig anti- og sympati, bekræfter denne sidste vurdering det basale i Scherfigs karakteristik: lærere, der bygger videre på den national-liberale arv, uden fornemmelse for, at verden var ændret radikalt, og at skolen nødvendigvis måtte tage højde herfor, hvad der jo var en af intentionerne med almenskoleloven af 1903.

Og desuden: Selvom dr. Kaper m.fl. fra århundredskiftet og fremefter stærkt argumenterede for klasseundervisningens fordele, så syntes den gamle enkeltmandsoverhøring at leve videre i bedste velgående, nok ikke mindst takket være det stadigt fastholdte system med karakterer, givet med ganske korte mellemrum, kombineret med en for tiden før 1903 ikke ukendt terror, om ikke korporlig, så lige så smertende.

Og endelig: Nok ønskede man i den gamle lærde skole på ny-humanistisk vis at give eleverne indblik i den klassiske dannelse via f.eks. latin, men det formelle terperi havde mange stedet vundet over troen på den formale dannelse.

At opfattelsen af gymnasiet som en elitær skole og måske også den gamle enkeltmandsoverhøring levede videre 20 år efter Scherfigs erfaringer fra Metropolitanskolen, i 1940'erne, tyder i hvert fald en skildring hos Tage Skou-Hansen på:

»Det var i maj 1940, lige før eksamen. Aksel havde for tredje gang i træk været oppe i lektien og ligeledes for tredje gang vist sig fejlfri i det grammatiske og helt utilbøjelig til at lægge sig efter de franske intonationer.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Solkongen sted ned fra katederet for at intimidere synderen på nærmeste hold med sin elegance og sine buskede bryn. Men der lå en frisk avis under Aksels bog. Solkongen tog den op og slog den ud. Han fortrak ikke en mine. Holdt den så i vejret, så de allesammen kunne se den. Forsiden havde et stort kort over Frankrig til at illustrere det strategiske geni, som Værnemagten skulle knuse landet med på mindre end seks uger. Krumme sorte pile ind over grænserne viste de tyske panserkolonners fremrykning uden om Maginotlinjen. Solkongen foldede avisen sammen, rakte den tilbage til Aksel og vendte ham ryggen.

– De burde passe Deres ting bedre, Aksel. De burde tænke på Deres stakkels forældre og påskønne den lejlighed De har fået Dem til at skaffe Dem en højere uddannelse.

Denne direkte hentydning til hans baggrund var værre end nogen disciplinær overhaling. Den var en social ydmygelse. Klassen snappede efter vejret og Aksel rejste sig øjeblikkeligt. Han røg op fra stolen og gik sin vej uden et ord. Tårerne strintede ud af hans øjne«.[13]

Modsætningen mellem undervisningens indhold og form og verden udenfor er den samme som hos Scherfig. Men elevreaktionerne nok alligevel anderledes.[14]

Domprovst Karen Horsens (student 1946) kan som Scherfig og Skou-Hansen klart identificere gymnasiets overklassepræg og nedladenhed over for såkaldt almindelige mennesker:

»Hvorfor er det altid grønthandler, man kan blive, når man ikke har læst lektier?

»Hvad vil du egentlig her på skolen? grønthandler er da også et nydeligt erhverv!« (...)

Jeg havde imidlertid tre onkler, der handlede med grøntsager. Er det mon stadig grønthandlere, der må holde for, når gymnasielærere vil anbefale et erhverv, hvor man ikke behøver at bruge hovedet?

Mine grønthandler-onkler var alle udmærket begavet«.[15]

På mange skoler kan altså tilsyneladende langt op i århundredet findes disse akademisk-hovmodige lærere, undertiden blandet med karaktertræk, der nærmer sig det sadistiske, f.eks. også et par Viborg-lærere, som omkring 1950 udløste en meget omtalt »Skive-sag«, hvor den ene af de anklagede lærerne i øvrigt var »lektor Blomme«s tidligere lærerkandidat![16]

Forfatteren Henrik Nordbrandt går i gymnasiet en snes år senere, altså i 1960'erne, men da han i 2002 udsender sine erindringer, *Døden fra Lübeck*, har han nok glemt det meste og kan ikke med sin bedste vilje hive det frem igen. Det, han dog kan huske, levner ikke gymnasielæreren megen ære: »Jeg ved ikke, hvordan det er i dag, men dengang skulle gymnasielærere helst ligne karikaturer af de forestillinger, man havde om dem, og som de derfor også havde om sig selv«.[17]

Også skuespilleren Henning Jensen siger om sine oplevelser fra det samme årti:

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Der sad vi så, med ethvert personligt initiativ og vingesus skræmt ud af kroppen, over for en lærerstab af ældre, koleriske herrer af Scherfig'sk tilsnit, hvoraf kun de færreste havde set dagens lys siden deres konfirmation. Til gengæld vidste de præcis, hvilke uhumske og salighedstruende drifter der groede i vores letantændelige kød«.[18]

Tidens mere grå gymnasielærer kan dækkes af et lidt mistrøstigt uddrag fra forfatteren Peer Hultbergs *Byen og Verden*:

»Det fortaltes at da lektor Aage Briggs var kommet til byen som nybagt kandidat havde alle gymnasiepigerne været forelsket i ham. Han havde haft for vane hver aften at gå en tur om Nørresø altid i samme retning og alle pigerne gik modsatte vej for at møde ham, knikse, fnise. Der var noget forfinet over ham, og skønt hans far var englænder noget næsten sydlandsk, han var spinkel og næsten gylden i løden og hans øjne var grønne. Aage Briggs forblev ungkarl og han forblev på Katedralskolen, han underviste i engelsk fra adjunkt til lektor til pensionen og det sidste fotografi af ham viser ham i midten af et forkrøblet hold der fejrer sit halvtredsårs studenterjubilæum. På det tidspunkt var han blevet næsten dværgagtig og hans jakkesæt hang om ham som var han med på moden fra slutningen af firserne, men så gammel blev han nu heller ikke«.[19]

Retfærdigvis skal det siges, at mange af erindringerne dog gennemgående taler om stor tilfredshed med de tre gymnasieår, med den viden, der blev formidlet, med de porte, der blev åbnet, og dermed også om en tilfredshed med de lærere, der stod bag. Med en gængs formulering: »Bortset fra en enkelt ubehagelig lærer …«

Den senere direktør for gymnasieskolerne, Uffe Gravers Pedersen, der gik på Randers Statsskole i 1950'erne, illustrerer denne mere positive opfattelse både af lærere og undervisning, og hans synspunkter falder sammen med denne artikels forfatters oplevelser fra en anden skole, fra samme tid:

»Hvis jeg havde kendt Hans Scherfigs beskrivelse af et gymnasium, ville jeg sikkert have fundet den underholdende, men jeg ville ikke have tænkt på den som andet end fantasi, for jeg har ikke på Randers Statsskole mødt lærere, som dem i Det forsømte forår. Nok var der originaler blandt dem, måske også flere originaler end man forundes at møde i skolen i dag, men jeg husker tydeligt, at jeg dengang havde et meget positivt indtryk af mine lærere, måske med en enkelt undtagelse, og det blev jeg først rigtig klar over, da jeg havde forladt skolen. (…) Det var 50'ernes skole jeg gik i, og skolen har som alt andet i samfundet ændret sig meget i løbet af fyrre år; det gælder lærerne, eleverne og lederne, det gælder undervisningen og uddannelsens indhold, og det gælder synet på skolen. Skolen i dag er også en god skole, som ville have været lige så utænkelig i 50'erne, som 50'ernes skole ville være det i dag – og det er der såmænd ingen grund til at græde over«.[20]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Mange steder i skøn- og memoirelitteraturen dukker enkeltstående, lysende lærere op. Den senere biskop Johannes Johansen, der bestemt ikke husker sin gymnasietid med glæde – særligt ikke den lektor, som nok er baggrunden for Skou-Hansens fiktive person – kan om adjunkt, senere rektor, dr.phil. Per Krarup skrive:

> *»For mit vedkommende var det absolutte lyspunkt i de tre sorte år adjunkt Per Krarup, den lærdeste og mest menneskelige af hele bundtet, som gjorde de tre år udholdelige, en ypperlig græsklærer. (…) Når klassen havde noget at fejre, åd vi på biblioteket kager, hentet fra den lokale konditor i Mejlgade. Han tillod sig mere end andre og havde carte blanche hos rektor, mærkeligt nok«.*[21]

Også for førnævnte Henning Jensen var der lys i mørket:

> *»En solfyldt augustmorgen i starten af 2.g slentrede en ung, lyshåret mand med iøjnefaldende kartoffeltud uventet ind i klassen, smed sin taske på katederet og spurgte, om vi kendte Klaus Rifbjerg! Bøøhh! – selvfølgelig gjorde vi ikke det. Vi anede knap nok, at der var skrevet noget på dansk siden Kingo og Brorson. Uden at vente på svar flåede han en bog frem og læste det saftigste og mest provokerende nutidsdigt, vi nogensinde havde hørt. Da han var færdig, så han smilende ud over den måbende, giftigtfarvede cocktail af borgerlig dobbeltmoral og religiøst vanvid, der befolkede pultene, og præsenterede sig som K. B. Bendtsen, vores nye cand.mag. i dansk.*
> *Vi var reddet!«*[22]

Den i mange forskellige sammenhænge (f.eks. hos Klaus Rifbjerg) beskrevne, nyligt afdøde lektor ved Vestre Borgerdydskole, Paul Lier, hørte givetvis til en af disse lysende lærere, som virkelig gjorde indtryk, om end det nok ikke er tilfældigt, at det er højtbegavede tidligere elever, der mindes ham. Professor Per Øhrgaard siger dog om ham, at »Skønt han selvfølgelig var »de dygtiges lærer«, var han ikke den, der tillod, at de andre blev tabt«.[23] I det fortrinlige essay, hvorfra citatet er hentet, får man en nuanceret skildring af den fremragende lærer fra, hvad jeg vil kalde »mellemtiden«, tiden mellem Scherfigs mekaniske terpere og nutidens nødvendigvis stærkt elevorienterede lærere i massegymnasiet: en mand, for hvem faglig kunnen, kvalitetsbevidsthed og pædagogik på elitegymnasiets og tidens præmisser gik op i en højere enhed. F.eks. skriver Øhrgaard:

> *»Paul Lier brød sig ikke om de moderne tendenser til mere samarbejde mellem hjem og skole og større hensyntagen til elevernes sociale og psykologiske situation. Hvad det sidste angår, sagde han, så har vi da altid taget de hensyn, men det skal eleverne ikke have noget at vide om! Og hvad det første angik, så havde han kendt mange elever, som var lykkelige for, at hjem og skole ikke havde noget med hinanden at gøre; så var de friere i skolen. I virkeligheden havde han også forståelse for elevernes situation – det viste sig jo bl.a. i hans indsats for at sende mig til Tyskland. Den måtte blot ikke influere på den tjenstlige opgave, han havde: at lære dem fransk«.*[24]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hans viden var tilsyneladende umådelig, hans engagement i de interesseredes videreudvikling, ja, deres dannelse, tilsvarende.

Den sikkerhed på institutionens ret og den tjenstlige, pædagogiske opgaves gennemskuelighed, som nok er den gode lærer efter 1960'erne forment, kom eksemplarisk frem, da Lier ved Øhrgaards 25-års studenterjubilæum motiverede lærernes skål med ordene, »at han i særdeleshed ville skåle med dem, »som ikke kunne fordrage os««.[25]

Hvis man skulle finde en fællesnævner for denne type lærere, der huskes som dem, der har skabt frirum i en måske ellers grå eller muligvis endog undertrykkende hverdag, så er det mere deres menneskelige gehalt, deres åbenhed, mere eller mindre bundne varme og fantasiskabende evner end deres faglige kunnen og engagement, der er i fokus, selvom disse to sider vanskeligt kan adskilles. Men det faglige viste sig i så fald ofte i en mindre ortodoks undervisning og et mere frit forhold til pensa og metoder end vanligt.

F.eks. sætter den senere professor Povl Bagge fra årene på Frederiksberg Gymnasium før 1920 indirekte sin dansklærer, som brugte mindst et år på gennemgang af Holberg, og som »ikke var hvad man i vore dage kalder »musisk stemt««, i modsætning til historielæreren, som var en »usystematisk, men inspirerende lærer med en bred humanistisk dannelse, også æstetisk. Man glemmer ikke let hans begejstrede gennemgang af de gotiske katedraler i Frankrig«.[26]

Korporlig straf, der så rigeligt blev uddelt før 1903, fastholdtes nok ind i det nye århundrede, men i stadig aftagen, og op i 1950'erne formentlig som undtagelsen – f.eks. når en matematiklærer på Frederikshavn Gymnasium som reaktion på en tegnestift på katederstolen smækkede en lussing med ordene: »Når man optræder som en mellemskoleelev, honoreres man efter samme status«.

Om modstanden herimod vidner en episode på Frederiksberg Gymnasium i 1935, hvor en elev ganske enkelt svarede igen, så læreren tabte brillerne. Årsagen var i øvrigt, at eleven spiste sin madpakke i skolegården! Eleven blev straks bortvist, men på den forulempede lærers foranledning tilgivet efter »en for skolen fuldt tilfredsstillende undskyldning i skolens påhør«.[27]

Endnu i 1920'erne kunne det dog på samme gymnasium opleves, at »selv den skikkeligste lærer slog på kassen i timen. Men vi kunne ikke fordrage, at gårdinspektøren om vinteren slog os med leverpostej på vanten!«[28]

Når man gennemlæser de mange erindringer, ser man nok en tendens til, at de mere fri fugle som skuespillere, journalister og forfattere er mindre overbærende med deres gymnasietids lærere end senere gymnasielærere, universitetsfolk og andre med en mere specifik embedskarriere. Hvad der er årsag og virkning, er svært at afgøre: søgte den første gruppe af frustration over en gold og død ungdomsuddannelse et mere frit skabende job, eller var der i karakteren allerede i gymnasietiden indbygget et større frihedskrav, end nogen offentlig skole kan tilfredsstille? Og tilsvarende for den anden gruppe.

Selvom det kan være en meget farlig trøst, når lærere hævder, at deres undervisning, som måske ikke vandt elevernes engagement, dog kunne være nyttig og sene-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

re kunne komme dem til gode, må man nu også godt som lærer holde fast ved, at ikke al indflydelse er bevidst, endsige klart påviselig. I en omtale af en af sine universitetslærere siger professor Kristof Glamann: »På omslaget af ordbogen var indprentet en yngling med en klassisk profil, som blæser til en mælkebøttes støvdragere. »Je sême à tout vent«, lyder omskriften. »Jeg spredes for alle vinde«. Således er ordet. Det flyver omkring og slår rod de mest uvante steder«.[29]

Men Glamann endte jo også selv som bl.a. lærer!

Og hans for lærere opmuntrende udsagn må derfor holdes i ligevægt af forfatteren Palle Laurings bedømmelse af sin skolegang i midten af 1920'erne:

> *»Lærere, der ikke var blidere ved hinanden, end de var ved os, så vidt man jævnligt fangede det i glimt. Men de var mennesker, ansigter, generte, kantede, originaler. Det lod ikke til at more dem. (...) Originaler på godt og ond. Trist at de er borte, og at den nyere lærertype ikke har originalen i kødet? Det kommer an på, her som altid. Den glatte perfektibilitet er aldrig nok i sig selv, ug-manden med det velsmurte fagapparatur. Originalen kan være endnu mere værdiløs og skadelig. De to ene fornødne kvaliteter, der ikke må mangle på katederet: menneskelighed og personlighed. Så er typen det mindre væsentlige«.*[30]

Gymnasielærerens selvforståelse kan fanges f.eks. i en artikel af lektor Henrik Haar fra 1932, hvor der bl.a. står:

> *»Med den eensartethed i lærernes teoretiske og pædagogiske uddannelse, som de senere år har bragt [cand.mag.-eksamen efter 1883, pædagogikum efter 1905], følger en tilsvarende ensartethed i undervisningstimernes forløb i de højere skoler. Fælles derfor er vel dette: Inden for de af love og anordninger fastlagte rammer søger vi lærere, hver efter evne, gennem sammenspil af lærers og elevers selvstændige virksomhed at delagtiggøre børn og unge i bestemte kundskaber og færdigheder og, endnu vigtigere, at indføre dem i en bestemt åndsform, hvis præg skulle være: Klarhed og sammenhæng. (...)*
>
> *Ugens 6 skoledage går med et urværks velgørende og for arbejdet fremmende regelmæssighed. (...)*
>
> *Mærkes der vel så i skolens daglige liv nedslag af tidens nytanker om undervisning og opdragelse?*
>
> *Inden for en dansk statsskole vil der jo altid råde en vis konservatisme, for en del begrundet i den tankegang hos dem, der præger skolens liv og arbejde, at formen for skolens virke ikke på langt nær har den betydning som den ånd, hvori der arbejdes, og at det område, hvor de nye og såkaldte nye tanker må virke sig ud, i langt overvejende grad er den tidlige barneskole, medens de højere skolers mål i den grad er fastlagt gennem love og anordninger og begrundet i hensynet til, hvad samfundet nu engang kræver af dem, der skal arbejde deri, at de, hvis opgave det er at tjene befolkningens interesser, som disse nu engang er formuleret i dens krav til en skole, her må gå lidt sagte med dørene. Men selvfølgelig udnytter vi også de tekniske og pædagogiske hjælpe-*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

midler, som nutidens skoler har taget i deres tjeneste, inden for de grænser, som den praktiske ordning af den daglige undervisning drager: radio, grammofon, skole- og klassebibliotek, ekskursioner, opførelse af småkomedier på fremmedsprog, lysbilleder o. lign. indgår som led i undervisningen. Men jeg træffer vel det rette ved at sige, at vi i nogen grad betragter alt dette som udenværker, der gør deres nytte, hvis det salt, der skal give arbejdet i skolen dets værdi, i forvejen forefindes og har sin kraft – og ellers ikke«.[31]

I *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasiskolerne 1848-1998* forsøger Skovgaard-Petersen at sammenfatte, hvad der kan have været medvirkende til, at de fra officiel side ønskede reformer i retning af større selvvirksomhed hos eleverne, deres eksperimenterende, opfindsomme indsats, ikke slog fuldt igennem – altså ønsket om, som en af de daværende ledere af gymnasiet, undervisningsinspektør S.L. Tuxen sagde, at »sætte(r) Realismen i Formalismens Sted«. Skovgaard-Petersen mener, at det skyldes, at de lærere, der skulle gennemføre 1903-reformen, var oplært i en tro på et kanonisk pensum, at undervisningsinspektionen styrkede lærernes pensumtænkning gennem krav om detaljerede redegørelser for læst pensum, at der var tale om en rigid eksamenskontrol med lærerne og endelig, at de »faglige medhjælpere« kunne udøve en magtudfoldelse, bl.a. i kraft af deres hemmelige indberetninger.[32] Det er nok en forklaringsmodel, der i det hele kan dække reformens første godt 50 år. Og man kunne måske tilføje, at den pædagogiske side af uddannelsen kunne ligge på et lille sted.

Som en fornemmelse, der dog bør understøttes af mere omfattende undersøgelser af de forskellige udtalelser om de enkelte skoler, tyder noget på, at i tiden frem til de store omvæltninger i 1960'erne var de »gamle« skoler, og dermed deres lærere, nok de mest konservative, måske også fordi de – i hvert fald hvad provinsens skoler angik – havde en tæt forbindelse til byens embedsstand og det bedre borgerskab.

Sammenholder jeg, hvad tidligere elever skriver om f.eks. Aalborg Katedralskole, og hvad jeg har hørt om Viborg Katedralskole, så adskiller disse erindringer sig en del fra de erfaringer, jeg selv i samme periode, 1952 til 1955, havde fra det relativt nye Frederikshavn Gymnasium (grundlagt 1947). Uden at tale om elevdemokrati var der dog gennem det såkaldte præfektsystem tæt forbindelse fra eleverne til skolens ledelse, og at indlede skolefesten med f.eks. polonæse og Les Lanciers kom mig bekendt overhovedet ikke på tale!

Journalist Barbara Gram (student 1964 fra Aalborg Katedralskole) kan da også skrive: »På Ålborghus [et gymnasium fra 1958], derimod, var der et par piger, der blev gravide *og fik lov at blive gående på skolen!* Vi var målløse, misundelige over at de andre havde sådan en frisindet skole – og forargede«.[33]

Gymnasielæreren efter 1960'erne

Anne Marie Ejrnæs' roman *Karen og Sara* fra 1979, viser, om end måske i let parodisk form, *hvor* anderledes gymnasiet og lærerens rolle var blevet i 1977, hvor romanen udspiller sig, i forhold til tidligere. Forandringerne er utallige: læreren, der nu

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

er en kvinde, ses i romanen ikke fra elevens vinkel, men omvendt: det er den lidt usikre, politisk engagerede lærers oplevelse af eleverne og skoleverdenen, der er i fokus. Undervisningsformen er ændret, elev- og lærerroller er ændret, undervisningsstoffet er ændret, og det politiske har indtaget den klassiske dannelses plads.

Den ene af romanens to hovedpersoner, Karen, er nyansat dansklærer og har netop givet klassen et stilesæt om arbejdsvilkår i Danmark:

»Karen så ud over klassen. Godt halvdelen på plads. Socialisterne forventningsfulde. Glade jul i øjnene. Hun måtte huske protokollen. Satte sig og fandt den frem. Hvis hun satte minus ved dem, der manglede nu, måtte hun strege over, hvis de dukkede op senere. Og enhver kunne påføre statistikken, at de var kommet for sent. Man kunne indføre navneopråb og få ro i klassen ved timens begyndelse. Som i forrige århundrede. Birgitte og Peter satte sig langt fra hinanden. Som i forrige århundrede. Hun var vist ikke rigtigt i form i dag. Hæftet med eksamensopgaver lå på bordet foran hende. Hun bladede i det. Opgave nr. 6 faldt uden for det, hun ville med 3.z i denne omgang. Det var egentlig en skam. Gode gamle Aakjær. Tænk, om man kendte nogen overhovedet, man kunne synge den med. »Her kommer fra Dybet den mørke Armé og fordrer af Verden et Svar«. Niels og Søren og Flemming kom ind som et mørkt kompagni. Deres ludende rygge skulede vrangvilje. Et svar til dem? Det stod på tavlen.

Hun rejste sig.

»Nå, skal vi så se at komme i gang! Og få lidt flugt over feltet!«

Der var så stille i klassen i dag. Det var næsten bedre med uforskammet larm. Hendes øjne måtte finde et sted at holde fast. Det blev Christian så.

»Jeg har bøgerne med til de næste ugers gruppearbejde om arbejderlitteratur. Jeg foreslår, at vi inddeler os i grupper i sidste del af timen. Så kan vi diskutere, om arbejdet skal afsluttes med elevforedrag eller skriftlige rapporter. I får supplerende materiale udleveret hen ad vejen, teori og analyser, efter behov og interesser«.

Hendes ord smældede ikke på den rigtige måde. Hun hørte det selv. Niels markerede.

»Har du hørt, der er noget, der hedder paragraf 25!«

Hun så på drengen. Hans øjne undveg. Eller rettere, de lagde sig hånligt et bestemt sted på hendes tunika. Godt, hun var begyndt at bruge b.h. Hun tog ham ikke i opløbet. Han kørte videre.

»Der står i paragraf 25, at læreren og elverne skal planlægge undervisningen i fællesskab«.

Det var grum ironi dette her. Karen satte sig.

»Og vi gider satme ikke læse det arbejderbræk. Vi skal til eksamen. Vi går her for at lære noget«.

De fleste mumlede bifaldende. Nu måtte hun skynde sig. Før Christian kastede sig ud i en beskrivelse af lærdommens klassekarakter. Hun vidste godt, hvad hun skulle sige. Åbnede og lukkede munden. Ikke en lyd kom frem. Hun gav sig til at gabe for at skjule sit problem. Det provokerede umådeligt.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Gider du svare eller hvad?« råbte Niels.

Karen nikkede voldsomt. Nev sig hårdt i højre kind. Smerten gav hende et puf fremad.

»Det er en svær problematik denne her. Jeg går ind for demokrati i klasseværelset, det ved I. Men der er netop visse ting, I SKAL lære. Og jeg er ansvarlig for, at I får dem lært. Hvis I ser på stilemnerne til studentereksamen 1976. Jeg har skrevet dem op på tavlen. De dækker et stofområde, som vi ikke har beskæftiget os med. Får I den nye type emner til eksamen, så er I dårligt rustet. Bortset fra de få, der har studeret dem af egen drift«.

Hun tørrede et par perler væk fra overlæben. Læsning af arbejderlitteratur gennem tvang. Proletariatets diktatur via Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF«.[34]

Skulle man forledes til at tro, at der med det »nye« gymnasium kun var »samfundet« at lade sin vrede og ironi gå ud over, når undervisningen ikke udviklede sig, som den skulle, så må man altså tro om. Også den nye lærertype, som af elever udmærket kunne opfattes som del af »samfundet«, må stå for skud, hvad da også dette lille uddrag viser.

Og sandelig om ikke ekkoet fra Scherfig dukker op igen – alle forandringer til trods – så sent som 1975, hvor journalist Sten Astrup erindrer: »Du er så *dum*, at du ikke kunne dø på en søndag uden hornmusik, råber en af vores lærere til en af klassens stille piger. Og sætter trumf på med 90 decibel: Hvad vil du være? Du kan blive *cykelsmed*, kan du. Eller *murer* eller *damefrisør*!«

Og heller ikke fagene er for denne student 1975 tilfredsstillende formidlet:

»Det går mest ud over skønlitteraturen. Romaner analyseres, endevendes, diskuteres, dissekeres og stranguleres i Dansklærerforeningens bombardement af fodnoter og kommentarer.

– Hvorfor begraver Maga mon paraplyen i en bæk? bliver vi spurgt. Og så funderer vi ellers over om Magas berusede handling i virkeligheden er et opgør mod forbrugersamfundet! den grønne tolkning ... en respekt for paraplyen som et produkt af løn-arbejdet! – det er den marxistiske udlægning ... fordi paraplyen skiller hende fra den regn Gud har givet os! – den religiøse tolkning, eller et opgør med mandssamfundet! – den feministisk/freudianske opfattelse.

Hvis ikke det er overlagt mord, så grænser det i hvert fald til medlidenhedsdrab! For glæden over en god historie og fortryllelsen af ordenes magi drukner i foreningens litterære ligsyn.

Der går næsten 10 år inden jeg igen begynder at læse skønlitteratur. For fornøjelsens skyld«.[35]

Som før nævnt peger en del på, at de yngre gymnasier allerede før de store omvæltninger i 1960'erne havde en anden skolekultur end de mere bedagede. Og med en voldsom tilvækst af helt nye gymnasier og dermed nye lærere, der var børn af ungdomsoprør og studenteroprør – de samfundsmæssige, økonomiske og strukturelle

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

forandringer helt uomtalt (f.eks. grengymnasiet indført i 1958, valgfagsgymnasiet i 1987) – måtte der nødvendigvis komme virkelige forandringer. I en artikel kan en student fra 1975 nemlig citere Springsteen for, at »We learned more from a three-minute record than we ever did at school«.[36]

Det præger selvsagt også lærerens selvforståelse. I 1998 skriver lektorerne Bodil Hess og Steen Nørgaard:

> *»Vi – som forhåbentlig aldrig bliver voksne – mener, at det er bedst at være på en skole, hvor det der foregår mellem elever og lærere bæres oppe af formuleringen: »Det finder vi ud af!«. Ikke som en ligegyldighedens affærdigelse af synspunkter, men som en støtte til de mere eller mindre vildtvoksende ideer og initiativer, som en gymnasieskole lever af og på.*
>
> *»Vi bliver aldrig voksne« er derfor ikke at være ung med de unge. Det er at være bevidst om at den rolle vi har ikke må blive til slipseknuden, men til den synlige med- eller modspiller på en scene, hvor man gider engagere sig. Det engagement betyder at være vågen overfor vores opgave, at være vågen overfor, at alt i tiden ikke må blive ligegyldigt«.*[37]

At lægge afstand til »voksne« viste sig også i, at de unge lærere følte sig mere beslægtede med eleverne end med de ældre kolleger, i klædedragt og hårlængde, også fordi

> *»Det ændrede syn på moral, der var et af ungdomsoprørets udtryk, og som manifesterede sig i p-piller, hash, kvindefrigørelse, fri kærlighed og rock-musikkens enorme popularitet, var noget, der påvirkede og forbandt eleverne og de nyansatte lærere. Tiden var til eksperimenter. Alting var muligt, og man fulgte sine lyster og drog sine erfaringer. Denne livsholdning resulterede i en livlig, ret løssluppen festaktivitet, i hvis kølvand en del lærerægteskaber røg sig en tur, andre blev sat på en alvorlig prøve, og mere end et par lærere dannede nye par med 3.g'ere«.*[38]

På ingen måde forholder det sig sådan, at gymnasieskolens samlede lærerstab forandrer sig pludseligt, selvom ændringerne i 1960'ernes slutning og i 1970'erne var markante. For en lang række lærere fortsatte og ønskede at fortsætte den tradition, i hvilken de havde undervist fra deres ansættelse. Og undervisningsdirektør Sigurd Højby må derfor i *Gymnasieskolen* i 1964 understrege efteruddannelsens nødvendighed:

> *»I et samfund, hvor videnskab og erhvervsstruktur er under bestandig forvandling, bliver spørgsmålet om omskoling og supplerende uddannelse for alle simpelthen af afgørende betydning. Et dynamisk samfund uden efteruddannelse kan ikke bevare sin dynamik«.*[39]

Lærerne tog gennemgående godt imod reformen i 1960 – modsat den mindre reform i 1971! – vel fordi der var tale om »betydelig kontinuitet og kongruens med den fagvidenskabelige udvikling«.[40] Men at tingene udviklede sig langsomt, fremgår af et

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

brev fra direktøren til ministeren fra 1967, hvor han skriver, at han ønsker en »selvstændighedsfremmende undervisning i stedet for passiv kundskabstilegnelse. Denne proces er langt fra gennemført endnu. Skolelivet ændres langsomt fra det autoritære til det demokratiske«.[41]

Men de nye tider gav selvsagt i de følgende år anledning til både store og små sammenstød: rektorer fik nok af »ungdomsoprør« og »palaverdemokrati« og søgte deres afsked eller gik tilbage til en lektorstilling, tidligere velmeriterede lektorer blev udsat for nye omgangsformer, som de følte som ærekrænkende overgreb. F.eks. fortælles det om en lektor på Frederiksberg Gymnasium, at han i en længere periode udeblev fra lærerværelset, fordi en yngre kollega lagde pres på ham for at få ham til at være målmand i en håndboldkamp, ligesom det blev taget meget unådigt op, da en nyansat kollega uforvarende kom til at sætte sig på hans plads.[42] Forfatteren til dette lille essay blev som nyansat lærer overfuset af en kolerisk kollega, fordi han ville hjælpe en grædende pige ved en skolefest ved at lade hende bruge lærerværelsets telefon for at ringe hjem: elever var forment adgang til lærerværelset – i hverdag og til fest!

Bortset fra sådanne mere kuriøse eksempler var der på mange lærerværelser ægte modsætninger, i begge lejre udsprunget af ærlig overbevisning om, hvad en god lærer og en god skole skulle være. De yngre måtte nok siges at have fat i den lange ende med deres større forståelse for, hvad der i øvrigt skete i samfundet uden for skolens vægge – i hvert fald »vandt« de kampen! – om end de også ofte med ungdommens overmod kunne gøre ældre læreres sidste skoleår i bedste fald brogede, i værste fald næsten tragiske.

Alene diskussioner om omgangsformer gav anledning til idelige sammenstød, f.eks. som nævnt adgang til lærerværelset, tiltaleformer (du/De), morgensang, reglerne for eleverne, når læreren kom ind i klassen, spiritusforbruget ved fester, reaktioner på elever, der kom for sent, privilegier for 3.g'erne – alt sammen kom det lynhurtigt på dagsordenen og krævede afgørelser. Og det i en skole, der – alle dens fortjenester ufortalt – hidtil havde kunnet arbejde i en lang og stort set uanfægtet tradition.

Når dertil så kom den klare politisering i tiden, ofte, men ikke kun, eksponeret i forhold til ændringer af bekendtgørelser og lignende, så var den fuldstændige tavshed, der kunne præge et lærerværelse i frikvarteret, som en bekendt af mig oplevede det i sidste del af 1960'erne, de fleste steder afløst af glammende diskussioner.

Den venstreorienterede Tage Hind, der en tid var ansat på Århus Statsgymnasium, foreslog under en julefrokost, at der skulle samles ind til »damerne«. Flere af de mere konservative lærere troede, det drejede sig om serveringspersonalet og gav gladeligt, men faktisk var det de strejkende »plattedamer« på Den kgl. Porcelænsfabrik, som skulle støttes!

Også de dengang utallige demonstrationer delte vandene. En ældre lektor på Århus Statsgymnasium anbefalede stærkt rektor at tilkalde politiet, da eleverne første gang af mange »nedlagde arbejdet« og »besatte« festsalen – hvad den frisindede Feilberg-Jørgensen dog ikke købte! Tværtimod deltog han ved en anden lejlig-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

hed i elevernes demonstrationstog til rådhuset! Hvad der selvfølgelig ikke forhindrede, at også han havde sit hyr med at styre de hurtigt eskalerende krav om ændringer – enhver ny grænse skulle jo prøves af!

Efterhånden, til dels under påvirkning af nye elevtyper, samfundsudviklingen som helhed, ændringerne på universiteterne, valgfagsgymnasiets indførelse i 1987 og de måske mere konservative læreres afgang, sker der store ændringer i gymnasielærernes opfattelse af sig selv, deres fag og deres rolle. Og mens en beskrivelse af lærerrollen tidligere i høj grad må bygge på erindringer af forskellig art, så begynder egentlig forskning nu at dukke op, f.eks. lektor Inge Heises forskellige undersøgelser, og på det seneste også forskning knyttet til Dansk Institut for Gymnasiepædagogik m.m.

Hvor man med megen ret kunne sige, at gymnasiet til omkring 1970 hældede mod det konservative, så vidner den enorme forsøgsaktivitet i 1970'erne, genoptaget i 1990'erne efter Haarders ti-år som undervisningsminister, snarere om et næsten hektisk behov for hele tiden at undersøge nye muligheder. Positivt set er dette udtryk for en stadig kritisk vinkel på dagligdagens arbejde, fagenes indhold og skolens struktur, negativt set et udtryk for tidens almindelige rastløshed (som man ellers mest tillagde elevernes »zapperkultur«!)

I forbindelse hermed voksede interessen for indsigt i, hvad der er kaldt »den nye socialkarakter«, for generelle pædagogiske og fagdidaktiske vinkler på det daglige arbejde. Den slags begreber kunne langt op i 1980'erne – og hos nogle gymnasielærere stadigvæk – føre til løftede øjenbryn! Men alene mængden af kurser både på landsplan og på den enkelte skole med emner af mere pædagogisk end faglig karakter peger dog på, at de løftede øjenbryn forsvarede skanser, som af de fleste var forladt.

Man kan sige, at mens skolen frem til 1960'erne hvilede i en næsten uangribelig tro på egne værdier og deraf følgende konservatisme, og at »ungdomsoprøret«, og hvad deraf fulgte, medførte en euforisk vilje til og tro på muligheden for grundlæggende forandringer på snart sagt alle felter, så er billedet af de allerseneste år præget af større og større usikkerhed.

Det ligger selvsagt i, at det nærmestliggende altid er sværest at få overblik over, men formentlig også i, at der objektivt set er tale om de største forandringer for gymnasielæreren siden 1903. En udførlig situationsrapport fra midten af 1990'erne er givet i Heises *Lærerliv*.[43]

Der kom større og større udfordringer i dagligdagen, hvor der i mindre og mindre grad var mulighed for basalt at hvile i traditioner og gode rutiner og længerevarende strukturer. De gymnasiesøgende elevers antal, men ikke nødvendigvis deres motivation, var stadig stigende, og den gamle gymnasieskoles og dermed gymnasielærerens aura var en saga blot. Og endelig var de tidligere mange yngre gymnasielærere af gode grunde blevet ældre. Alt dette og mere til kunne mange steder føre til en oplevelse af »udbrændthed«, til stress og overanstrengelse. Dette skyldtes dybest set hos de fleste sammenstødet mellem stor pligtopfyldenhed og bevidsthed om skole-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

demokratiets tidrøvende nødvendighed, det globaliserede samfunds stadige udfordring og nødvendigheden af nye pædagogiske tiltag på den ene side og samfundets stadige pålægning af nye opgaver, decentraliseringens arbejdsforøgelse og overenskomsternes menneskefjendskhed på den anden.

Måske rammer denne konflikt nogle mere end andre. I sin undersøgelse fra 1995, *Hvad sker der i klasseværelset*?, siger Heise, »at der er flere synligt modløse og »frustrerede« kvindelige lærere i gymnasieskolen end der er mandlige. Men det skyldes især, at nogle *kvalitative krav* til skolen, undervisningen, kollegaskabet ikke er blevet opfyldt«,[44] men samtidig, at »Kvinder er bedre til at sørge for og har mere behov for et godt netværk omkring sig end mænd«.[45] Men som i de gamle kulminegange kan det jo være, at det er den mere sensitive kanariefugl, der opdager den udsivende gas først!

Men ansvaret er nok *også* lærerkollegiernes eget. Om lærerne i århundredets begyndelse skriver Scherfig: »Skolen er en verden for sig. En lille isoleret afskåret verden uden forbindelse med den store omgivende verden«.[46] I 1995 kan Heise bekræfte dette ved at skrive:

> *»Prøv en gang at gå ind på et lærerværelse som fremmed: på mange skoler vil de fleste bare se op fra avisen, konstatere, at det ikke er en person, de kender – og så læse videre. (...) Lærernes mistænksomhed og kejtede mishandling/-undskyld: behandling af fremmede hænger måske sammen med, at de lever en slags zombi-liv, i det øjeblik de bevæger sig ind bag skolens dør: Verden udenfor lægges bag dem; deres identitet som privatpersoner ligeledes«.*[47]

Når det så sammenholdes med, at »at hvis rektor kommer med en idé til pædagogisk udvikling, så har den store chancer for ikke at slå an«,[48] så synes nogle alarmsignaler virkelig hejst, selvom både Heise og mange andre, bl.a. undertegnede, gerne medgiver, at der er stor forskel på skoler og lærere, og at der på mange skoler som nævnt har været tale om en udbredt forsøgsaktivitet og om stor åbenhed og initiativlyst. Men også såkaldt almindelige mennesker udtrykker alligevel ofte, at gymnasielærere opleves som uhyre modvillige over for forandring (nogle kalder det manglende omstillingsparathed!) og uden kendskab til den omgivende verden.

Grundlæggende har det imidlertid slået Heise under rejserne rundt på mange af landets gymnasier, at der er tale om en gedigen faglighed – selvom der også ofte udtrykkes irritation over, at man ikke får lov til at udnytte sin faglighed til bunds. »Efter at have læst hvad lærerne selv har at sige om deres undervisning, vil der ikke være nogen der kan komme og påstå at fagligheden ikke stadig spiller en endog meget stor rolle. Formidlingsaspektet er hele tiden med, men det faglige står først«.[49] Gennemgående er der også tale om en venlig tone og åbenhed, hvor elever bliver behandlet af lærerne som (næsten) voksne, og »Der gives mange steder udtryk for en genuin *holden af*, glæde ved samværet, masser af kompensation for de mere irriterende sider af lærerarbejdet som der heller ikke lægges skjul på«.[50]

Men Heise har også registreret, at stemningen kan være meget upersonlig og uhensigtsmæssigt præget af sarkasme og ironi.[51] Klasseundervisningen i dens mange forskellige former er ifølge Heise og vel også ud fra almindelig erfaring stadig

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

den dominerende, men dog også suppleret med udbredt gruppearbejde. Daværende undervisningsinspektør dr. Højberg Christensen sagde på et ekstraordinært møde i GL i 1931: »Det er således karakteristisk, at den Klasseundervisning, der i sin Tid kom til os som et Evangelium, jo ingen Steder er lovfæstet. Det bør denne Methode – og ingen andre Methoder – heller ikke være«.[52] Bag Højberg Christensens udsagn ligger sikkert den erfaring, at enhver metode bærer sin skygge med sig, hvad pionererne for nye – bestemt nødvendige – metoder ofte glemmer, hvad enten det er den klasseundervisning, som dr. Kaper var en ivrig fortaler for ved århundredets begyndelse, eller det i århundredets slutning er Project for Enhancing Effective Learning (PEEL), Ansvar for Egen læring (AFEL), projektopgaver og andre givende pædagogiske innovationer.

Ligesom der er forsket i lærerens selvopfattelse, så er der nu også undersøgelser, der mere systematisk ser på 1990'er-elevernes opfattelse af gymnasiet og dermed lærerne – f.eks. Anne Grete Nielsens *Fra Kierkegaard til Calvin Klein*. Gymnasietilværelser i 90'erne – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile,[53] der bygger på elevers stil, hvor de kunne skrive om deres egen gymnasietid med afsæt i et citat af Stefan Zweig om skoletiden i slutningen af 1800-tallets Wien.

Sammenfattende siges der her:

> *»Elevernes karakteristik af lærerne tegner på en måde et enkelt billede, idet det som tidligere omtalt er lærerne, timernes succes afhænger af. Alle udsagn forholder sig ret entydigt til det samme lærerideal, som de konkrete udøvere i gerningen kan være nærmere eller fjernere fra:*
>
> Den gode lærer *er ofte den inspirerende og personligt engagerede lærer, der inddrager eleverne i beslutningsprocesserne, og den lærer karakteriseres ofte som 'moderne', hvorimod* den kedelige lærer *kan være gammeldags og uden personlig interesse i eleverne«.*[54]

Interessant er, at mens gymnasielæreren i *Lærerliv* i egen selvforståelse i høj grad knytter sin identitet til det faglige, så er dette i elevernes opfattelse ikke tilstrækkeligt, selvom der bestemt heller ikke efter deres mening fagligt er noget at indvende.

Hvad kritikken retter sig mod, er – sikkert tidstypisk – den kedelige formidling. Tidstypisk i den forstand, at hvor tidligere elever i deres erindringer ofte husker mere eller mindre sadistiske lærere som dem, der ødelagde (dele af) deres gymnasietid, samt enkeltlæreren, der turde afvige fra »det normale«, så er angsten for lærerne forsvundet, mens der til gengæld ligger et massivt krav om at undgå »det normale«, om fornyelse, afveksling, udstråling – og der ligner eleverne nok os andre!

Dette understøttes af en forløbsundersøgelse fra Århus Amt: *Ungdomskultur Skolekultur* (2002), hvor eleverne i tilbageblik om lærernes tone siger, at de »var oftest meget rare og søde ved os« eller – næsten patroniserende! – »Men de var da venlige og nemme at have med at gøre«.[55]

Fra den forrige undersøgelse *Ungdomskultur skolekultur* fra 1998, af de daværen-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

de 3.g'eres opfattelse, kan der plukkes følgende elevudtalelser om det faglige i forhold til det pædagogiske: »Mange af dem har 1-2 fag, de kan godt. De tror andre kan det lige så godt. Mangler formidlingsevne, nogle burde ikke være lærere. Der skulle være udskiftning: De er gode til deres fag, men kan ikke nå ud til eleverne«,[56] og »Undervisningen er forskellig fra lærer til lærer. Nogle er gode, andre er kedelige. Nogle er gode til at supplere med film eller projekter. Det skal der til. I nogle perioder kan det være meget ensformigt«.[57] Som et aspekt heraf indgår – ifølge *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasietilværelser i 90'erne* – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile i hvert fald – at eleverne sjældent placerer noget ansvar hos sig selv – sikkert også et tidstypisk træk.

Det kan man så alt efter temperament harcelere over eller beklage, men man kunne jo også sige, at det nu engang er vilkårene og så søge at nå frem til en undervisning og dermed en lærerrolle, der i højere grad dels understregede det fælles ansvar, dels tog ubehaget ved kedsomheden som et vilkår og uden at søge mod showpædagogikken tog ad notam, at vi alle forlader et tv-program, hvis det keder os! For selvom man nødvendigvis som lærer må holde fast ved, at der skal – nødvendigt – mod til at kede eleverne, som bl.a. forstander Arnfred fra Askov sagde, så skal det ikke være et mål i sig selv!

Der sker mere eller mindre bevidst for den enkelte gymnasielærer en stadig »glidning« gennem årene, hvad angår rollen, men her 100 år efter almenskolelovens indførelse må der også mere aktivt arbejdes med det, som Undervisningsministeriet med et givende debathæfte fra 1995 benævner »Lærerbilleder – i en skole under forvandling«.

Og det kunne så blive bl.a. de kommende læreres opgave!

Fremtidens gymnasielærer

Man kan spørge sig selv, om nogle af de problemer, som er anført ovenfor, også kan hænge sammen med, at lærerkollegierne ved overgangen til det 21. århundrede er domineret af lærere mellem 50 og 60 år, sådan at der ikke er kommet tilstrækkeligt nyt blod i lærerkollegierne.

Noget tyder i hvert fald på, at de nye gymnasielærere, som her omkring år 2000 så småt begynder at præge skolerne, i det mindste hvad angår en række strukturelle forhold, ikke vil fanges i de forskellige dilemmaer, som er antydet ovenfor, men f.eks. ønsker klarere strukturer og kommandoveje, gerne med afgivelse af megen græsrodsinitiativ. De har jo ikke måttet frigøre sig fra en fortids mere autoritære mønstre, men har taget individualismens suverænitet til sig som natur. Derfor kan de (gen)indføre mere faste regler både i forholdet til eleverne og i skolens arbejdsgange uden derfor at opleve, at de går på akkord med noget dyrebart tilkæmpet. De svømmer ganske enkelt i en anden flod end »68'erne«.

Og det bliver så de nye gymnasielæreres opgave, når nu de store grupper af dem, der var unge i 1970'erne, i det kommende ti-år går af, at sætte deres præg på det nye gymnasium, som synes at skulle begynde i 2005.

Hvilke forventninger, der stilles til det nye årtusinds gymnasielærer, kan man se lidt om i den nye bekendtgørelse om pædagogikum, hvor der om pædagogikumudtalelsen

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

nævnes en række »fokuspunkter, som det kan være hensigtsmæssigt og relevant at benytte ved evalueringen og som udgangspunkt for udtalelsen«.[58] Som det første punkt nævnes »Generelle kompetencer« og herunder:

> *»1) Demonstrerer kandidaten engagement i forhold til en gymnasie- og hf-lærers arbejdsopgaver? 2) Udviser kandidaten initiativ, fleksibilitet og evne til at forandre sig? 3) Optræder og udfører kandidaten sit arbejde i overensstemmelse med professionsetiske standarder? a) Tager lærer-elev-relationens kompleksitet og asymmetri alvorligt? b) Påtager sig en naturlig lederrolle i forhold til eleverne? c) Evner at udfylde de forskellige professionsroller såsom lærer-, kollega- og medarbejderrollen? d) Har en god kontakt til elever, forældre, kolleger og ledelse? e) Har en god omgangstone i forhold til elever, kolleger, forældre og ledelse? f) Har evne til at løse problemer såvel alene som i samarbejde med andre? g) Deltager ubesværet i meningsudvekslinger? 7) Er omhyggelig og troværdig?«*

Desuden opstilles der detaljerede fokuspunkter, hvad angår »Den fungerende praksis«, »Den reflekterende praksis« og »Lærersamarbejde og udviklingsaktiviteter«.

Der er med dette langt fra, hvad der ovenfor er citeret fra lektor Henrik Haars opfattelse i 1932: »... det område, hvor de nye og de såkaldt nye tanker må virke sig ud, i langt overvejende grad er den tidlige barneskole ...«

Gennemreflekteret psykologisk, pædagogisk og fagdidaktisk indsigt er nu et *sine qua non* (for nu at vise en rest af indflydelsen fra den klassiske dannelse fra før 1903!), men der stilles så sandelig også komplekse krav til lærerpersonligheden. En mulig fremtidig lektor Blomme må forfine sine virkemidler!

Noter

1. Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 17.
2. Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 1995*, s. 131f.
3. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 130.
4. Ibid., s. 135.
5. Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 106f.
6. Ibid., s. 18.
7. Ibid., s. 156.
8. *Vor Ungdom*, 1916, s. 114.
9. Her citeret efter Claus Clante og Niels Frederiksen: *Omkring Det forsømte forår*, s. 22.
10. Hans Schertig: *Det forsømte forår*, s. 144f.
11. Claus Clante og Nils Frederiksen: *Omkring Det forsømte forår*, s. 30.
12. Ibid., s. 40f.
13. Tage Skou-Hansen: *Det andet slag. En historie fra det runde bord*, s. 44f.
14. Den faktiske lærer bag denne fiktive fremstilling kan man se beskrevet af biskop Johannes Johansen og journalisten Marie Louise Paludan i Finn Stein Larsen (red.): *... imellem kirken og vandet. Aarhus Katedralskole 1195-1995*, s. 115, og i al høflighed bekræftet af Poul Nyboe Andersen i artiklen »Knøw« i Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 84.
15. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 115.
16. Lizzie Andersen m.fl. (red.): *900 år. Viborg Katedralskoles Jubilæumsskrift*, s. 104ff.
17. Henrik Nordbrandt: *Døden fra Lübeck*, s. 190.
18. Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 55f.
19. Peer Hultberg: *Byen og Verden*, s. 38f.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

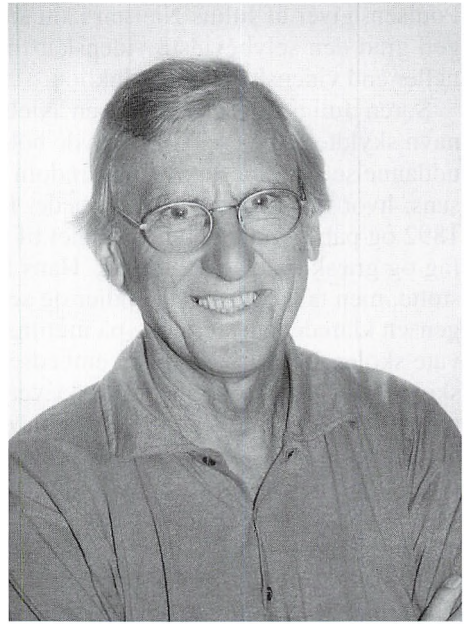
20. *Randers Statsskole 1542-1992*, s. 178ff.
21. Finn Stein Larsen (red.): *... imellem kirken og vandet. Aarhus Katedralskole 1195-1995*, s. 119.
22. Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 57.
23. Ibid., s. 96.
24. Ibid., s. 97.
25. Ibid., s. 98.
26. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 115f.
27. Ibid., s. 51.
28. Ibid., s. 122.
29. Johannes Riis (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*, s. 115.
30. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 126.
31. Cl. Clausen (red.): *Horsens Statsskole 1552-1932*, s. 249ff.
32. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 231f.
33. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 215. Se også Hans Edvard Nørregård-Nielsen: *Riber Ret*, s. 104.
34. Anne Marie Ejrnæs: *Karen og Sara*, s. 62ff.
35. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 231.
36. Inge Busse m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*, s. 235.
37. Steen S. Nørgaard m.fl. (red.): *Marselisborg i 100 år: 1898-1998. Marselisborg Gymnasiums Jubilæumsskrift*, s. 61f.
38. Lizzie Andersen m.fl. (red.): *900 år. Viborg Katedralskoles Jubilæumsskrift*, s. 159f.
39. Her citeret efter Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 253.
40. Ibid., s. 274f.
41. Ibid., s. 279.
42. Jørgen Kierkegaard (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*, s. 76.
43. Gymnasieafdelingen 1998.
44. Inge Heise: *Hvad sker der i klasseværelset?*, s. 33.
45. Ibid., s. 41.
46. Hans Schertig: *Det forsømte forår*, s. 55.
47. Inge Heise: *Hvad sker der i klasseværelset?*, s. 49.
48. Ibid., s. 44, se også Inge Heise: *Lærerliv*, s. 135.
49. Inge Heise: *Lærerliv*, s. 122.
50. Ibid., s. 57.
51. Inge Heise: *Hvad sker der i klasseværelset?*, s. 6f.
52. Her citeret efter Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 211.
53. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 16, 2000.
54. Anne Grete Nielsen: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasie tilværelser i 90'erne – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile*, s. 25.
55. Lise Hansen og Aksel Pedersen: *Ungdomskultur Skolekultur*, 2001/02, s. 26.
56. Lise Hansen og Aksel Pedersen: *Ungdomskultur Skolekultur*, 1998, s. 54f.
57. Ibid.
58. Bekendtgørelse nr. 477 af 18. juni 2002.

Litteratur

Andersen, Lizzie m.fl. (red.): *900 år. Viborg Katedralskoles Jubilæumsskrift*. Viborg Katedralskole 2000.
Busse, Inge m.fl. (red.): *Aalborg Katedralskole 450 år. Jubilæumsskrift 1990*. Aalborg 1990.
Clante, Claus og Nils Frederiksen: *Omkring Det forsømte forår*. Hans Reitzels Forlag 1977.
Clausen, Cl. (red.): *Horsens Statsskole 1532-1932*. Horsens 1932.
Ejrnæs, Anne Marie: *Karen og Sara*. Gyldendal 1979.
Hansen, Lise og Aksel Pedersen: *Ungdomskultur Skolekultur*. Uddannelses- og Arbejdsmarkedområdet, Århus Amt 1998 og 2001/02.
Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriet 1998.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Haue, Harry og Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 1995*. Selskabet for Dansk Skolehistorie 1995.
Heise, Inge: *Hvad sker der i klasseværelset?* Gymnasieafdelingen, skriftserie nr. 10. Undervisningsministeriet 1995.
Heise, Inge: *Lærerliv*. Gymnasieafdelingens B-serie, nr. 2. Undervisningsministeriet 1998.
Hultberg, Peer: *Byen og Verden* (1992). Samlerens Bogklub 1993.
Kierkegaard, Jørgen (red.): *Frederiksberg Gymnasium gennem 100 år. 1. maj 1879-1. maj 1979*. Frederiksberg 1979.
Larsen, Finn Stein (red.): *... imellem kirken og vandet. Aarhus Katedralskole 1195-1995*. Aarhus Katedralskole 1995.
Nielsen, Anne Grete: *Fra Kierkegaard til Calvin Klein. Gymnasietilværelser i 90'erne – en undersøgelse af 1997-studenternes danske stile*. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie, nr. 16. Undervisningsministeriet 2000.
Nordbrandt, Henrik: *Døden fra Lübeck. Erindringer*. Gyldendal 2002.
Nørregård-Nielsen, Hans Edvard: *Riber Ret*. Gyldendal 2001.
Nørgaard, Steen S. m.fl. (red.): *Marselisborg i 100 år: 1898-1998. Marselisborg Gymnasiums Jubilæumsskrift*. Marselisborg Gymnasium 1998.
Pedersen, Uffe Gravers (red.): *Lærerbilleder – i en skole under forvandling*. Undervisningsministeriet 1995.
Randers Statsskole 1542-1992. Uddannelsesgruppen (red.)
Riis, Johannes (red.): *Min bedste lærer. Fjorten essays*. Gyldendal 2000.
Scherfig, Hans: *Det forsømte forår* (1940). Gyldendals Tranebøger 1960.
Skou-Hansen, Tage: *Det andet slag. En historie fra det runde bord*. Gyldendal 1989.
Skovgaard-Petersen, Vagn: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*. Gyldendal 1976.



Jørgen Sørensen (f. 1937). Tidligere studielektor. Student fra Frederikshavn Gymnasium 1955. Cand.mag. i dansk og kristendomskundskab 1965, ansat ved Århus Statsgymnasium 1965 til 1991. Censor i dansk ved Aarhus Universitet 1978 til 1998. Medredaktør og -forfatter ved Litteraturhåndbogen. *Udgivet flere lærebogsantologier, bl.a.* Fronter *og* Her kommer fra Dybet-. *Sammen med Janne Yde udgivet* Det store relief og Den lange Rejse. Asger Jorns udsmykninger på Århus Statsgymnasium. *Adskillige artikler om danskfaglige, almenpædagogiske og skolepolitiske forhold.*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Rektor Julius Nielsen – en (næsten) glemt skolemand

Af Jens Erik Skydsgaard

»Et andet Lys i vor Midte var Julius Nielsen, senere Rektor ved Metropolitanskolen. Ham mindes jeg dog særligt fra Heibergs Øvelser over den romerske Digter Lucretius' store Læredigt, hvor hans Oversættelser og Kommentarer anbragte ham en Hestelængde foran os andre. Vi ventede at se ham gaa op som en ny Madvig paa Filologiens Stjernehimmel og holdt forventningsfuldt Aandedrættet tilbage, da han efter kun 5 Aars Studier tog Embedseksamen med Udmærkelse. Men saa – saa kom der ikke mere ud af Bjergets Barsling end en lille Mus, en tynd Skolekommentar til Horats. Videnskabelig Evne er noget helt for sig, ligesom uafhængig af Dygtighed til at lære og gengive. Den er et Stykke Personlighed, ofte sen til at bryde frem, i Slægt med den skabende Digters Evner og Indstilling«.

Dette er den karakteristik, som direktøren for Ny Carlsberg Glyptoteket, Frederik Poulsen, giver af Julius Nielsen i sin selvbiografi fra 1946. Den afspejler nok i nogen grad den selvbevidste videnskabsmands holdning. Der er dog også andet, der tæller end videnskabelig produktion.

Søren Julius Elisæus Levinsen Nielsen var lærersøn, født 1874. Det pompøse navn skyldtes, at en velynder havde holdt hans fader til bogen og bekostet en læreruddannelse. Det meste af sin barndom tilbragte Julius Nielsen i Gedved ved Horsens, hvor hans fader havde embede. Han blev student fra Horsens lærde Skole i 1892 og påbegyndte derefter studiet til skoleembedseksamen med latin som hovedfag og græsk og tysk som bifag. Hans familie havde ikke mulighed for økonomisk støtte, men takket være stipendier og senere kommunitetsstipendiet og bolig på Regensen klarede han studierne på minimal tid, samtidig med at han underviste på private skoler. I 1897 bestod han embedseksamen med udmærkelse og valgte derefter skolen som arbejdsområde. Selv skriver han i den selvbiografiske skitse, han afleverede til Ordenskapitlet i forbindelse med udnævnelsen til ridder i 1920: »Det manglede ikke på Tilskyndelser til at prøve videnskabelig Virksomhed, men jeg mente ikke, at jeg havde egentlig produktiv Evne, og følte, at jeg på videnskabeligt Område kun kunne blive en af de ringere«.

Medvirkende hertil kan vel have været de meget usikre forhold for unge videnskabsmænd. Julius Nielsen var allerede som student blevet forlovet og indgik i 1898 ægteskab; tre børn fulgte ret hurtigt, så det var nødvendigt at have en økonomisk sik-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Julius Nielsen (1874-1940). Foto i familieeje.

ring. De første år gik med undervisning på Borgerdydskolen og Østersøgade Latin- og Realskole. Begge disse var jo på dette tidspunkt privatskoler.

En bevilling fra Carlsbergfondet gav mulighed for studier i Rom, især på Vatikanbiblioteket, hvor han sammen med andre søgte efter de pavelige skrivelser vedrørende Skandinavien i middelalderen. Han skriver selv, at arbejdet var anstrengende, men at opholdet også gav mulighed for studier af Roms oldtidsminder og for at »faa Selvsyn paa Omraader, som er betydningsfulde for en Lærer i Græsk og Latin, dels ogsaa at faa Fortrolighed med Italiens Middelalder og deres Kultur«.

Ægteparrets tredje barn blev født i Rom i 1902, og Carlsbergfondets støtte muliggjorde, at familien kunne tilbringe sommeren i Danmark og vende tilbage i efteråret, hvor klimaet er bedre egnet for småbørn.

I Rom traf Julius Nielsen mange kunstnere og videnskabsmænd, bl.a. i Den skandinaviske Forening, som han et år var formand for. Der var også mulighed for at studere uden for Rom på kortere og længere ekskursioner, bl.a. til Napoli og Pompeii.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hjemkommet til Danmark vendte han tilbage til undervisningen, nu med tysk som hovedfag, idet skoleordningen af 1903 som bekendt medførte en betydelig reduktion af de gamle sprogs timetal. 1905 til 1910 var han adjunkt ved Frederiksborg Statsskole og underviste samtidig på et faglærerindekursus på Zahles Skole og på Statens Lærerhøjskole. Man må betænke, hvor ringe lønnet en adjunkt var for 100 år siden.

Som lærer ved de private skoler tog Julius Nielsen sig også af administrative opgaver som medlem af bestyrelsen for Privatskolernes fagordnede Lærerforening og en kortere tid dets formand. Han arbejdede her for forbedrede forhold for privatskolernes lærere, der ofte var en meget blandet forsamling. Denne interesse skulle han senere følge op. Han fik også tid til at være konservativt byrådsmedlem i Hillerød, men allerede i 1910 blev han rektor for Ribe Katedralskole i en alder af kun 36 år. Det var vist første gang, en så ung mand blev rektor, og han må have været en af de yngre lærere på skolen, hvad der dog ikke svækkede hans autoritet.

Familiemæssigt var årene præget af hans kones sygdom og død i 1910. I 1912 giftede han sig atter og fik tre børn mere. Med så stor en familie er det klart, at det ikke var et velhaverhjem. Ikke mindst 1. Verdenskrig gav afsavn, men alt tyder på, at rektoren var glad for Ribe, en by hvor alle kendte alle, og hvor man også kunne interessere sig for omverdenen. I en smuk afskedstale prises rektor Nielsen for sin omsorg for lærerne og især de elever, der som han selv kom fra mindre kår. Men der kan ikke herske tvivl om, at der herskede disciplin på skolen.

Hensynet til de ældste børns videre uddannelse førte imidlertid til, at Julius Nielsen søgte – og fik – rektoratet ved Østre Borgerdydskolen, hvor han som ung havde været timelærer. Han tiltrådte embedet i 1918 og fik bolig i den gamle skole, Stockholmsgade 59, over for Østre Anlæg. Det må have været en urolig tid, idet en række tidligere private gymnasier nu var overtaget af stat eller kommune, og dette kunne give administrative problemer. I Østre Borgerdydskolens festskrift fra 1937 kan man læse denne karakteristik:

> *»Loven af 20. Marts 1918 gjorde Borgerdydskolen i København til Statsskole under Navnet Østre Borgerdydskole [Skrivelse fra Undervisningsministeriet af 20. juni 1919]. Den egentlige Statsovertagelse traadte imidlertid først i Kraft 1. Aug. 1919. I Skoleaaret 1918-19 var den senere Rektor, Julius Nielsen, derfor foreløbig »fungerende« Rektor. Rektor Julius Nielsen kom til Skolen fra Ribe Katedralskole, og Undervisningsministeriet havde sin bestemte Hensigt med at kalde netop ham til København paa dette Tidspunkt. Han var mere end nogen anden velbevandret i det vældige Apparat af Love, Anordninger og Bekendtgørelser, der danner Skelettet for den højere skole i Danmark, og der var god Grund til at faa en Mand, der netop var kyndig paa dette Omraade til Hovedstaden. I Lederstillingerne for de københavnske Skoler sad, naar man undtager Byens eneste Statsskole, Metropolitanskolen, Folk, som var indstillet paa Privatskolen, og som ikke havde nogen forudgaaende Uddannelse i Statens Skolevæsen, som med andre Ord med ét Slag skulde til at styre deres Skoler efter helt nye Regler, de tidligere ikke havde haft Anledning til at sætte sig ind i. Dette betød et uhyre stort Arbejde og megen Tvivl og Usikkerhed. Det var der-*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

for klogt af Ministeriet paa en af de overtagne Skolers Lederplads at sætte en Mand, der kunde hjælpe andre i denne Retning, og Østre Borgerdydskoles Kontor blev da ogsaa i denne Overgangstid en Oplysningscentral, som de overtagne Skoler med Udbytte og Taknemlighed benyttede, naar de kom ud for de mange indviklede Spørgsmaal, som Overgangen til Statsdrift rummede.

Statsovertagelsen medførte den Ændring i Skolens Struktur, at Underskolen blev udskilt som selvstændig Institution under de forenede Skoler. Foreløbig blev den imidlertid i Bygningen, men i Skoleaaret 1922-23 boede den i Øresundsgade 15 og flyttede derpaa ind i den nye Bygning paa Standboulevarden [Rosenvangskolen]«.

Som noget helt naturligt blev Julius Nielsen medlem af bestyrelsen og direktionen for De forenede skoler og for Gymnasieskolernes Lærerforening, hvis formand han var fra 1923 til 1930.

Da han i 1920 blev ridder, slutter hans selvbiografiske skitse, og herefter må man ty til mere officielle kilder som *Kraks Blå Bog*, diverse nekrologer og ganske få efterladte papirer.

Det må have været noget af et chok for mange, at han allerede i 1924 opgav stillingen som rektor og i stedet blev lektor ved Vestre Borgerdydskolen og lektor i pædagogik, hvor han underviste de unge kandidater, der fulgte teoretisk og praktisk pædagogikum. Denne virksomhed er meget dårligt belyst, men han synes at have forelæst over pædagogikkens og skolens historie. Der findes – eller fandtes – på Statens pædagogiske Studiesamling et dublikeret hæfte på 48 A4-sider, Julius Nielsen: *Oversigt over dansk Skoles Historie og Organisation.* Dette skrift var i hvert fald indtil 1960 obligatorisk læsning i forbindelse med pædagogikumsprøven for cand.mag.er. Heri finder man i oversigtsform en gennemgang af undervisningens historie fra middelalderens domskoler indtil midten af 1930'erne. Hovedvægten er skolens organisation, og skriftet har præg af et kompendium med henvisning til andre lærebøger. Det er i al sin enkelthed et nyttigt instrument, affattet i et præcist sprog og med anførelse af de vigtigste love og bekendtgørelser.

Emnet var ikke Julius Nielsen fremmed. Allerede i Ribe-tiden havde han holdt foredrag om skolehistorien, her med særlig henblik på Ribe. Et manuskript fra 1917 er i familiens eje.

I 1927 blev Julius Nielsen atter rektor, nu for Metropolitanskolen, et embede han varetog indtil sin død i 1940. Skolen havde endnu ved hans tiltrædelse til huse på Frue Plads, men det blev hans lod at varetage flytningen til Femmers Kvindeseminarium på Nørrebro. Det havde været skolens ønske, at en udvidelse kunne finde sted ved at udnytte nabogrunden i Store Kannikestræde, hvor KFUK's bygning nu ligger, men det glippede. Ved indvielsen i 1937 citeres han for at have sagt i sin tale:« Stort har vi mistet, stort har vi bevaret – Traditionerne som skal leve i det nye Hus – og stort har vi vundet ved nu at få en moderne Skole med Lys og Sol og Plads«. Også her synes han at have givet et skolehistorisk overblik og mindet eleverne om hedengangne disciple som Niels Steensen og Griffenfeld.

En anden tidligere discipel skildrede skolen i et mere grelt lys, Hans Scherfig i

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Det forsømte forår fra 1940. Julius Nielsen læste den i sit sidste år og fandt den stærkt karikeret. Det generede ham at se flere af sine nulevende kollegaer skildret på den måde, selvom Scherfigs skolegang lå forud for hans egen tid på skolen. Bogen skal nok stadig mere ses som et satirisk kunstværk end som en faktuel skildring af skolelivet. Der er dog også slående paralleller til Thomas Manns skildring af et tysk gymnasium nogle generationer tidligere. Samtidig må man imidlertid betænke, hvor forskelligt børn og unge opfatter deres skole og deres lærere. Der er stadig stor forskel på, hvordan den utilpassede og den veltilpassede oplever omgivelserne.

En rektor har ikke mange undervisningstimer. I al fald på Metropolitanskolen havde Julius Nielsen gerne 1. mellem i oldtidens historie og mytologi, et halvt år til hver af de to parallelklasser. På den måde lærte han de nye elevers navne. Gamle elever har husket, at de følte, at det var Zeus selv, der tronede på katederet, »og højen Olymp han kom til at skælve«. Desuden holdt han af latin med klassikerne. »Jeg læser hvert år Ciceros tale for Sextus Roscius med disciplene med stedse stigende vellyst«, er han blevet citeret for at have sagt. Tre små skolekommentarer udgav han – til *Caesars Gallerkrig*, Horats og Tacitus, ligesom han udgav forskellige udvalg af senere latin, hvad der nok var lidt af et nybrud.

Som rektor var han leder af skolens lærerkorps, og det mangler ikke på vidnesbyrd om, at han var lærerne en god mand, loyal og støttende, når det var nødvendigt. Som lektor ved undervisningen til det teoretiske pædagogikum traf han de fleste nyudklækkede cand.mag.er, og som vejleder til det praktiske pædagogikum kunne han give sine erfaringer videre, men synes ikke at have ønsket at lave kloner af sig selv – hvilket formentlig ikke ville have været muligt. En pædagogikumstuderende har fortalt, at han mødte rektor på gangen og faldt i samtale. På et tidspunkt spurgte rektor, hvad hans klasse egentlig lavede. Kandidaten svarede, at han havde fritime, men rektor sagde: »Deres klasse har nu 17 minutter tilbage af lektionen. Måske skulle De gå til timen«. Kandidaten var knust og frygtede, at hans karriere i den danske skole var slut, men sagen blev naturligvis aldrig omtalt senere.

Også udadtil virkede Julius Nielsen for lærerstanden. Det gjaldt ikke mindst ordningen for de mange ikke-akademisk uddannede lærere og lærerinder, som gymnasieskolen havde overtaget, da de private skoler gik over til det offentlige. »Julius Nielsen reddede os«, sagde en ældre kollega til mig omkring 1960. Det må have krævet smidighed i forhandlingerne at opnå resultater på dette punkt, og også et opgør med standshovmod i egne rækker.

Administration synes at have været let for ham. På den gamle Metropolitanskole lå der altid en stor æske tændstikker på katederet. Adspurgt hvordan disse blev konteret, svarede han kort: »På brændselskontoen«. Der blev da også trukket på ham fra mange sider, bl.a. var han medlem af det såkaldte Byskov-udvalg, af opgavekommissionen for studentereksamen, af bestyrelsen for Statens pædagogiske Studiesamling og vikarierende censor ved skoleembedseksamen. Det ligger uden for denne skitses formål at vurdere hans indsats på disse punkter, men arbejdet sled ham op, og i 1940 døde han 65 år gammel af en hjertesygdom.

Der kan ikke herske tvivl om, at Julius Nielsen var en streng lærer, der stillede

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

store krav til præcision, og en streng rektor, der lagde vægt på orden og disciplin. Som så ofte for pædagoger løb tiden nok i nogen grad fra ham, og de normer, han selv var opvokset med, var ikke længere på mode. Man ser det måske nemmest ved at betragte Østre Borgerdydskolen under hans efterfølger og gode ven, Ejner Andersen, hvor fænomener som lejrskole, skolekøkken for drenge og andre nymodens fænomener dukker op. Julius Nielsen var af den gamle skole fra før 1903. Den nysproglige linje i gymnasiet kunne han endnu i 1917 karakterisere på følgende måde: »Denne Linje giver, synes jeg, en almen Dannelse, og ved de Sprogkundskaber, den bringer, synes den særlig egnet for sådanne Elever, der ikke agter at gaa til Universitetet, men gaa over i praktisk Virksomhed«. Citatet stammer fra et foredrag i Ribe om emnet Skole og Hjem.

Flere gange tog Julius Nielsen dette emne op i forbindelse med forældremøder. Med næsten nænsomhed betoner han det loyale samarbejde, der burde bestå, og han føjer til, at forældrene ikke altid skal tro alt, hvad børnene fortæller. Ikke at de lyver, men de oplever skolen på deres helt egen måde. Opdragelse og undervisning er to sider af samme sag: ingen undervisning uden opdragelse og ingen opdragelse uden samtidig undervisning. Opdragelse defineres ved sin modsætning. »Neddragelse. Saa ved De alle hvad der menes«, hedder det. Opdragelse er til gode samfundsborgere og til den enkeltes selvrealisering. Dette lyder jo ganske moderne, men de fleste pædagogiske fyndord er jo gentagelsernes gentagelse.

De få bevarede talemanuskripter vidner om grundig forberedelse. Der er faglige formidlende foredrag, nok især fra Ribe, om Italiens historie i middelalder og nyere tid, om Pompeii og Rom, ofte billedforedrag, dog uden nøjagtig billedfortegnelse. Dem havde man gerne haft i dag. Desuden er der et par translokationstaler, den sidste fra 1939, og taler til forældremøder. Hans veltalenhed er ofte omtalt som næsten ciceroniansk, og af talemanuskripterne kan man se, at han har overarbejdet dem og strammet teksten op – formentlig kort før talen skulle holdes. Det formelle har ligget for ham, men derfra til at slutte, at han var en formalist, er et langt spring. Det kan virke overraskende, at den korrekte mand havde let ved at falde i snak med folk. Der er bevaret en dagbog fra en studierejse til Grækenland i 1931. Her noteres stikordsagtigt om hver dag, bl.a. om de folk, han har truffet, lige fra en landbrugsstuderende på Peloponnes til undervisningsminister Papandreou, »en endnu ung Mand, Advokat, om. 45 År, livlig, ivrig optaget af at få græske Skoler reformeret«. Papandreou foranlediger, at Julius Nielsen kommer rundt og ser skoler i Athen og fører samtaler med flere lærere, herunder også en lærer i teoretisk pædagogik. Julius Nielsen havde da allerede besøgt adskillige skoler rundt om i landet og truffet flere lærere. Her har hans sprognemme givetvis hjulpet ham. Tysk og italiensk beherskede han til fulde, fransk vel også og noget nygræsk. Traditionen vil, at han trænede ved at samtale med græske søfolk på Langelinie, når han gik tur.

Interessen var ikke kun rettet mod gymnasieskolen, men også mod folkeskolen. I sin nekrolog over Julius Nielsen i *Gymnasieskolen* betoner Højberg Christensen hans brede interesse for skolen og fremhæver, at han var en flittig gæst i pædagogisk selskab og ofte deltog i diskussionerne. For Julius Nielsen var elevernes skolegang noget, der burde betragtes som en helhed, et synspunkt som aldrig helt er slået igennem.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Politisk og ideologisk var Julius Nielsen konservativ i dette ords positive forstand. Det nationale lå ham meget på sinde, ligesom det kristne livssyn. Disciplene skulle dygtiggøre sig for at udfylde deres plads i den nationale enhed Danmark og gerne kaste glans over deres land og deres gamle skole. Dette ses naturligvis især i de få bevarede translokationstaler og kan virke lidt gammeldags, men man mærker en klar og prægnant hensigt bag ordene.

Skolehistorisk set må Julius Nielsen betragtes som en overgangsfigur. Udgangspunktet var den gamle latinskole. Hans manddomsværk bliver at tilpasse denne til skoleordningen af 1903, hvis 100-årsdag vi nu fejrer ved næsten at afskaffe klassiske sprog i skolen. Hans betydning ligger nok især på det organisatoriske felt, idet han var aktiv på en lang række felter. Pædagogisk har han påvirket mange unge lærere som lektor i pædagogik, mens nok kun et fåtal har taget efter hans undervisning. Kravet om præcision og eksakthed også inden for humaniora kunne man imidlertid nok af og til misunde de tidligere tider, men næppe nogen ville vel betale prisen herfor i dag. Med et ben i to tidsaldre var han forudbestemt til glemsel, men det betyder ikke, at hans indsats var mindre.

Kilder

Andersen, Ejner (red.): *Østre Borgerdydskole 1787-1937*. København 1937.

Appel, Jacob: »Den gode vilje. Træk af pædagogikums historie i den danske gymnasieskole«. I: Harry Haue og Vagn Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 1997*. Selskabet for Dansk Skolehistorie 1997. Heri betones fraværet af kilder, og Julius Nielsen nævnes ikke.

Metropolitanskolens skoleprogram 1941 og presseomtale af skolens jubilæum og flytninger i 1937.

Nekrologer i *Gymnasieskolen* (Højberg Christensen) og dagspressen.

Nielsen, Julius: *Oversigt over den danske Skoles Historie og Organisation* (5. udg.). 1938. Selvbiografi i forbindelse med dekoration i 1920 og diverse talemanuskripter i familiens eje.

Poulsen, Frederik: *Liv og Rejser*. København 1946.

Jens Erik Skydsgaard (f. 1932). Professor ved Københavns Universitet i antikkens historie fra 1970. Barnebarn af rektor Julius Nielsen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hartvig Frisch som gymnasielærer

Af Finn Jorsal

Den 24. august 1914 skrev den 21-årige Hartvig Frisch til en ven:

> *»Her i Sorø er jeg en agtet Person, som 295 Statsskoledrenge og en Snes Lærere hilser på. Jeg har to Værelser til min Raadighed og faar Morgenthe og Aftensmad serveret heroppe, der fortæres i ensom Værdighed og min ydre Betydning er i Stigning. Desværre er jeg ellers ludfattig og for snedig til at be om Forskud den første Uge«.*[1]

Få dage tidligere var han med kort varsel begyndt som vikar i latin på Sorø Akademi.

Frisch var et par uger forinden kommet hjem fra sommerferiebesøg hos fætteren Herbert Iversen i London, hvor han befandt sig, da 1. Verdenskrig brød ud den 1. august, og han skulle nu være vendt tilbage til sine studier ved Københavns Universitet.

Som i hele studietiden – og også adskillige år efter – var Frischs økonomi mere end anstrengt, så straks ved hjemkomsten fra London havde han skaffet sig et job som lektiehjælper i latin – »… 6 Timer om Ugen à 1 Kr uansvarligt om han lærer noget«, som den fattige student fra Regensen skriver til sin mor endnu den 19. august, »… og jeg er glad ved Udsigten til Pengene«.[2] Det kommende semester var således planlagt, da et pludseligt dødsfald bragte ham ud i vanskelige, men hurtige overvejelser.

Det næste års tid skulle vise sig at blive temmelig afgørende for den retning, Frischs liv kom til at tage. Da han den følgende dag sagde ja til et kort vikariat på Sorø Akademi, var det lidet anende, at det skulle blive begyndelsen på en næsten 25-årig senere karriere som gymnasielærer.

Begyndelsen på hans lærergerning skete nemlig nærmest modstræbende, men samtidig kom opholdet i Sorø til at give ham ro til at gennemtænke det hidtidige studieforløb, som ikke gik efter planen. Frisch læste på dette tidspunkt historie som hovedfag med latin og tysk som bifag.

Vikariatet kom til at vare hele skoleåret, og de tanker og overvejelser, som han i denne periode gjorde sig om sine studier, en mulig fremtidig lærergerning, om verdenskrigens udvikling, politik i almindelighed, kort sagt om livet i det hele taget, er særdeles velbevidnede. Fra det, som han i perioder opfattede som sit eksil, skrev han

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hartvig Frisch, som var cand.mag. i latin og græsk fra 1917, var indtil 1941 gymnasielærer. I 1926 blev han valgt til Folketinget. I 1941 forsvarede han disputatsen Athenernes Statsforfatning og blev samme år professor i klassisk filologi ved Københavns Universitet. I 1947 blev han undervisningsminiser og gennemførte året efter den retskrivningsreform, som fjernede det store begyndelsesbogstav i navneord, ændrede stavemåderne kunde, skulde, vilde til kunne, skulle og ville samt erstattede aa med å. Efter Niels Finn Christiansen: Hartvig Frisch. Mennesket og politikeren *(s. 63).*

nemlig – som i mange senere perioder af sit liv – mange og ofte lange breve, som for de flestes vedkommende er bevarede, og som også med mange detaljer fortæller om hans lærergernings første år.

I det følgende vil breve til vennen M.K. Nørgaard, til fætteren og filosoffen Herbert Iversen og til familien i Hillerød (moderen og morfaderen, den tidligere rektor på Frederiksborg Statsskole Conrad Iversen) blive brugt til at belyse den unge Frischs debut som gymnasielærer.

Ankomsten til Sorø og til skolen beskriver han allerede næste dag omhyggeligt i et brev til hjemmet: efter ankomsten til stationen begiver han sig afsted til fods, men får dog fat i en postmand, der kommer kørende i sin enspænder. »Mellem andet fortalte han mig godhjærtet – at min døde overlærer Wiese havde været en kendt Størrelse i Sorø, idet han plejede at gaa rundt og pimpe på alle Stedets Beværdinger. Den hele Højtidelighed kom derved i et kært forsonligt Skær«.[3] Velkomsten til skolen var naturligvis præget af nogen forvirring, da et nyt skoleårs mange gøremål var i fuld gang. Omsider fik Frisch foretræde for rektor, H. Raaschou-Nielsen, »en stor kraftig uakademisk behageligt udseende Mand med et roligt Organ«,[4] som satte den unge vikar ind i »Sagerne«: han skulle bo på skolen og muligvis også varetage kostinspektion.

Den følgende dag gik Frisch så i gang med latinundervisningen. I aftenens tilbageblik er han ganske godt tilfreds med forløbet, men »Begyndertimerne i de to Afdelinger af I Mellem keder mig ubegribeligt«. Det får ham til at tænke på morfaderen, som efter sin pensionering vikarierede på sin gamle skole: »Jeg synes det må

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

være en Rædsel for den gamle Mand [sådan omtales rektor Iversen konsekvent i Frischs korrespondance] at slutte et langt filologisk Liv med Begyndelsesgrundene efter »lille Mikkel««. Han syntes bedre om undervisningen i en 1.g sproglig, om end »det vakte Harme og højrøstet Protest, at jeg tog det paa »en hel anden Maade«, det vil sige, at jeg vilde have, de skulde vide, hvad Ordene betød, tidligere skulde de kunne Oversættelsen. Formlære viste det sig, de ikke havde Mistanke om, Rab Rab var det altsammen«.[5] Frisch har tydeligvis fra første færd i sin lærergerning lagt stor vægt på forståelse frem for udenadslære, i udgangspunktet mere som fornemmelse end som bevidst holdning.

Unge Frisch kommer altså fint fra start med sin latinundervisning, han bliver hurtigt glad for eleverne, men tungere ligger det med forholdet til lærerne. Allerede efter et par dage fælder han sin dom, som ikke ændres sidenhen:

> *»Det mørkeste Punkt er Læreværelsessamtalerne [sådan staver han konsekvent »lærerværelse«] – de gode Standsfællers Bemærkninger om Frankrig og Belgien er saa fortvivlet stupide, at de næsten saarer ens Æresfølelse som Bymenneske. Som alle Steder, hvor Kolleger træffer sammen bemærker man dog en vis lunefuld Indforstaaethed med hinandens smaa Maal, det er som en Samling impotente Ægtemænd, der blinker til hinanden, man taler ikke højt om det, man diskuterer og klapper på Skuldren og siger Ha Ha Ha. Skolen tror jeg maa siges at være god – og Rektoren [Raaschou-Nielsen] har jeg megen Agtelse for. Ogsaa her har jeg stødt paa det samme, jeg kender saa godt fra Regensen – Sammenhørighedsbegejstringen. »En Soraner er det bedste i Verden« – og adskillige af Lærerne (ogsaa Rektor) er tidligere Soranere, som er vendt tilbage til Udgangspunktet og blir der til de raadner. Jeg mener at ha' bemærket, at det særlig er smaa Størrelser, som intet Holdepunkt kan faa i de større Menneskesamlinger, der saaledes klamrer sig til en lille Enhed, hvor de kan spille en Rolle – og intet er jo i den Retning bedre end en Skole – særlig en saa smuk og statelig som Sorø, hvor man har mange Drenge til at respektere sig og hele Generationer at støtte sit Ry til«.*[6]

Omtalen af Frankrig og Belgien hentyder til diskussionerne om verdenskrigens udvikling, som Frisch var stærkt optaget af og drøftede indgående i sin korrespondance, især med fætteren. Med baggrund i en omfattende avislæsning af både danske og udenlandske dagblade fulgte han med indstregninger og knappenåle på kort slagenes udvikling dag for dag.

Hjem til familien beskriver han indgående også lærerværelsets udseende og indretning (det omtales som »et af de kønneste Rum i Verden«), men heller ikke her kan Frisch skjule sin frustration og irritation over lærermentaliteten i datidens skole: En kollega har af venlighed (det forstår Frisch godt) beskrevet de klasser, han skal have, peget de urolige elementer ud og rådet ham til at vise strenghed og villighed til at bruge spanskrøret, som i alle lokaler ligger i katederskuffen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Denne Dosis Læreri fik spoleret mig hele min Selvfølgelighedstilværelse. Dette her med at være værdig – holde Respekt – slaa osv. maa du huske er mig ganske fremmed. Naar man er vant til at gaa rundt som Borger i Staten med frit Slag til alle Sider, hvor det gælder at hævde sig ved Overlegenhed ikke ved vedtagen Respekt, synes det saa irriterende med denne Læreranseelse og Spanskrørsrespekt«.

Med eksempler fra hverdagen i København hævder han, at

»der er ingen Spanskrør og ingen Værdighed uden den man selv laver sig … Men nu at skulle tænke paa sin Værdighed, overveje en vittig Bemærkning ikke som Vittighed, men som Brud paa Respekten, det bevirkede, at jeg med stor Lede for Skolevæsen rejste til Byen Lørdag Aften«.[7]

Virkeligheden satte sig heldigvis snart igennem:

»Nu Tirsdag Middag efter jeg i 2 Dage har haft de urolige Hoveder uden at behøve Anmærkningsprotokoller eller Spanskrør, ser jeg igen med mildere Øje paa Skolegerningen og haaber jeg ogsaa her kan bakse mig frem paa god parlamentarisk Vis, hvor man har Magten fordi man er den stærkeste«.[8]

En række formaliteter for ansættelsen skal klares, men ellers er det som sædvanlig økonomien, der giver problemer: »… jeg er ludfattig«, men han kan stadig ikke få sig til at bede om forskud på skolen, så »jeg maa derfor ulejlige dig med 5 Kr endnu af mine Penge for ligefrem at ha' til Frimærker osv.«[9]

Hjemme i Hillerød er de naturligvis meget nysgerrige efter at få at vide, hvordan Frischs hverdag former sig, hvilket han imødekommer med en detaljeret gennemgang af sin dag, fra te og brød bliver serveret på hans værelse på skolen kl. 7 (han er på fuld kost formedelst 70 øre pr. dag), til han går i seng ved titiden. Lektionerne, der er på 40 minutter, ligger om morgenen med to, dernæst »frokostpause« med kaffe og smørrebrød, så igen lektioner frem til 14.20, hvor der spises middagsmad i spisesalen. Fra kl. 15 til 16.30 fortsætter lektionerne, hvorefter skoledagen er slut. Inden aftensmaden, som indtages på værelset kl. 19, hvor den bringes af en tjener, bruger han tiden på læsning på biblioteket, spadsereture i skovene rundt om skolen, »dels gaar jeg rundt i den lille By og studerer Krigstelegrammer og ser på Pigebørnene«.[10]

I begyndelsen af september begynder uvisheden at nage med hensyn til, hvor længe vikariatet skal vare. Stillingen skal jo slås op, hvilket på de tider besørges af ministeriet. Den slags tager sin tid, og desuden er nogle af skolens lærere ekstraordinært genindkaldt til militærtjeneste på grund af krigen. Ansøgningen om Regens-forlængelse og udsættelse af hans stipendium på grund af vikariatet imødekommes, så indtil videre fortsætter skolehverdagen. »Jeg har netop selv grebet mig i at synes, at dette allerede har varet fra Evighed, og at det gaar som et Stempel«, skriver Frisch på dette tidspunkt til sin mor og bedstefaderen.[11]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Pudsig er dog Forskellen mellem de forskellige Klasser. Den er saa stor, at jeg slet ikke føler mig selv som samme Menneske. Der er først de to IV Mellem, som efterhaanden er blevet mine Yndlingstimer. Spillevende Drenge – med Hensyn til Grammatik umulige og uvidende som Aber, men lykkeligvis endnu ikke ligefrem galt indstillede (som det ældre Materiale) – der er Haab om, at man med tilstrækkelig Taalmodighed kan lære dem at se paa Endelser – tænke sig om – og være nøjagtige«.

Kollegaråd fra de første dage – og sikkert også adskillige kollegers praksis – sidder stadig i Frisch:

»Prygl og deslignende har jeg nu engang saa meget imod at indlade mig paa. Meget kan udrettes, ser jeg, ved simple Skuespillertricks, man stamper i Gulvet, slaar i Bordet, skærer Grimasser og først og sidst hæver og sænker Stemmen, hvad der virker paa Drengene som et ufejlbarligt Kontrolapparat. Efterhaanden synes jeg – jeg har faaet Krammet paa disse to Klasser – jeg kan sidde frit og give Afkald paa Alvor, uden at miste sikker Opmærksomhed, et godt Middel er hyppigt at høre de urolige Ho'der – det virker befriende paa dem, at komme til at optræde … Derimod I G.N. er en skrækkelig Klasse. For det første er de saa umoralsk uvidende og tillige oversættelseskæphøje, at man blir helt nedbrudt over det. Dertil kommer, at det er et meget flabet Hold, som jeg paa ingen Maade har kunnet samle. Personlig Uforskammethed har jeg hurtig faaet udryddet, men tilbage er blevet en vis dump Misfornøjelse parret med tommetyk Uvidenhed. Deres Vaaben er Grinet, hvad der jo er svært at kæmpe mod, det maa dels ignoreres dels maa man vende ikke blot sin men hele Klassens Opmærksomhed hen paa det … det giver Afløb og spotter det hele -. Men jeg vil ikke raade nogen til at prøve at kvæle Grinet med Skænd og daarlig Behandling – det dræber bagfra og fra Siden og saa kan man vist gøre sig helt umulig«.[12]

Som supplement til sin redegørelse for håndteringen af denne besværlige klasse fortæller Frisch, at han er svømmet over Sorø Sø og tilbage igen, en tur på ca. 2 km, hvilket i al almindelighed har givet ham en vis anseelse blandt eleverne på skolen. Det er dog hans indtryk, at det i denne klasse kun har haft en begrænset effekt, så han går i gang med at repetere hele formlæren og

»la'r dem selv gennemgaa hvert Ord, de læser af nyt – og haaner hver Oversættelse, de uanende stikker ud, af bedste Hjerte (Hør forresten – de siger, at (den døde) Hr. Wiese ikke nogensinde hørte i de danske Stykker i Mikkelsen!!!)

… I II S.K. læser vi pro Sext. Rosc [dvs. Ciceros Pro Sexto Roscio] – og indøver Syntax, men det mærkes, at de heller ikke her kan Formlæren blot nogenlunde sikkert – det synes ellers et ganske behageligt Hold – blot lidt for tydelig Theologer til at kunne gaa i min Smag – Kun een af dem forekommer mig at være et ligefremt verdsligt Menneske.

Hermed har jeg altsaa saa nogenlunde gjort Rede for mine Skoleerfaringer«.[13]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Helt færdig er Frisch dog ikke blevet, for efterfølgende skriver han med en vis forargelse i pennen, at han samme dag er blevet opsøgt af en hr. overlærer Gad, som »paa fortrolig Maade« har gjort ham opmærksom, at han »anspænder de smaa Stakler i IV Mellem altfor meget«, så de bruger for megen tid på latin og desto mindre på de andre fag:

> *»han gør mig kun opmærksom paa det – som ældre Lærer, der selv som ung har gjort de samme Erfaringer; uhyre elskværdigt – Gudbevares – jeg maa altsaa se, at gaa endnu langsommere frem, men grundigt vil jeg Fae'npinemig gøre det, da Ungerne ellers aldrig faar Begreb om Latin – (efter min Mening)«.*[14]

En uges tid senere er det stadig den nysproglige klasse, der plager Frisch: »... i den Time føler jeg mig som mellem en Bande Forbrydere, der griner og laver Panik saa snart man vender Ryggen til – det er trættende Anspændelse for mig hele Timen igennem«.[15] Men ellers er hans dagligdag kommet ind i en fast gænge, hvor fritiden først og fremmest bruges til særdeles omfattende læsning af både skøn- og faglitteratur. Det er først og fremmest latinske tekster – efterhånden også en del græske, der nævnes både i brevene hjem til Hillerød (»den gamle mand« har givetvis nydt disse informationer) og diskuteres i korrespondancen med fætteren. Det er påfaldende, at den faglitteratur, som vedrører hans historiestudium, glimrer ved sit fravær – medmindre han vælger et meget latinbaseret romersk speciale.

Frisch har tydeligvis overvejet, om han skulle omgås eleverne, som jo ikke er meget yngre end han selv, noget mere, men må konstatere:

> *»Jeg lever lykkelig ensomt – jeg kan ikke bekvemme mig til at tale med de ældre Elever osv. – i den Alder, jeg er i, er der intet der synes ubetydeligere end Gymnasiastanskuelser, jeg beundrer nu Godskesen for at han virkelig gad sidde og høre paa al det Sludder, vi kunde ryste af os i vor Skoletid, jeg har ikke Hovede til det«.*[16]

Ud over undervisning og læsning var det sport eller rettere motion, Frisch brugte sin tid på. Han fortæller derhjemme, at han en søndag spadserede til Ringsted – men dog tog toget tilbage om aftenen!

Nogle uger senere opdager han dog, at der er mere gods i eleverne end som så. Fem 2.g'ere har en søndag inviteret ham med ud på et traktørsted for at drikke kaffe, da de havde det indtryk, at han gik og kedede sig:

> *»De var elskværdige lidt generte som Gymnasiaster er, men ikke nær saa dumme som jeg havde ventet. Det er mærkelig nok, at selv den forskruede Dannelse, vi gir vore Gymnasiaster – tænk blot paa alt det Møg de skal læse af ældre dansk Litteratur, de skal tale alvorligt om Ingemann og Hauch – som om de virkelig forelaa – og de spærres med alle til Raadighed staaende Midler ude*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

fra moderne Litteratur – altsaa at denne Dannelse alligevel ikke formaar at ødelægge dem; – jeg tro det er Fysikken og Kemien i Mellemskolen der redder dem«,

skrev Frisch i 1914 i en slags datidig kommentar til det netop indgåede gymnasieforlig![17]

Den følgende uge må have budt på en hel del uro i en eller flere klasser, for i det næste brev til »Kære Derhjemme« udvikles en længere, noget anderledes og temmelig selvhøjtidelig redegørelse for, hvordan den unge lærer mener, at man bør forholde sig til sine elever:

> *»Med Hensyn til mine Klasser har jeg nu sluttet mine Undersøgelser af Menneskenaturen i den Alder med det Resultat, at det for en Lærer er nødvendigt at sætte sig selv paa en Piedestal, der umuliggør nærmere Forbindelse; noget lignende har jeg læst om hvide Mænds Forhold til Negere. Naar jeg hele Timen igennem til uhyre Anstrængelse for mig selv ser barsk ud og taler kort og bydende – saa har jeg Ro. Blot jeg smiler – glider Smilet videre over hele Klassen som Solen over et Landskab – de hygger sig – taler med og bliver urolige, hvad der i løbet af 1 Minut gir en ubestemt Larm, saa man ikke kan høre et Ord. Altså en Maaneds Erfaringer har vist mig at »Ærbødigheden« er nødvendig. Hver Streg man slaar af kan man arbejde Maaneder paa at vinde ind. Det er ubehageligt og anstrengende – saadan føler jeg det i hvert Fald – jeg kan ogsaa sige det saadan – man maa ikke gi Drengene Nøglen til sig selv, man skal være over dem som noget fremmed – og uberegneligt, man maa ikke le af det samme som Drengene, i hvert Fald ikke gi sig hen i det, ikke vise, man godt kan lide dem, kort sagt de skal ha' samme Følelse som en Neger overfor en hvid, at der sidder en, der tænker helt anderledes, som man aldrig kan være sikker paa. Ikke at jeg er saadan eller at jeg vil blive ved at mene saadan, men det er nu mine hidtidige Erfaringer«.*[18]

Heldigvis og fornuftigvis dementerer Frisch selv i samme brev indirekte denne meget ungdommelige svada. Da skolens officielle badesæson nemlig synes at slutte med udløbet af september måned, tilbyder han sig som opsyn for et hold vinterbadende elever. Denne ordning skal i øvrigt vise sig at fortsætte hele vinteren igennem! – og derudover går han i gang med boksetræning med nogle af de store drenge.

Brevets modsætningsfyldte holdninger kan skyldes hans usikkerhed over for, hvordan han skal forholde sig til, at rektor netop har tilbudt ham vikariatet for resten af skoleåret. Som sædvanlig i faglige og nu også embedsmæssige sager spørges den gamle rektor i Hillerød til råds. Han var jo bekymret over forlængelsen af Frischs studier, men øjner nu pludselig en mulighed for, at han kan kombinere vikariatet med pædagogikum i latin – hvilket dog viser sig umuligt, da pædagogikumsordningen ikke længere indbefatter, at man har egne timer. Desuden ændres Frischs timetal nu, således at han kommer op på 28 timer om ugen (1,25 kr.)

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Et besøg hos professor Kr. Erslev inde på universitet bestyrker ham i, at han har valgt den rigtige løsning af hensyn til studierne – især da det nu ligger fast, at han arbejder frem mod et speciale i romersk historie.

Indtil nu har opholdet på Sorø Akademi haft foreløbighedens karakter, men herefter kan Frisch gå i gang med at tilrettelægge året, så hans undervisning og hans studier kan komme til at befrugte hinanden, ligesom han kan gå i gang med at skaffe sig faste rammer om sin hverdag. På dette tidspunkt giver han følgende impressionistiske skildring af skolelivet til M.K. Nørgaard, som det meste af dette år befinder sig i Chicago:

> *»Skolen, Kl. 8 det ringer, Drengene Bøger brunt Omslag, Støvler mod Flisegulv – de løber ind i Klassen, Katederstolen, de mange Øjne Interesse Uro Ligegyldighed. Frokosten 15 Lærere Skæg Kaffe Madpapir Lærersnak Fløde Sukker Godmodighed … Søen Badehuset Vandet 11 Grader et lille Hold Elever i Vandet med mig Udspring fra Vippen Ferskvandssmag – Løb af bare Fødder over Brædderne – Raab Bevægelse nøgne Kroppe Haandklæderne Kraftprøver – min bedste Time paa Dagen«.*[19]

Den omtalte »lærersnak« uddyber Frisch over for fætteren i et brev fra de samme dage: »Naar man er vant til at høre Adjunkter og Overlærere tale om Krigen med barnlig Naivitet, som minder mig om mine Drengeaar, naar vi i Frikvarteret stod og diskuterede den russisk-japanske Krig, virker dine Breve som en Samtale med selve Hindenburg«.[20] I samme ånd lyder det til Nørgaard: »Jeg er forvist til Provinsen for eet Aar. Verdenskrigen behersker Sindet«[21] og igen til fætteren: »Gid Latin og Krigstelegrammer maa hjælpe mig gennem Opholdet i denne skidt By, der knytter sig til en »lærd Skole««.[22]

Det gentages igen og igen i brevene til de tre »korrespondenter«, at Sorø er ham for lille, at kollegerne ikke siger ham noget som helst (politisk – og især i holdningen til krigen – har han været forrygende uenig med dem), mens han bliver mere og mere optaget af sin undervisning og i samme åndedrag af udviklingen i sine studier, som han forsøger at tilgodese.

»Mit Liv her gaar begivenhedsløst (naar undtages G. Wieds Død) og godt«, skriver Frisch til Hillerød, mens der endnu er fred og ro i Sorø.[23] Men igen i den følgende uges brev må Frisch have luft for sin oplevelse af lærerne:

> *»Kollegerne kan jeg i det store og hele ikke holde ud. Deres Middelmaadighed særlig plus deres monotone ofte barnlige hadefulde Udfald mod Tyskland sløver mig efterhaanden saa jeg gaar langt uden om dem.*
>
> *En virkelig sørgelig Overraskelse har det været mig at finde, at der her i byen snobbes for og ses op til denne akademiske Ende. De behersker Byen, som man forøvrigt næppe kan kalde en By. Paa mig virker det latterligt, naar*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

man lige kommer fra Universitetet og ved, hvad det er for Folk, der saadan sendes ud til Skolerne. Alle disse tarvelige Omgivelser bevirker, at jeg ikke just befinder mig i mit Es«.[24]

Sådan skriver han, selvom han i samme brev indgående fortæller, hvordan han nu har fået indrettet sig rigtig udmærket. Da det var afgjort, at vikariatet i Sorø skulle vare hele skoleåret, besluttede Frisch nemlig at skaffe sig bolig ude i byen, og det lykkedes ham at finde to sammenhængende værelser på en stille villavej i byen. Denne »lejlighed« beskriver og tegner han med stor begejstring i et brev til sin familie – muligvis fordi han er bange for, at de synes, at han har flottet sig – men hvad han ikke fortæller, skriver han allerede i midten af november til vennen i Chicago, hvor han præsenterer sig som »Gymnasiastbetvingeren«: »Det er hendes Mand, han piner hende, er ond mod Børnene i København, gaar paa Postgaarden og drikker«.[25] Det er værtinden, der kommer op på hans værelse og beklager sig over amtsrådssekretæren, som Frisch en nat, inden det nåede at blive julemåned, måtte slå ned, da han kom fuld hjem og var i gang med at kvæle både sin kone og den unge pige i huset. Nørgaard får historien i julebrevet, men allerede dagen efter de særdeles voldsomme begivenheder, hvor Frisch også har måttet finde sin revolver frem (!), skriver han til familien i Hillerød og fortæller detaljeret, hvad der skete.

Det vil falde uden for denne artikels rammer at beskrive dette drama (plus et par livlige historier mere), som for værten endte på hospitalet og for Frisch med endnu en adresseændring – i øvrigt til en anden amtsembedsmand.

Med begivenhederne lidt på afstand undser Frisch sig ikke for over for familien at omtale sig selv som »lidt af en berygtet Person« og

»en fæl Bisse, hvad jeg naturligvis til Dels hygger mig godt ved, men bene vixit, qui bene latuit – det gælder da navnlig i Provinsbyer, hvor man jo ikke kan komme udenom hinanden, og jeg skal tilstaa det kribler i min Privatfornemmelse, naar en hvemsomhelst Overlærer skal spørge om, hvordan det gaar i min Pension«.[26]

Der er ikke noget at sige til, at Frisch glædede sig til juleferien i Hillerød, hvor han ser frem til »at læse Græsk og spise Pebernøder«.[27]

Det har jo været et mere end begivenhedsrigt efterår, og Frisch synes at have haft en fornemmelse af, at afgørende valg og skilleveje med hensyn til hans fremtidige liv nærmede sig:

»Foreløbig er jeg jo i 20'rnes formløse Udviklingsstadium, hvor jeg selv ikke ved, hvad Vej det bærer og derfor lever i en Amphibietilstand som denne her i Sorø halvt Lærer, Børneopdrager og anbragt halvt Læser, Bokser (hermed menes overhovedet Gavflab, som Mormor sagde) og hvadsomhelst.

Jeg haaber nu, I vil kunne tilgive mig at jeg ikke straks bestemmer mig til at hale i en bestemt Snor (F Eks Provinslæreren eller Globetrotteren eller Romerslugeren) men opvejer det mod hinanden og prøver at faa det til at gaa …«.[28]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Frisch har i disse uger i sine breve oftere og oftere omtalt græske tekster, og et forslag om at læse græsk i juleferien skyldes ikke bare ønsket om at glæde den gamle klassiker, morfaderen, ikke bare behovet for at kunne græsk med henblik på det romerske speciale, som begyndte at aftegne sig, men en mere og mere intens interesse for græsk sprog og kultur. Allerede tidligere på efteråret, da hans læsning begyndte at tage retning, havde han skrevet:

> *»For hver Dag der gaar ser jeg mig mer og mer syg efter Græsk … Du kan nok forstaa gamle Mand, at skal jeg overhovedet kunne lave noget paa den Basis jeg har valgt mig – saa maa jeg gøre mig expert i Græsk [sic] – denne stadige Uvidenhed om hele den halve Side af mit Emne lammer mig fuldstændig«.*[29]

Det første halvår er gået, men efter at Frisch med en ny flytning har fået styr på sin praktiske hverdag, »sviret jul« med vennerne i København inden den egentlige juleferie hos familien i Hillerød og læst en masse græsk med morfaderen, begynder der at tegne sig et billede af den sidste del af hans studier og et efterfølgende embede. Han får det næsten afsløret i et 20 sider langt brev til vennen i USA, hvorfra det først skal anføres, hvordan hans hverdage forløber, da hans gennemgang tydeligt afslører hans mangesidige interesser og beskæftigelser, som kommer til at kendetegne de næste mange år af hans liv:

> *»Formiddagen Latintimer – dernæst Svømning, Middag i min Amtsfuldmægtigfamilie (hvor jeg nu bor efter Slagsmaalsaffæren), Avislæsning (jeg holder selv Socialen – Sorø Folketidende (Venstre moderat) Norddeutsche allg Zeitung, som tilsendes 2 Gange om Dagen kun ½ gammel og laaner Berlingske T hos min Mand) noget Fotografering, Krigskortpasning (det gaar saa langsomt, forrykkes saa lidt, men det kommer vel nok) Latintimer igen – hjem – Græsklæsning – Plutarch (i Juleferien læste jeg med den gamle Mand for full speed og har nu bestemt at bruge Aaret her til i hvert Fald at læse noget Græsk) Tur i Omegnen med Stenalderundersøgelser … Dernæst forsvarlig Aftensmad i min lille Familie med to Snapse – (Manden er naturligvis Alkoholist, som alle kernesunde Provinsboer, han begyndte med een – saa halvanden og nu 2, men længer gaar jeg heller ikke) derefter Avislæsning – særlig glad er jeg ved, at Magisteren [dvs. Herbert Iversen fra London] sender mig engelske Aviser, som jeg sluger med Graadighed og saa endelig rigtig Læsning [en række romerskhistoriske fagbøger og historisk-politisk litteratur opremses, som sammenfattes i:] Over hele denne Læsning, som du forstaar gaar fortvivlende smaat med den ringe Tid, jeg har for Skolen, staar Glosen Imperialisme som er mit nye 1915 Ord – det fælles Multiplum for min Latin og Verdenskrigen, og for at holde Liv i mig selv driver jeg saa Boksning praktisk og theoretisk … I Sengen foregaar Skønlitteratur – Jack London – Knud Hjortø – osv. Pontoppidan er endnu ikke læst – jeg er i Læsetaske (Jesus!)«.*[30]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Som nævnt er der tale om et meget langt brev – og lige inden trætheden (og en anelse spiritus) overvælder Frisch, så han må opgive at skrive mere, når han at fundere over sin fremtid. Han overvejer nu stærkt at opgive historiestudiet, og som en slags svar på vennens tilsvarende overvejelser over deres fremtid stiller Frisch spørgsmålet:

> *»Men hvor lang skal vi gøre vor Aktionsradius? Skal vi opgive Jordkloden og kaste os over Jylland med Bilande. Arbejde mod at blive Kolleger ved Aarhus Kathedralskole, Medlemmer af Vælgerforeningen ... Faen heller den Vej gik bedre Mænd end vi«.*[31]

Uafvidende når Frisch altså at udtrykke en profeti, hvis virkelighed indfandt sig – i første omgang allerede halvandet år senere. Sorø-året, som altså viser sig at blive temmelig afgørende for Frischs senere livsforløb, er samtidig en af de mest intenst dækkede perioder af hans liv. Selv hans kommende ægtefælle tre år senere spøger på forunderlig vis i en tilføjelse i et brev til familien i Hillerød få dage efter det lange Nørgaard-brev: »Stella Bruuns Forlovelse ved jeg ikke noget om, men det vilde glæde mig; det er jo den eneste ordentlige Anvendelse af et godt lille Pigebarn –«.[32] I samme brev er han i øvrigt i gang med at sammenfatte året:

> *»Mine Kolleger behandler mig med elskværdig Ringeagt, som kommer mig meget tilpas, nu jeg har saa travlt. I det hele tror jeg, Aaret hernede vil modne mig i Stadighed og Kundskaber, og Sundhed ogsaa forresten, for ikke at tale om »Erfaringer«; det faar jeg saa trøste mig med«.*[33]

De følgende måneder gik deres vante gang, bortset fra, at Frisch, efterhånden som eksamen nærmer sig, får flere og flere privattimer, også i tysk og selv i matematik (formedelst 2 kr. pr. time, dvs. mere end den officielle timebetaling) – samt holder foredrag eller oplæsning i gymnasieforeningen »med noget Bernard Shaw«.[34]

Ud over 1. Verdenskrig var det store tema i dansk politik i den samling grundlovssagen. Hen på foråret lykkedes det at opnå enighed, og Frisch kan den 8. maj meddele fætteren i London, at der dagen før blev holdt fredsvalg om den nye grundlov, »som giver lige og almindelig Valgret ogsaa til de langhaarede«.[35]

Den af sine korrespondenter, som Frisch i alvorlige stunder opfattede som den mest seriøse rådgiver (når bortses fra det klassisk-faglige), var fætteren, og hen mod slutningen af skoleåret sender han Herbert Iversen et rids af sine planer for resten af studietiden, der endnu på dette tidspunkt indbefatter historie, som skønnes at kunne gøres færdig foråret 1917. Dertil kommer et tilbageblik på året på Sorø Akademi, som vel både er møntet på fætteren og ham selv:

> *»At jeg kom herned skyldtes et tilfældigt Dødsfald og min unægtelig heldige Eksamen [latin, sommeren 1914]. At jeg blev her mer end den korte Vakance, jeg først havde tænkt mig, – kan jeg ikke ganske motivere. Man var tilfreds med*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

mig og ønskede at beholde mig; Krigen gjorde Kbhvn saa lille og Nørgaard var rejst. Som det hele blev, har jeg unægtelig lært meget af det; nu F.Eks er jeg igen flyttet op paa selve Akad. og sidder med mine 22 Aar i Egenskab af inspektionshavende Lærer paa ældste Afdeling (Adresse »Gymnasiet«). Nedenfor mine Vinduer spiller de unge Mennesker Cricket og Fodbold i Sommeraftenen – Tjeneren kommer og dækker Aftensbord i min Lejlighed. Jeg har at lede Middagsbordet og tumle de store Terriner og Oksestege. Kommer nogen forsent til Middagen, gaar han hen for Midten af Bordet og gør sin Reverens for mig før han sætter sig. Med Gravalvor paahøres Bordbønnen, som en af Eleverne fremsiger. Unægtelig har 4. Kreds [socialdemokratisk, i København], Studentersmf [Studentersamfundet, hvor Frisch ti år senere blev formand], Drankerklubben [en gruppe studenterkammerater, heriblandt undertiden Tom Kristensen] – og Rydbergs Kælder opdraget mig upaaklageligt, siden jeg findes skikket til saa meget Værdighed.

Her sidder jeg altsaa og opdrager den antisocialistiske Yngel, som om føje Aar vil findes i respektive Stillinger, og jeg beder dig forstaa hvor nær jeg er kommet den hellige almægtige »Dannelse« paa Livet. Heldigvis tør jeg sige, at jeg ikke har mænget mig med Rakket og at jeg efter Forholdene foragtes ganske godt – som »rød« – som »Tyskerven« »Bokser« »Tøsejæger« (den første Maaneds Dumheder, da jeg troede jeg snart skulde væk igen) og tilsidst fordi jeg den sidste Maaned spiste paa »Postgaarden« … altsammen fordi jeg ikke har villet gaa rundt til Lærerne etc. Herregud til Pjat det hele«,

slutter Frisch – uden at være sig fuldt bevidst i hvor høj grad dette tilbageblik peger fremad.[36]

På et afgørende punkt blev der skabt klarhed i løbet af meget kort tid. Inden Frisch er færdig med eksaminer og årsprøver på akademiet, har han på et brevkort meddelt familien følgende: »Til min Rædsel har jeg hørt at Erslev skal trække sig tilbage. I saa Fald kan jeg li'saagodt opgi Historie; det er ham, jeg har lagt det hele an paa. De andre kender jeg slet ikke«.[37] Erslev forlod faktisk først sit professorat i 1916.

Inden det hele er forbi i Sorø, når Frisch at opleve en meget selvhøjtidelig censor ved »den lille latinprøve« i mellemskolen. De bedste elever klarer sig udmærket, men han synes tilsyneladende selv, at han skulle have kunnet eksaminere de lidt svagere til noget mere, selvom begivenheden bliver karakteriseret som »lidt af en Farce«:

»Den gamle Mands udmærkede Udtalelser paa sidste Brevkort om mine Dirkeopkunster kan jeg desværre ikke underskrive; jeg mangler netop den dybe Interesse for Sinkerne og mit ihærdige Arbejde i dette Aar forsvinder i Aftenrøden upaaskønnet. I mine andre Hold, ved jeg, det samme vil gentage sig – enkelte har virkelig lært noget – nogle kan lige slæbe sig igennem, andre har slet ikke faaet noget ud af det.

Det skal gøre godt i kommende Aar at gaa langt uden om de svagho'dede med de dannede Ambitioner, som dumme Mødre og Fædre vil ha' Studeringer-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

nes pæne Vej. Herren skal vide, jeg ikke ser nogen »Opgave« der! Men som det indrettes nu, maa vi vel sige, at det er den »højere« Skoles væsentlige Virksomhed«.[38]

Holdningen til eleverne er dog ikke ganske den samme få dage senere, da han skriver til fætteren og fortæller om sin eksamenstravlhed: »... jeg kan jo ikke nægte at jeg i Aarets Løb har fattet nogen Interesse, for at det skal gaa mine Elever godt«.[39]

En uges tid inde i juli er skoleåret omsider forbi. Frisch begiver sig straks afsted på en velfortjent sommerferie, som består i en cykeltur over Svendborg, op gennem Jylland og med Aalborg-båden tilbage til København og Hillerød.

Det følgende år stod i studiernes – og studenterlivets – tegn (jf. Niels Finn Christiansens Frisch-biografi, s. 44ff), og forårets overvejelser blev efteråret 1915 til beslutningen om, at læsningen skulle ende med en skoleembedseksamen i latin (med speciale i romersk historie fra Sullas til Cæsars død) og græsk.

Efteråret 1916 skulle hans spøgefulde spådom fra januar 1914 delvist gå i opfyldelse: fra efterårsferien var han en måneds tid vikar i græsk og latin på Aarhus Katedralskole. Det mærkes, at han er blevet både skole- og andre erfaringer rigere i forhold til vikariatet på Sorø Akademi, men der er også byens størrelse og »væsen« til forskel.

»Min Stilling herovre er ret behagelig og Byen stor nok til at huse en, der nok vil være for sig selv. Omgivelserne er ikke daarlige, Havnen, den nye Mole og Oliemøllerne opbyggelige, Efteraarsskovene til begge Sider venlige mod en Sjællænder, mit lille lejede Rum varmt og upaaklageligt, mit Spisested nærende og helt rent og pænt, Aviserne kommer trofast herover om Aftenen, Drengene, som jeg nænner at undervise ... raske og uforborgne, Kollegerne uskadelige i deres Tyskerhad og sejgt klæbende Konservatisme, der er god Anledning til at føle sig bedre end de fleste ...«,

fortæller Frisch fætteren,[40] hvis gamle dansklærer, digteren Olaf Hansen, er et af de mere opløftende elementer i lærerkollegiet. Ham blev Frisch ven med allerede under det korte vikariat.

Hele dette år, og også mens han var i Århus, var Frisch travlt beskæftiget med sin afsluttende eksamenslæsning, som var afgørende for, at opholdet i Århus ikke blev længere i denne omgang. Han var selv skeptisk med hensyn til, hvordan hans eksamen (maj-juni 1917) ville gå, men må med en ikke ringe stolthed indrømme, at han klarede sig endog meget fint:

»... den blev som Heiberg [en af hans professorer i klassisk filologi] siger særdeles smuk, og jeg staar nu i det for mig mærkelige at vinde fuld Anerkendelse af mine Fagfolk. Jeg vil bruge Drachmanns [den anden professor i klassisk filologi] Ord om cand mag Frisch, som han har lært at kende som en

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ualmindelig dygtig kundskabsrig og velbegavet ung Filolog og Historiker (jeg har det paa Print og agter at lade min Kone sy det paa mine Natskjorter). Det hele Udfald af mit højst rodede Studium bevirker at jeg i de første Aar med alvorlig Resignation vil lægge mig efter Videnskab og tage de Penge det kan kaste af sig«.[41]

Desuden havde han tidligere på foråret fået, hvad han kaldte »en enorm Anbefaling« fra Sorø-rektoren.[42]

Nok kom han i gang med videnskabeligt arbejde (Hippokrates), men gymnasieskolen var ikke nem at undvære, om ikke af anden grund så for at tjene penge. Det var blevet så meget mere påtrængende nu, hvor han var blevet kæreste med den tidligere omtalte Stella Bruun fra Skanderborg. De holdt ferie sammen på Hansted Badehotel i fire uger den sommer.

Tilbagekomsten til hovedstaden blev henad september en brat opvågnen, som det fremgår af en frustreret redegørelse til fætteren:

»Min Dag nu er et multiformt Komplex af heterogent Arbejde. Stemninger bliver mig mere og mere fremmed, dertil kastes jeg for meget rundt i alt muligt forskelligt. Det har dog enkeltgang slaaet mig, om jeg ikke hér havde den første Antydning af det udadvendte Liv, som har været mine Studenteraars Fabel.

Hermed følger Oversigt over min Dags Exaggeration: 1) gaar jeg til praktisk Pædagogik ved Henrik Madsens Skole [fra 1919 Sct. Jørgens Gymnasium]. Det er tidsslugende – paa enkelt Undtagelse nær (Th.A. Müller!) dræbende. 2) hører jeg Oscar Hansen 5 Timer om Ugen Klappe Kage over filosof pædagog. Emner. 3) Dr. Hertz examinerer kraftigt i Hygiejnen. 4) læser jeg Oldtidskundskab (Homer og Sophokles) med Bourgeousibørn paa Østerbro. 5) Historie i en I G. paa Vesterbro (Schneekloth) 6) Er jeg i sene Eftermiddagstimer Tysklærer paa Wedels Kursus 7) manuducerer jeg et Par Børster ogsaa i Tysk. 8) læser jeg hver Morgen fra 7½ til 8½ hippokratiske Skrifter stumpvis 9) har jeg ved Introduktion faaet Adgang til Dissektioner i Bredgade og Obduktioner paa Rigshospit. (Discretion garanteret) [dette punkt af hensyn til. Hippokrates-arbejdet] 10) søger jeg ommuligt en Gang om Ugen ud til Avisstuen paa Østerbro 11) har jeg min lille Kone, som jeg kun daarligt kan undvære ...«[43]

Opremsningen fortsætter med mere personlige, private og selskabelige gøremål.

Punkterne 1-3 omfatter Frischs pædagogikum, som ses at fylde mere end hans videnskabelige arbejde, som han jo stort set ikke kunne tjene penge ved. Og dem havde han brug for, da det her i efteråret 1917 står ham mere og mere klart, at »min lille Kone« snart skal være hans lille kone.

I december afsluttede han sin pædagogiske prøve med en særdeles fin udtalelse.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Derefter blev der mere tid til det videnskabelige arbejde med Hippokrates, i februar giftede han sig med Stella Bruun fra Skanderborg, og om foråret blev der så en klassikerstilling ledig ved Aarhus Katedralskole. Udnævnelsen er dateret 25. maj, og i august tog et nyt liv for alvor sin begyndelse for Frisch i hans første embede.

Hans entre på skolen er velbevidnet:

> *»Det var en strålende augustmorgen 1918, da den nye lærer i græsk og latin viste sig for første gang på Århus Kathedralskole. Præsentationen foregik i den smukke solennitetssal, hvor malede portrætter af henfarne Oldenborgere og Glücksborgere velvilligt skuede og stadig skuer over det århusianske kontingent til landets vordende intellektuelle elite«.*[44]

Der er tale om et selvsyn, eleven Henry A. Steen (mange år senere Frischs efterfølger på Metropolitanskolen), som i 1950 husker hans tiltrædelse, men har glemt – eller ikke kendt til – Frischs vikartid på skolen.

> *»Sammen med eleverne stod opstillet skolens lærerkollegium ligeså forventningsfuldt som de vordende minerva-sønner og -døtre. I en provinsby – og det var Århus dengang – er ankomsten af en ny kollega en begivenhed! Det var et særpræget og dygtigt kollegium«.*[45]

Frisch anså det for mere særpræget end dygtigt, således som det fremgår af de mange breve, der er bevaret også for denne periode af hans liv.

Til gengæld var han særdeles glad for sine elever, og det var mere end gengældt, som det fremgår af endnu et glimt fra hin augustdag:

> *»En lydelig kremten og vadende skridt på gangen udenfor, rektor, professor Jon Vaupell, kong Christian X's tidligere præceptor, anmelder sin entrée, ledsaget af en høj, radmager mand med markerede ansigtstræk og funklende, levende øjne. »Han er jo køn«, hvisker en pige betaget. »Ham bliver det vanskeligt at lave skæg med«, farer det gennem drengenes hjærner. – Rektor taler: En velkomst til arbejdet igen, en velkomst til kollegerne, en særlig velkomst til vor nye kollega, adjunkt Frisch, som skal undervise jer i græsk og latin. Jeg håber, at De, adjunkt Frisch, vil komme til at befinde Dem godt blandt os. Vi synger: »Altid frejdig, hvor du går««.*[46]

Rektor Vaupells ord kom ikke ganske til at gå i opfyldelse. Men at Frischs sjæl i Århus-årene ofte var andetsteds end i Århus, kom eleverne ikke til at mærke meget til:

> *»Han tog os med det samme, den lange, magre mand med de funklende øjne, og det i en sådan grad, at nu midaldrende århusstudenter den dag i dag får tårer i øjnene af bevægelse, når de taler om Frisch's timer.*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hvad var hemmeligheden ved hans succes som lærer? Den, at han var ny hele tiden. Enhver, der har været skoleelev udover den skolepligtige alder, véd, at der kommer et tidspunkt, da man kan en lærer – man skimter hans videns grænser og er nøje fortrolig med hans reaktioner i alle mulige situationer; man er kommet bag om læreren. Frisch kom man aldrig bagom. Hans viden forøgedes stadigt – erhvervet ved studier til langt ud på natten; de samme problemer blev, hver gang de mødte op igen, behandlet sét ud fra nye synsvinkler; der var aldrig nogen kedelig gentagelse i hans undervisning, en erhvervssygdom i mangen en lærergerning«.[47]

Frischs sjæl nåede aldrig rigtigt med til Århus. Han var – og forblev hele sit liv – københavner, men i de første år på katedralskolen var det Italien og Grækenland, hans udlængsel primært var rettet mod. Der havde han aldrig været, men han havde – som det stadigt opsøgende og nysgerrige menneske, han var – en klar fornemmelse af, at skulle han til fulde forstå den oldtidskultur, som efter hans opfattelse var fundamentet for – og uundværlig for forståelsen af – den samtid, som han var så levende optaget af, så måtte han ned og besøge »stederne«. Det lykkedes ham at få legatstøtte, der var stor nok til, at han kunne tage orlov hele skoleåret 1920/21, hvor han det meste af tiden boede i Rom. Det efterår oplevede han i bjergbyer nord og øst for hovedstaden fascisternes begyndende agitation – oplevelser, som siden blev en væsentlig tilskyndelse til *Pest over Europa* (1933).

Ligeledes var det i Århus-tiden – meget under det lange ophold i Italien, men også hjemme på skolen og i lejligheden på Ingerslevs Plads – at mange af de tanker blev tænkt og udviklingstræk forstået, som i 1928 blev nedskrevet og udkom som *Europas Kulturhistorie*.

Da Frisch efter orloven kom tilbage og genoptog sit arbejde på Aarhus Katedralskole, lod han ikke kun sine mange oplevelser og indtryk komme eleverne til gode. Han holdt i de følgende to år på skolen en række særdeles velbesøgte forelæsninger med klassiske emner, som siden udkom som *Platons Stat* (1924) og *Rom, Oldtidens Verdensby* (1925). Forelæsningerne blev arrangeret af Jysk Selskab for Sprog og Historie, og de blev således en slags forløber for Aarhus Universitet.

»Man maa være bosat i Aarhus for at tro, jeg har nogensomhelst Indflydelse paa Regering eller Rigsdag i København«. Sådan indleder Georg Brandes i 1922 et brev[48] til adjunkt Hartvig Frisch i Århus vedrørende Studentersamfundet i København. Det må have svedet en hel del i en ærkekøbenhavnsk sjæl at blive tilskrevet på den måde – ovenikøbet på et tidspunkt, hvor han var ved at have fået nok af den jyske provins.

Brevet er udtryk for, at Frisch var i gang med at genopbygge sine kontakter og sin indflydelse i hovedstaden, men det skal retfærdigvis tilføjes, at han allerede adskillige år tidligere var blevet tilbudt en stilling ved Sct. Jørgens Gymnasium (»Henrik Madsens Skole«, hvor han jo havde taget pædagogikum), men havde takket nej. Han havde dog fået en form for tilknytning til København i form af en bestyrelsespost i Statsskolernes Lærerforening fra 1922.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Og i 1923 blev Frisch »forflyttet« (som det hed i datidens terminologi) til Metropolitanskolen, hvor hans egen gamle rektor fra Frederiksborg Statsskole, klassikeren dr. Karl Hude, nu var rektor. Det var ikke et hvilket som helst embede, han tiltrådte (i hvert fald ikke i en senere tids belysning). Han blev nemlig »lektor Blomme«s efterfølger, og Hans Scherfig nåede faktisk at opleve ham i 3.g.[49] Og apropos Frischs Sorø-overvejelser er det interessant at læse følgende fra Scherfigs karakteristik af den nye lærer: »Og han slår ikke disciplene i ansigtet«![50]

Også for de københavnske elever blev Frisch en åbenbaring og en oplevelse for livet. Han nåede 18 år som adjunkt, fra 1929 lektor, på »Metro«, men der skulle ikke gå ret lang tid efter hans ansættelse på skolen, før han også var travlt optaget af en lang række andre gøremål, såsom formand for Studentersamfundet allerede samme år, han kom tilbage til København, fra 1926 socialdemokratisk folketingsmand, i 1925 tegnede han den første kontrakt på udgivelsen af *Europas Kulturhistorie*, og han blev også medarbejder, senere litteraturredaktør på *Social-Demokraten.*

I november 1927 blev det altsammen for meget, og yderligere tilskyndet af en smertefuld pandehulebetændelse måtte Frisch tage orlov fra skolen og Folketinget. Sammen med hustruen Stella og datteren Irene (født den august, han tiltrådte sit embede i Århus) rejste Frisch til Rom, hvor de blev til hen på foråret. Det var i øvrigt i denne periode, at en meget stort del af kulturhistorien blev skrevet.

Selvom skolearbejdet altså i virkeligheden fyldte den mindste del Frischs arbejdstid, mens han var ansat på Metropolitanskolen, fik eleverne – i hvert fald i de første adskillige år – hvad de havde krav på – og de følte det selv. En tidligere elev, Fanny Hartmann, karakteriserer mange år senere Frischs undervisning som »altid aktuel og levende, og interessant for eleverne«.[51] Det, som gjorde indtryk på eleverne og hans undervisning så levende, var hans evne til og stadige bestræbelse på – og det gjaldt både i undervisning, i politik og i hans hele virke – at få de klassiske tekster og emner til at fremtræde med en umiddelbar aktualitet og betydning: »Hartvig Frisch fik sine elever til at se det levende i det historiske og det klassiske stof, og derved vakte han vor interesse, en interesse, der for mange af os har holdt sig hele livet igennem«, og hun fortsætter om de videre perspektiver ved hans undervisningsmetode:

> *»Men af langt større betydning var det, at han gennem hele sin undervisning appellerede til vor kritiske sans og tvang os til selvtænkning. Han gav os ikke lov til at nøjes med at tilegne os det, der stod i lærebøgerne, men spurgte os ustandselig: hvorfor; hvorfor tror De, den person handlede på den og den måde, hvorfor indtraf de og de begivenheder? Hvorfor udviklede begivenhederne sig ikke helt anderledes? Er den forklaring, der står i lærebogen, nu også udtømmende? Derved trænede han os, uden at vi selv lagde mærke dertil, i at tænke selv, og selv at drage vore slutninger af det læste stof. Og han lærte os, at man ikke må slå sig til tåls med at gentage en påstand, selv om den stod trykt i en lærebog, men at vi selv skulle tænke sagerne igennem«.*[52]

Det overrasker ikke at måtte konstatere, at Frischs undervisning har været helt moderne og særdeles studieforberedende.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hartvig Frisch omkring 1940. Efter Niels Finn Christiansen. Hartvig Frisch. Mennesket og politikeren. *(s. 193).*

I 1935 var Frisch blevet politisk ordfører for Socialdemokratiet og formand for folketingsgruppen, så der kan ikke være tvivl om, at eleverne i de sidste år af hans gymnasietid har set mange vikarer. Yderligere travlt fik han de sidste to år, fra 1939 til 1941, da han blev knyttet til undervisningsinspektionen som såkaldt faglig medhjælper i græsk og oldtidskundskab (en stilling, der svarer til de nuværende fagkonsulenter i Undervisningsministeriet) under den navnkundige A.C. Højberg Christensen. I denne egenskab holdt han i efterårsferien 1939, på et af de årlige faglige møder, et foredrag med titlen »Faget Oldtidskundskab«.

Oldtidskundskab, som Frisch selv var opvokset med ved at have været på den første studenterårgang (1907 til 1910), der havde faget, lå ham meget på sinde i kraft af, at dette fag i udpræget grad forenede demokrati og dannelse. I foredraget kalder han oldtidskundskab »et ægte Barn af Skoleloven af 1903«, den »Lov om højere almenskoler« af 24. april 1903, som var en direkte følge af den reelle indførelse af parlamentarisme i Danmark i 1901. Han anså faget for »en livskraftig Frugt« og mente, at det skulle opfattes som »et Pust af den demokratiske Luftning, der i disse Aar fejede gennem den gamle lærde Skole, altsaa som et Stykke Grundtvigianisme i den

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

sorte Skole«.[53] For Frisch var fagets styrke, at eleverne her oplevede den direkte konfrontation med den græske litteratur og kunst, den metode, der er blevet kaldt den dokumentariske eller autoptiske. Herved blev faget efter hans opfattelse – på trods af navnet – i højere grad »aandsdannende« end »kundskabsmeddelende«.

> *»... det enestaaende ved Faget Oldtidskundskab er netop de forbavsende Livsværdier, som den græske Litteratur og Kunst rummer. Det er et Privilegium at være Lærer i et Fag, hvor Timens Tekster er Homer, Platon og Tragikerne eller hvor Undervisningens Genstand er Akropolis' Bygningsværker eller Olympiaskulpturerne. At udnytte dette Privilegium er det store Maal, enhver Lærer i Oldtidskundskab maa sigte mod«.*

Det gjorde og nåede Frisch, ikke bare i oldtidskundskab, men i alle de tre klassiske fag, og ikke bare i sin lærergerning, men i hele sit politiske og kulturelle virke.

Han blev i 1941 udnævnt til professor i klassisk filologi ved Københavns Universitet og sluttede således sin faglige karriere med også at få den videnskabelige side af de klassiske fag med, som han havde været så tiltrukket af lige siden sin vikartid ved Sorø Akademi.

Ovenstående er udtryk for en tilbagevenden til studier, der for alvor blev påbegyndt sommeren 1992, men hvortil interessen blev vakt for mere end 20 år siden under nærgående læsning af Vagn Skovgaard-Petersens Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole.

Interessen og studierne resulterer forhåbentlig ad åre i en biografi om mennesket, læreren, kulturhistorikeren og politikeren Hartvig Frisch – med hovedvægten lagt på ***sammenhængen*** *mellem de mange aspekter af hans virke og interesser.*

Noter

1. Frisch til M.K. Nørgaard, den 24. august 1914.
2. Frisch til Anna Frisch, den 19. august 1914.
3. Frisch til Anna Frisch, den 21. august 1914.
4. Ibid.
5. Ibid.
6. Frisch til M.K. Nørgaard, den 24. august 1914.
7. Frisch til Anna Frisch, den 25. august 1914.
8. Ibid.
9. Ibid.
10. Frisch til Anna Frisch, den 28. august 1914.
11. Frisch til Anna Frisch og Conrad Iversen, den 4. september 1914.
12. Ibid.
13. Ibid.
14. Ibid.
15. Frisch til Anna Frisch og Conrad Iversen, den 10. september 1914.
16. Ibid.
17. Frisch til Anna Frisch, den 24. september 1914.
18. Frisch til Anna Frisch og Conrad Iversen, den 1. oktober 1914.
19. Frisch til M.K. Nørgaard, den 4. oktober 1914.
20. Frisch til Herbert Iversen, den 3. oktober 1914.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

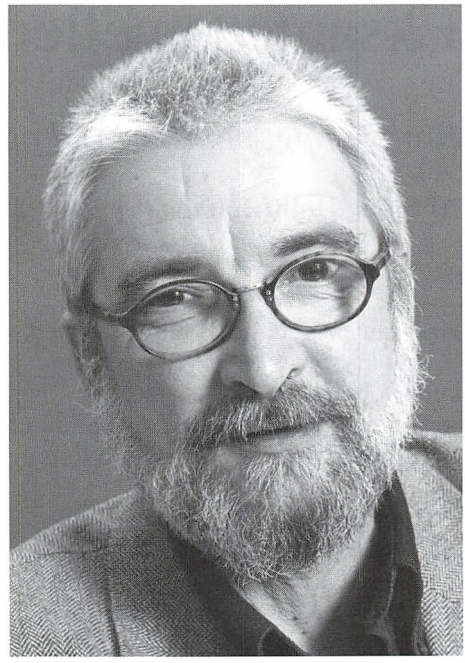
21. Frisch til M.K. Nørgaard, den 18. oktober 1914.
22. Frisch til Herbert Iversen, den 27. oktober 1914.
23. Frisch til »Forældrene«, den 3. november 1914.
24. Frisch til »kære derhjemme«, den 11. november 1914.
25. Frisch til M.K. Nørgaard, den 19. november 1914.
26. Frisch til Anna Frisch, den 9. december 1914.
27. Frisch til »Forældrene«, den 13. december 1914.
28. Frisch til Conrad Iversen, den 17. december 1914.
29. Frisch til »Forældrene«, den 3. november 1914.
30. Frisch til M.K. Nørgaard, den 30.-31. januar 1915.
31. Ibid.
32. Frisch til Anna Frisch og Conrad Iversen, den 3. februar 1915.
33. Ibid.
34. Frisch til Anna Iversen og Conrad Iversen, den 13. marts 1915.
35. Frisch til Herbert Iversen, den 8. maj 1915.
36. Frisch til Herbert Iversen, den 29. maj 1915.
37. Frisch til »kære derhjemme«, den 21. juni 1915.
38. Frisch til »kære derhjemme«, den 24. juni 1915.
39. Frisch til Herbert Iversen, den 1. juli 1915.
40. Frisch til Herbert Iversen, den 4. november 1916.
41. Frisch til Herbert Iversen, den 22. juni 1917.
42. Frisch til Herbert Iversen, den 7. maj 1917.
43. Frisch til Herbert Iversen, den 6. oktober 1917.
44. Henry A. Steen i artiklen »Hartvig Frisch og Århus Kathedralskole 1918-23« i Niels Finn Christiansen: *Hartvig Frisch, mennesket og politikeren. En biografi*, s. 103.
45. Ibid., s. 103.
46. Ibid., s. 104.
47. Ibid.
48. Georg Brandes til Hartvig Frisch, den 22. juni 1922.
49. Jf. Hans Scherfig: *Det forsømte forår*, s. 150f og 157.
50. Ibid., s. 151.
51. Fanny Hartmann i artiklen »Læreren ved Metropolitanskolen«. I: Niels Finn Christiansen: *Hartvig Frisch, mennesket og politikeren. En biografi*, s. 108.
52. Ibid.
53. Foredraget blev trykt i tidsskriftet *Vor Ungdom*, juni 1940, og denne artikel udkom samme år som et særtryk, hvorfra der her citeres.

Litteratur

Christiansen, Niels Finn: *Hartvig Frisch, mennesket og politikeren. En biografi*. 1993.
Frisch, Hartvig: *Sokrates' domfældelse og død*. Efterskrift af Finn Jorsal. 1991.
Hedtoft, Hans og M.K. Nørgaard (red.): *Hartvig Frisch – Hans personlighed og gerning*. 1950.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Finn Jorsal (f. 1947). Cand.mag. i klassisk filologi fra Aarhus Universitet 1974, pædagogikum på Rønde Kursus efteråret 1975, adjunkt på Morsø Gymnasium 1976 til 1981, adjunkt/lektor på Aarhus Katedralskole 1981 til 1993. Fra 1986 til 1987 medlem af Undervisningsministeriets såkaldte referencegruppe, som koordinerede den fagligt-pædagogiske tilrettelæggelse af Bertel Haarders gymnasiereform. Fra 1993 rektor på Thisted Gymnasium & HF-Kursus. Foto: Henrik Bolt-Jørgensen.



Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Eksamensmellemskolen

Brobygning, mønsterbrud og social mobilitet

Af Signe Holm-Larsen

Har man en gang gået i mellemskolen, ved man, hvad den var – tror man. Men mellemskolen var ikke nogen hverken entydig eller konstant størrelse, bl.a. fordi den kunne oprettes ved både stats- og kommuneskoler – med tiden med en forskydning over mod det kommunale. En definition er derfor ikke af vejen. Ifølge *Leksikon for Opdragere* fra 1953, dvs. fra skoleformens sidste årti, var mellemskolen en

> *»skoleafdeling dels i folkeskolen, dels i den højere skole, dels selvstændig skoleform omfattende aldersklasserne fra 11-15 (eventuelt 12-16) år. En mellemskole er enten en eksamensmellemskole (EM) efter lov af 24. april 1903 eller en eksamensfri mellemskole (FM) efter lov af 18. maj 1937«.*[1]

Her drejer historien sig om eksamensmellemskolen, der fra fødslen var en del af gymnasieskolen, og som med folkeskoleloven af 1937 også blev en del af folkeskolen. Folkeskoleområdet kom efterhånden til at spille en større rolle, i takt med at kommunerne oprettede mellemskole- og realklasser ved deres folkeskoler, hvilket kunne ske efter ansøgning om eksamensret allerede i henhold til almenskolelovens § 18.[2] Ved 1937-lovens gennemførelse fandtes der mellemskoler ved en række kommunale købstadsskoler, og lovgivningen var blot – som så ofte i dansk uddannelsespolitik – en legitimering af en udvikling.

Mellemskolen skulle, som navnet siger, bygge bro mellem underskolen og gymnasiet. Med sit udspring i lov om højere almenskoler søgte gymnasiet en kontakt til grundskolen for at sikre bedre forberedte elever til den højere undervisning. En senere tid vil også pege på behovet for en øget rekruttering, men denne ressourcetænkning blev først markant i anden halvdel af 1900-tallet.

Selvom eksamensmellemskolen fra samfundets side først og fremmest var et udtryk for ønsket om binde skoleformerne sammen, fik den også andre konsekvenser. En af dem var, at den bidrog til øget social mobilitet ved at fungere som en trædesten for den enkelte, som med øgede kvalifikationer fik adgang til langt flere fremtidsmuligheder.

Mellemskolen og realklassen

Eksamensmellemskolen tager som nævnt sit udgangspunkt i lov om højere almenskoler af 24. april 1903, hvor den omtales allerede i lovens første paragraffer:

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

§ 1.

I Tilslutning til Folkeskolens Undervisning for Børn i 11-12 Aars Alderen meddeles den højere Almenundervisning først i Mellemskolen, siden i Gymnasiet.

§ 2.

Mellemskolen er en Barneskole, som gennem 4 eetaarige Klasser meddeler sine Elever en for det givne Alderstrin egnet højere Almenundervisning, der føres frem til en passende Afslutning.

Mellemskolens Undervisning kan fortsættes efter den afsluttende Aarsprøve gennem en Realklasse (Realafdeling).

Mellemskolen var således efter lovens ånd og bogstav en eksamensskole, der formidlede højere almen undervisning. Dette forhold var understreget i lovens § 3, som indledes: »Gymnasiet giver i Tilslutning til Mellemskolen gennem 3 eetaarige Klasser sine Elever en fortsat højere Almenundervisning, som tillige afgiver det nødvendige Grundlag for videregaaende Studier«. Det dobbelte formål, som stadig genfindes i det almene gymnasium, nemlig det almendannende og det studieforberedende, ses her gennemført også for mellemskolen.

I lovens § 5 redegøres for mellemskolens fagkreds. En uddybet beskrivelse heraf findes i kgl. anordning af 26. maj 1904 om *undervisningen i mellemskolen* og anordning af 3. august 1906 om *fordringerne ved og eksamensopgivelserne til mellemskoleeksamen.* Undervisningens forløb fremgår af oversigten s. 98.

Selvom mellemskolen er kernen i denne artikel, må også realklassen have et ord med på vejen, fordi den med 1903-ordningen blev den mest almindelige afslutning for manges skoleforløb.

Realskolen var en del af uddannelsessystemet, før gymnasiet så dagens lys i 1903. Den havde sine rødder i oplysningstidens pædagogiske overvejelser og sit navn efter »realfag« som matematik, naturlære, naturhistorie og sprog. De første danske realskoler, Efterslægtselskabets Skole og Borgerdydselskabets Skole, åbnede begge i 1787. Realskolen, der blev hjemlet i almueskoleloven af 1814, var i næsten 100 år kun for drenge.[3] Først i 1882 fik piger mulighed for at gå op til almindelig forberedelseseksamen, også kaldet præliminæreksamen.

Den afgørende ændring med 1903-loven var, at der indførtes en etårig realklasse som overbygning på eksamensmellemskolen. Reformpresset behøvede på dette område ikke at holde samme hæsblæsende tempo som for mellemskolen. Her var fire års »leveringstid« på første årgang. Undervisningen i realklassen blev fastsat i anordning af 16. november 1906, hvor det allerede i den indledende sætning slås fast, at realklassen er en fortsættelse af mellemskolen, og at den »skal ud fra det i Mel-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Udkast til en Normaltimeplan for Mellemskolen.

	I. Kl.	II. Kl.	III. Kl.	IV. Kl.	I alt.
Religion	2	2	2	2	8
Dansk	5	4	4	5	18
Engelsk	6	3	2	2	13
Tysk	»	5	4	3	12
Historie	3	2	3	2	10
Geografi	2	2	2	2	8
Naturhistorie	2	2	2	2	8
Naturlære	2	2	2	2	8
Regning og Matematik	4	5	6	7	22
Skrivning	2	1	1	1	5
Tegning	2	2	2	2	8
	30	30	30	30	120
Gymnastik (Legemsøvelser)	4	4	4	4	
Sang	2	2	1	»	

Anmærkninger.

1) Skoletimernes Varighed er normalt ansat til 50 Minutter.
2) Under Dansk medtages lette Læsestykker af Svensk.
3) Skolerne kunne efter eget Valg begynde med Engelsk eller Tysk; begyndes med Tysk, bliver Timetallet for dette Sprog 6 + 3 + 2 + 2 og for Engelsk 0 + 5 + 4 + 3.
4) Under Naturfagene medtages de væsentligste Træk af Sundhedslære og nogen Kemi.
5) For Elever, der skulle læse Latin eller Fransk i IV. Klasse, nedsættes det ugentlige Timetal i Religion, Regning og Matematik, Skrivning og Tegning med 1 Time for hvert af disse 4 Fag.
6) I Pigeskoler, der optage Undervisning i Fransk, vindes Tiden hertil ved forkortede Skoletimer paa 40 à 45 Minutter i alle Fag.
7) For Elever, der skulle have Undervisning i kvindeligt Haandarbejde, fastsættes det minimale ugentlige Timetal for dette Fag til 2, der indvindes ved en Reduktion af Timerne i de fremmede Sprog, Skrivning og Tegning.
8) I Skoler, der have Undervisning i Sløjd eller andet Legemsarbejde, fastsættes det minimale ugentlige Timetal for dette Fag til 2 og for Gymnastik til 3; i IV. Klasse udgør dog det samlede Antal Timer for disse Fag 6. I Sang gives da mindst 1 ugentlig Undervisningstime.
9) I Skoler, der optage Undervisning i kvindelig Husgerning, fastsættes det minimale ugentlige Timetal for dette Fag til 4, naar Undervisningen heri samles paa eet Aar, og til 2, naar Undervisningen heri fordeles paa to Aar; disse Timer indvindes fra Gymnastiken.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

← *Som det ses af timeplanen for mellemskolen, er der i bund og grund ikke forskel på fagkredsen dengang og nu, selvom nogle fag har undergået navneskift undervejs. Eksempelvis tales der nu om billedkunst og ikke tegning, om idræt og ikke legemsøvelser, om biologi og ikke naturhistorie, men selve fagkredsen er den samme. At der kan konstateres større forskel i fagenes indhold og formidling, falder uden for denne artikels rammer.*

lemskolen lagte Grundlag føre Elevernes Udvikling videre til en passende Afslutning«. Cirkulære af 19. november 1906 anbefaler følgende timeplan for »Drenge- og Fællesskolernes Realklasse«:

Dansk	4	Timer
To fremmede Sprog	8	–
Praktisk Regning og Matematik	4	–
De fire Afsnitsfag	8	–
Valgfri	6	–
I alt	30	Timer

Dette blev dog anset for at være for hård kost for pigerne, så både for pigerne i fællesskolerne og i de rene pigeskoler blev timerne til regning og matematik placeret i timepuljen til de valgfri fag.

Realklassen var som mellemskolen fra starten en succes. Indførelsen medførte således, at antallet af skoler, der gennemførte præliminæreksamen i 1908, hvor den nye realeksamen blev afholdt første gang, blev mere end halveret til 82 skoler i forhold til 178 skoler året før.[4]

1903-lovens fædre

I *Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark for Skoleaaret 1903-1904* har departementschef A.F. Asmussen, Kirke- og Undervisningsministeriet, samlet loven med forarbejder, høringssvar og udmøntende bestemmelser foruden de sædvanlige indberetninger og oversigter. Under de fleste dokumenter figurerer Gertz' navn. Det gælder eksempelvis forarbejder til og anordninger mv. for både en undervisningsplan og en eksamensordning for mellemskolen. Han skriver (s. 1) i sin »Beretning til Ministeriet om Forarbejderne til en Undervisningsplan for Mellemskolen« om sine »hovedgrundsætninger« for arbejdet:

- At undervisningsplanen udarbejdes med størst mulig medvirken af de lærere, der skal arbejde her og har erfaring fra eksisterende tilsvarende trin.
- At lærerne skal have afgørende indflydelse på bestemmelserne om »Undervisningens Art, Omfang og Maal«.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Martin Cl. Gertz var ikke nogen hr. hvem som helst. Han var filolog og professor i klassisk filologi fra 1880 til 1918 ved Københavns Universitet og fra 1887 til 1906 tillige medlem af undervisningsinspektionen for de lærde skoler og formand fra 1888. Det var derfor Gertz, der forestod reformarbejdet med gymnasiet og mellemskolen, mens ændringerne i realskolen var overdraget til dr.phil. Frederik Rønning, som fra 1898 til 1924 var inspektør for realskolerne – en ansvarsdeling, som ikke forløb problemløst.[5]

Gertz havde sine egne synspunkter på niveauet for undervisningen, og han fandt det »urigtigt, om man vilde indlade sig paa at fastsætte Mellemskolens Undervisningsplan under Hensyn til andre, uden for denne Skole staaende, højere Undervisningsanstalters Krav ...« – et tema, som er blevet genoptaget af senere undervisningsinspektører for gymnasieskolen.

Gertz fastholdt med hensyn til målene for undervisningen, at det er vigtigt, at de ikke sættes for lavt, men at sætte dem for højt anså han dog for en langt større fejl. Han forudså derfor, at det kunne være nødvendigt at foretage ændringer i undervisningsplanen efter nogle år, og sagde (s. 2), at

> *»skal der ændres, maa Ændringerne meget hellere gaa i den Retning, at Maalet ved dem sættes lidt højere op, fordi det fra først af har været sat lidt for lavt, end at man, som det hidtil kun alt for meget er sket, den ene Gang efter den anden skal slaa af paa de fra Begyndelsen opstillede Krav, fordi de alt for meget have været fastsatte ovenfra og derved ere blevne satte for højt«.*

Dette synspunkt skulle efterfølgende komme til at kendetegne dansk skoleudvikling generelt. At Gertz ikke havde ramt helt ved siden af i sin niveaufastsættelse, viser den store tilslutning, som skoleformen siden fik.

Gertz har om nogen fortjent navnet 1903-lovens fader, men han forstod også at omgive sig med gode samarbejdspartnere. Som hans vigtigste støtter nævner Vagn Skovgaard-Petersen en række skolebestyrere, nemlig Georg Bruun, gymnasielærer med græsk som hovedfag, først ved Borgerdydskolen i København, fra 1889 til 1929 ved Kolding Latin- og Realskole, fra 1901 som skolebestyrer, S.L. Tuxen, bestyrer af Borgerdydskolen fra 1896 til 1906 og i sidste halvdel af denne periode også formand for bestyrelsesrådet for De forenede Latin- og Realskoler, skolebestyrer Chr. Krüger fra Helsingør Latin- og Realskole og B. Hoff, rektor ved Sorø Akademi fra 1894 til 1911.[6]

Som det ses, var de alle fra den lærde skole og repræsenterede ikke direkte folkeskolen – en kendsgerning, der ikke øgede sympatien for deres indsats hos den senere formand for Folketinget Julius Bomholt, som i 1950'erne havde besiddet forskellige ministerposter og bl.a. været undervisningsminister. Bomholt formulerede det således: »Da mellemskolen blev formet lovgivningsmæssigt ved århundredskiftet, skete det ovenfra, uden en eneste folkeskolelærers medvirken«.[7]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Tiden var moden

Tingenes tilstand på skoleområdet i sidste halvdel af 1800-tallet kunne nok begrunde en afgørende ændring i den bestående uddannelsesstruktur. Navnlig mellemtrinnet var trængt og præget af skolelukninger. Situationen fremgår bl.a. af oplysninger i en publikation udsendt i år 1900 af lederen af Københavns statistiske kontor Cordt Trap: *Københavnske Skolebørns Fordeling.*[8] Trap hentede sine oplysninger i *Beretning om det Københavnske Borger- og Almueskolevæsens tilstand.* Han opdelte skolerne i tre hovedgrupper: *Højere skoler*, der omfattede alle skoler med ret til at afholde studentereksamen eller almindelig forberedelseseksamen, *»mellemskoler«*, som ikke havde noget med 1903-ordningen at gøre, men betegnede private betalingsskoler, samt *kommuneskoler.* Af sidstnævnte type havde København i 1899 20 »friskoler« med ca. 25.000 elever – de havde heller ikke noget med vor tids friskoler at gøre, men skylder deres navn, at undervisningen var betalingsfri – og ca. det halve elevantal ved ti kommunale betalingsskoler, såkaldte kroneskoler, da betalingen var 1 kr. om måneden.

Fig. 1. Skolestrukturudviklingen i anden halvdel af 1800-tallet

Skoleart	1844		1899	
	Antal elever	*Procent*	*Antal elever*	*Procent*
Højere skoler	1.421	10,8%	6.728	13,5%
Mellemskoler	6.115	46,4%	5.001	10,1%
Kommuneskoler	5.650	42,8%	38.007	76,4%

Som man ser, skete der i anden halvdel af 1800-tallet et skred i væksten af kommuneskoler, hvor eleverne ikke havde mulighed for at afslutte skolegangen med prøver eller eksamener. De fleste private betalingsskoler havde af økonomiske årsager måttet dreje nøglen om. Så behovet for en skolereform var ved århundredskiftet påtrængende.

Den danske skoleordning af 1903 var norsk inspireret. Statskonsulent F.C. Kaalund-Jørgensen skrev ved mellemskolens afskaffelse *Mellemskolens saga* – en levende og farverig beretning om mellemskolens tilblivelse, eksistens og død. Hans kendskab til baggrunden for de beslutninger, der kom til at præge dette forløb, er indgående, og han lægger ikke skjul på sit personlige ståsted.

Kaalund-Jørgensen beskriver inspirationen til mellemskolestrukturen således (s. 95f):

> *»At det norske initiativ i 1896, hvorved en 4-årig mellemskole oprettedes som en parallel til folkeskolens ældste klasser, har øvet en væsentlig indflydelse på dansk skolepolitik efter det politiske systemskifte i 1901, er imidlertid hævet over enhver tvivl. Der skulle ikke så lidt til, før I. C. Christensen, der ligesom de tidligere venstreførere havde stået stejlt overfor de forskellige højremini-*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

stres forsøg både før, under og efter provisorie-tiden på at gennemføre en organisk forbindelse mellem folkeskolen og den højere skole, bøjede sig for tidens krav«.

Kaalund-Jørgensen peger også på inspiration fra den tyske Mittelschule fra 1872.

Både den norske og den tyske mellemskole var som den danske udsprunget af den højere skole. Det kan diskuteres, om tilknytningen hertil var tættere end i Danmark. Det er Kaalund-Jørgensens opfattelse, at almenskolelovens § 18 med dens angivelse af muligheden for at oprette mellemskoleafdelinger ved de kommunale skoler – som han skriver (s. 97) »en bestemmelse, som kommunerne ikke var længe om at benytte sig af« – var »forklaringen på, at mellemskolen blev mere rodfæstet i dansk skoletradition end i norsk«.

Den norske skole dannede i hele første halvdel af 1900-tallet forbillede for danske skolereformer. Det gælder f.eks. den store skolekommissions arbejde og forarbejderne til 1958-ændringerne af folkeskoleloven. Se også afsnittet »Politisk turbulens« s. 110.

Bindeled og trædesten

Mønsterbryderbegrebet har igennem den seneste halve snes år været genstand for forskning, bl.a. i DPI's regi. Vagn Rabøl Hansen definerer i sin artikel »Talent, potentialer og undervisningsdifferentiering« mønsterbrydere som »børn og unge, der har brudt med den sociale arv«.[9] Hans nøglebegreber er forudsætninger og potentialer. Forudsætninger beskriver han som den enkelte elevs aktuelle selvstændige kompetencer og potentialer som det mere, den pågældende kan yde med støtte fra læreren eller andre.

Mens social arv som begreb er velkendt, er mønsterbrud relativt nyt i uddannelsesdebatten. Alligevel har det at få børn og unge til at bryde med hjemmets traditioner for uddannelse op igennem 1900-tallet til stadighed været en af de skruer, der er blevet skruet på i bestræbelserne på at opnå, hvad *Den Store Danske Encyklopædi* betegner som »stærk ekspansion«, idet andelen af børn og unge, der i denne periode gennemførte mere end den undervisningspligtige uddannelse, steg fra 10% til 94% (bd. 19, s. 440).

Også Erik Jørgen Hansen beskæftiger sig i *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv* med spørgsmålet om mønsterbrud kontra social arv.[10] Han siger bl.a., at begrebet mønsterbryder kan efterlade

»det indtryk, at det ikke alene drejer sig om noget meget sjældent, men også om noget meget voldsomt (»trods alle odds«). Det er i modstrid med, at betegnelsen mønsterbrud også anvendes om dem, der kommer fra ikke-akademiske hjem og alligevel ganske uden dramatik har fået en universitetsuddannelse«.

Set ud fra denne synsvinkel må det være berettiget at diskutere, om mellemskolen kan ses som et redskab i en mønsterbrudsproces.

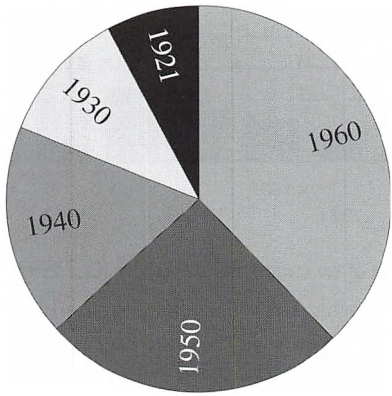
Om mellemskolen kan tillægges en mønsterbrudsfunktion kan f.eks. belyses ved, hvad mellemskolen kom til at betyde for købstadsfamiliers syn på uddannelse. Med

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

optagelsesprøven til den fireårige mellemskole i forlængelse af den femårige underskole blev det enkelte barns skolestandpunkt sat i fokus på et tidspunkt, hvor familierne stadig havde to års betænkningstid, før man skulle beslutte, om barnet skulle meldes ud efter 7. klasse ved undervisningspligtens ophør, eller om det skulle have mulighed for at erhverve sig et eksamensbevis. Forældrene kunne tillade sig at se tiden lidt an og vurdere, hvad en forlængelse af undervisningen med to år kunne betyde for deres barns udvikling af kompetencer og potentialer. Kan man følge tanken, at mellemskolen blev et redskab for mønsterbrud, må det også siges, at mønsterbryderen måske mere var familien end barnet selv.

Erik Jørgen Hansen opregner i ovennævnte bog fire samfundsmæssige forventninger til uddannelse.[11] Den sidste lyder, at det er en »fremherskende opfattelse«, at »uddannelse er vejen til at sikre, at det bliver den enkeltes egne evner og ikke hans eller hendes sociale herkomst, der afgør livschancerne«. At mange også i første halvdel af 1900-tallet tilsluttede sig denne opfattelse, viser den stadig større tilslutning, som mellemskoleeksamen fik i befolkningen, hvor den ikke alene havde den funktion at forberede til gymnasiet, men sammen med realeksamen med årene kom til at danne en naturlig afslutning på skoleforløbet for mange børn fra læsefremmede miljøer.

Fig. 2. Antal mellemskoleeksaminer pr. 100 16-årige



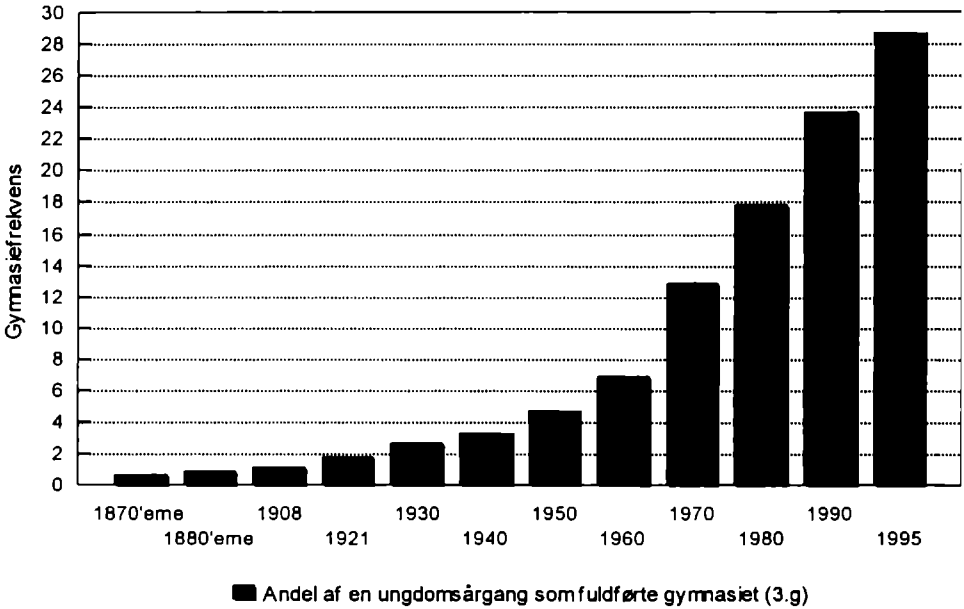
Mellemskoleeksamen – der reelt ikke var tilgængelig for landbefolkningen – blev i 1950'erne umiddelbart før sin afskaffelse aflagt af en tredjedel af en årgang 16-årige. Kilde: »Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv«, s. 58.

For en mindre, men stadig voksende gruppe unge kom mellemskolen i praksis til at åbne døren til gymnasiet og til en fortsættelse i mellemlange videreuddannelser; for nogle enkelte til de lange akademiske uddannelser. Dette kan bl.a. dokumenteres af væksten i antallet af studenter, jf. fig. 3, s. 104.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Mellemskole- og realeksamen viste sig altså for ganske mange at være adgangsbilletten til at bryde det familiemæssige mønster for valg af uddannelses- og erhvervstradition; for nogle få gjaldt det også studentereksamen. Som Erik Jørgen Hansen formulerer det, er »længerevarende uddannelse i Danmark endnu i midten af sekstiårene et knaphedsgode, der i stor udstrækning er forbeholdt de socialt bedrestillede lag af befolkningen«.[12]

Fig. 3. Andel af en ungdomsårgang, som fuldførte gymnasiet fra 1870'erne til 1995



Stigningen i antallet af studenter var i hele mellemskolens tid ikke kraftig, men konstant. Først fra 1960'erne begyndte den øgede tilgang til gymnasiet at ligne, hvad man i århundredets første del havde set for mellemskolens vedkommende. Kilder: »Statistiske Efterretninger«, »Statistisk Årbog«, Undervisningsministeriets egne beregninger og H. Have, E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen: »GL 100. Skole. Stand. Forening. Gymnasieskolernes lærerforening 1890-1990« (1990).

Mellemskoleprøven – nåleøjet

Adgang til eksamensmellemskolen var fra første færd betinget af bestået mellemskoleprøve. Reglerne herom blev fastsat i *Kgl. Anordning af 19. Juni 1903 angaaende Optagelse i Mellemskolens 1ste Klasse* med tilhørende cirkulære af 22. juni 1903.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Sidstnævnte kilde hejser klart og tydeligt det røde advarselsblink i forhold til prøvens forgænger, optagelsesprøven til latin- og realskolerne, med følgende passage:

> »*Særlig mener Ministeriet i Anledning af forskellige Udtalelser, som ere komne det for Øje og Øre, at have Grund til at udtale følgende: Eftersom Optagelsesprøven i Mellemskolen er* væsentlig forskelligartet *fra den tidligere Optagelsesprøve ved Latin- og Realskolens Begyndelsesklasser, ligesom ogsaa Undervisningsplanen for hele Mellemskolen, indrettet efter den ny Lovs Grundtanker, maa blive væsentlig forskellig fra den Plan, hvorefter Undervisningen i de nærmest til Mellemskolen svarende Klasser i Latin- og Realskolerne hidtil meddeltes, maa det betragtes som en Selvfølge, at* ogsaa den forberedende Undervisningen nu i meget væsentlige Punkter maa formes i Overensstemmelse med den nye Lovs Grundsætninger og nærmest antage en lignende Karakter som Undervisningen i de bedste Folkeskoler. *Navnlig maa Ministeriet paa det bestemteste* advare imod, at der ved Forberedelsen drives nogen som helst Undervisning i fremmede Sprog …«[13]

Dette var ikke sagt som en forudanelse om vore dages tidlige engelskundervisning, men for at sætte en eftertrykkelig bom for, at latinsk grammatik og lignende skulle komme til at præge børneundervisningen.

Disse regler gjaldt for statsskolerne, men ministeriet udtalte allerede i skrivelse af 1. august 1910, at det ikke kan anses for »heldigt eller formålstjenligt at opgive fordringerne om en optagelsesprøve til første mellemskoleklasse i den kommunale eksamensskole«.[14] Rådet er, at der på skoleplanen optages en bestemmelse om, at optagelsesprøve afholdes i overensstemmelse med statsskolereglerne, og at der kun prøves i folkeskolens almindelige fag.

Mellemskoleprøven var for kommuneskolerne til en vis grad lokalt tilrettelagt. I det storkøbenhavnske område, København, Frederiksberg og Gentofte, det såkaldte KFG-område, blev der allerede i 1919 etableret fælles optagelsesprøve med fælles opgaveudarbejdelse, fastlæggelse af beståkvotient og forcensur.[15] Opgaven blev varetaget af Prøveudvalget for optagelsesprøven til 1. eksamensmellemskoleklasse og indebar, at optagelsesprøven ved KFG-områdets skoler foregik under udvalgets ledelse.[16] For eksempler på opgaver se s. 117ff.

De fælles regler blev ændret ved kgl. anordning af 12. august 1933 om *Optagelsesprøve til 1. Mellemskoleklasse ved Statens og de kommunale Skoler i København, Frederiksberg og Gentofte Kommuner.* Efter 1933-ændringen skulle eleverne til prøve tre gange (senere to) i løbet af 5. skoleår i opgaver givet af prøveudvalget. Opgaverne omfattede skriftlig dansk (diktat og genfortælling) og skriftlig regning (talbehandling og kombinationsevne).[17]

Daværende skoledirektør i Københavns Kommune Thorkild Jensen beskriver den komplicerede bedømmelsesproces, hvor man virkelig havde bestræbt sig på høj reliabilitet, således:

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Ved de to første Prøver bedømmes Resultatet af 2 af Skolens egne Lærere, deriblandt Barnets Lærer i vedkommende Fag; 3die Gang sendes Opgaverne derimod til Prøveudvalget, som lader dem bedømme af nogle Censorer, som det for 3 Aar ad Gangen har udpeget. De to Karakterer, som Skolen allerede har givet Eleven for de 2 første Prøver, sendes til Prøveudvalget, som lægger dem til den Karakter, der gives ved den 3die Prøve; Summen divideres med 3, og paa den Maade faar man Elevens Karakter i henholdsvis skriftlig Dansk og skriftlig Regning, altsaa som et Gennemsnit af 3 Prøver, hvorved Tilfældigheder skulle være udelukket. Men dermed er man ikke færdig; Skolen giver desuden Eleven – uden Prøve – en Standpunktskarakter i hvert af Fagene mundtlig Dansk, mundtlig Regning, Skrivning, Historie, Geografi og Naturhistorie; disse Standpunktskarakterer lægges sammen og divideres, saa man finder deres Gennemsnit. Nu har man altsaa 3 Karakterer for Eleven, nemlig i skriftlig Dansk, i skriftlig Regning og i mundtlige Fag; disse 3 Karakterer lægges sammen og divideres med 3; derved fremkommer først Barnets virkelige Karakter ved Optagelsesprøven. Karakterskalaen er den sædvanlige fra 1 til 6; har Barnet faaet under 4,66, har det ikke bestaaet; ellers har det bestaaet og har Krav paa at blive anbragt i en 1ste Mellemskoleklasse i en offentlig Skole«.[18]

Alt i alt var reformen tænkt som en skærpelse; dog blev kvotienten hævet etapevis: Den forblev i 1934 uændret 4,50, blev i 1935 hævet til 4,60 og kom først fra 1936 på fuld styrke med 4,66. Stramningen kom dog ikke til at påvirke elevrekrutteringen, som i denne periode udgjorde 80-85% af de indstillede elever.

At opgaverne var populære også uden for området, fremgik bl.a. af, at ministeriet i en skrivelse af 16. januar 1936 sagde, at man ikke havde noget at indvende mod, at andre brugte prøveudvalgets opgaver, når blot de garanterede overholdelsen af bestemmelserne for prøvegennemførelse og bedømmelse.

Reglerne blev ajourført i takt med opståede problemer, og i 1952 blev anordningen fornyet.[19] Derved blev nogle væsentlige forenklinger og visse forbedringer stadfæstet:

- Obligatorisk orienterende møde med forældre til elever på 5. klassetrin samt interesserede forældre til elever på 4. klassetrin og i 1. fri mellem.
- Fri tilmelding for alle elever i 5. klasse til prøven; bortfald af skolens indstilling.
- Minimumsadgangskvotient på 4,67.
- Formaliserede muligheder (§ 10) for overgang fra 3. fri mellem til 3. eksamensmellem.

Udviklingen i elevtilgang kan bl.a. dokumenteres af de beretninger om optagelsesprøven til 1. mellemskoleklasse i Storkøbenhavn, som blev offentliggjort i *Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark.* Her skal sammenholdes nogle tal fra to på hver sin måde bemærkelsesværdige år: 1937, hvor der kom en ny folkeskolelov, og 1946, det første efterkrigsår.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Fig. 4. Antal elever ved optagelsesprøven til eksamensmellemskolen

	1937	1946
Antal tilmeldte elever i KFG-området	5.121	6.092
Prøven bestået – KFG-området	81,8%	92,6%
Heraf København	77,7%	91,6%
Heraf Frederiksberg	86,7%	93,3%
Heraf Gentofte	96,2%	96,7%

Tilgangen til mellemskolen fortsatte også i denne periode, der havde en stigning i antal elever tilmeldt optagelsesprøven på i alt 971 svarende til 19%, og tillige en stigning i andelen af beståede, hvad der i praksis betød, at det efterhånden var næsten lige så let for et barn fra København som for et barn fra Gentofte at komme i mellemskolen.

Mellemskoleprøven fik i nogle kredse tilnavnet »den lille embedseksamen«. Ens første indskydelse er da også set ud fra en nutidig synsvinkel, at den var et redskab for tidlig selektion.

Det er imidlertid ikke givet, at det alene forholder sig sådan. Den voldsomme tilslutning, som eksamensmellemskolen fik, giver grundlag for at se mellemskolen som en iøjnefaldende markering af, at 1900-tallet blev arenaen for uddannelseskulturens fremmarch.

Prøver og eksamener vurderes gerne ud fra kriterierne validitet og reliabilitet. Med hensyn til validitet handler det om, i hvilket omfang en prøve måler viden af værdi.

Var mellemskoleprøven så valid? Den målte basale læse-, stave-, skrive- og regnefærdigheder – værdier, som prægede den tids danske samfund. Set på baggrund heraf må svaret være et ja, selvom en prøve på dette klassetrin i dag ville se anderledes ud.

Bestræbelserne på at gøre mellemskoleprøven reliabel og sikre ensartethed i bedømmelsen uanset faktorer som tid, sted og personkreds fremgår af beskrivelsen af 1934-ordningens opgave- og rettestruktur s. 105-106. Selvom prøvestrukturen var kompliceret, havde den forudsætninger for at kunne fungere stabilt.

Den store indvending mod mellemskoleprøven var imidlertid, at dens udvælgelse af de såkaldt boglige elever medførte en frasortering af resten af børnene – en frasortering, som det dengang var endnu vanskeligere end i nutidens samfund at hale ind igen. At der var opmærksomhed omkring denne side af sagen, viser bl.a. den i 1952 indførte ordning med overgang fra 3. fri mellem til 3. eksamensmellem.

Mellemskoleeksamen som dokumentation

Mellemskolens undervisning sluttede med mellemskoleeksamen. Bestemmelserne herom blev fastsat i kgl. anordning af 3. august 1906 angående *Fordringerne ved og Eksamensopgivelserne til Mellemskoleeksamen m.m.*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Vi Frederik den Ottende, af Guds Naade Konge til Danmark, de Venders og Goters, Hertug til Slesvig, Holsten, Stormarn, Ditmarsken, Lauenborg og Oldenborg,

Gøre vitterligt: Efter de Os af Vor Minister for Kirke- og Undervisningsvæsenet allerunderdanigst foredragne Omstændigheder ville Vi i Henhold til § 27 i Lov af 24de April 1903 om højere Almenskoler m. m. herved allernaadigst have anordnet følgende Bestemmelser angaaende Fordringerne ved og Eksamensopgivelserne til Mellemskoleeksamen m. m.:

§ 1.

Mellemskoleeksamen er Mellemskolens afsluttende Aarsprøve (Lov af 24de April 1903 § 9), saaledes at der vil være at prøve i det i 4de Mellemskoleklasse gennemgaaede.

§ 2.

Dog afholdes ingen Prøve i

1) Religion,
2) Skrivning, Tegning, kvindeligt Haandarbejde samt Sløjd eller andet Legemsarbejde, i hvilke Fag de i Fagets sidste Undervisningsaar paa Skolen udførte Arbejder fremlægges til Bedømmelse ved Eksamen,
3) Gymnastik (Legemsøvelser), Sang og kvindelig Husgerning, i hvilke Fag der afsluttes med en sædvanlig Opvisning.

Det fremgår af § 1, at mellemskoleeksamen er en årsprøve, dvs. at der alene prøves i det stof, der blev gennemgået i det forløbne år. Også realeksamen var en årsprøve, men det var almindelig forberedelseseksamen (præliminæreksamen) ikke. De elever, der gik op til denne prøve, gik op i hele forløbets pensum.

Mellemskoleeksamens prøvefag var dansk, hvor de skriftlige discipliner bestod af genfortælling og fristil, engelsk, tysk, latin og fransk, historie, geografi og naturhistorie, regning og matematik, aritmetik og geometri samt naturlære.

Mellemskoleeksamen var ifølge almenskolelovens § 16 den normale betingelse for optagelse i gymnasiet, men udefra kommende elever kunne optages efter en særlig optagelsesprøve – vel at mærke i fuldt pensum.[20] Mellemskoleeksamen var altså de fleste elevers adgangsbillet til gymnasiet, men det var forudset, at der kunne være forskel på undervisningen i de gymnasiale mellemskoler på den ene side og i de kommunale og private mellemskoler på den anden. For den sidstnævnte gruppe kunne der forlanges optagelsesprøve, selvom mellemskoleeksamen var bestået.

Dette førte til, at man i det storkøbenhavnske område i marts 1923 etablerede en fællesordning for, hvornår elever kunne optages i gymnasiet uden prøve, nemlig

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

hvis gennemsnitskvotienten enten var mindst 7,00 dels i det samlede eksamensresultat, dels i de fag, der kvalificerede til den søgte linje, dvs. for sproglig linje skriftlig dansk og sprogfag, herunder den lille latinprøve, og for matematisk linje de naturvidenskabelige fag, eller 6,67 i det samlede resultat og mindst 7,25 i de kvalificerende fag. Foruden mellemskoleeksamen gav en række andre eksamener adgang til gymnasiet, f.eks. realeksamen, præliminæreksamen og pigeskoleksamen.

Denne forskelsbehandling af elever fra gymnasiernes egne mellemskoleklasser og eleverne udefra var begrundet i erfaringer, som man gjorde meget hurtigt efter 1903-lovens ikrafttræden, men som vedblivende prægede situationen, indtil gymnasiernes realskoleafdelinger blev afskaffet i 1967-68 – uanset at mellemskoleeksamen i mellemtiden var blevet erstattet af prøven efter 2. real.

Anklagerne var fra første færd primært rettet mod folkeskolelærernes manglende kvalifikationer. Således skrev Georg Bruun 19 år efter 1903-lovens søsættelse og i den anden store skolekommissions sidste år:

> *»Jeg mener vedblivende, at Ordningen af 1903 er fortræffelig, men den forudsætter et 1ste Klasses Lærerpersonale, som kun delvis findes i Gymnasieskolen og i det væsentlige mangler i de andre Skoleformer, og Landets Vilje til at bringe de nødvendige økonomiske Ofre paa dette kulturelle Omraade er ganske utilstrækkelig, saa at der vel endog er Fare for Nedgang selv i Gymnasieskolen. Men ganske bortset herfra er Mellemskolen nu p. Gr. af Fuskeriet inden for Folkeskolen blevet lagt saaledes for Had, at alle politiske Partier er enige om dette ene, Mellemskolens Ophævelse«.*[21]

Den kom man dog til at vente på indtil 1958.

Fuskeri er hårde ord, som ikke uden videre kan tages for pålydende. Mange husker sikkert stadig bemærkelsesværdige lærere fra deres tid i den kommunale eksamensmellem – lærerpersonligheder, som kom til at præge ens videre vej på mange måder.

Og så alligevel … Så sent som midt i 1950'erne, hvor mellemskolen sang på sit allersidste vers, kan forfatteren til denne artikel bevidne, at de tre gymnasieår for en udefra kommende gymnasieelev mestendels blev oplevet som én lang kamp op ad bakke i strid modvind – og ved studentereksamen løb de interne elever alligevel af med de bedste resultater.

De første år

Den københavnske mellemskoles første år er bl.a. blevet belyst af Olaf Ries i hans artikel »Den københavnske mellemskole 1908-1913 – en undersøgelse af elevernes sociale tilhørsforhold«.[22]

Beslutningen om oprettelse af en kommunal mellemskole i landets største kommune blev taget den 6. januar 1908, men først efter en langvarig debat i Borgerrepræsentationen. Man besluttede at oprette syv drengeklasser og seks pigeklasser med i alt 312 elever. Der blev imidlertid indstillet hele 1.610 ansøgere til optagelsesprøve, så året efter øgede man kapaciteten til 19 klasser med plads til i alt 456

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

elever. Ansøgerantallet varierede fra år til år, men i store træk var der i denne første periode kun plads til ca. en tredjedel af de elever, som gerne ville ind.

Ries beregner i sit materiale gennemførelsesprocenten til ca. 80%. Hans materiale viser i øvrigt, at systemet stadig havde social slagside, idet 34,1% af børnene af enker, den økonomisk dårligst stillede gruppe, ikke gennemførte mellemskolen. Selve undervisningen var ganske vist gratis, men det var ikke nok til at forebygge, at børnene blev udskrevet ved undervisningspligtens ophør.

Han dokumenterer også, at mens børn af middelklassen samt faglærte arbejdere og håndværkssvende profiterede af mellemskolen, udgjorde de ufaglærte arbejderes børn kun 10% af elevgruppen – en klar underrepræsentation i forhold til denne gruppes andel af befolkningen på ca. 25%.

Politisk turbulens

Allerede efter en halv snes års virke var mellemskolen et af de hede emner i den store skolekommission 1919-1923. Mellemskoleeksamen overlevede dog både denne kommissions synspunkter og også den senere af venstreministeren J. Byskov nedsatte kommission om den højere skole 1928-1930, selvom begge kommissioner som mål havde en afskaffelse af mellemskolen. Sådan blev det ikke! Medvirkende hertil var strømninger fra England, hvor eksempelvis Labourrepræsentanten, professor ved University of London R.H. Tawney i 1922 fik vedtaget et manifest under mottoet »Secondary education for All«. Dette satte sig spor i mange vesteuropæiske lande og vandt sympati hos bl.a. den socialdemokratiske undervisningsminister i perioden fra 1929 til 1935 F.J. Borgbjerg.[23]

Det blev Borgbjergs synspunkter, der kom til at præge folkeskoleloven af 1937. Et kardinalpunkt var oprettelsen af den eksamensfrie mellemskole som et alternativ til eksamensmellemskolen. Den frie mellem, som den hed på folkesprog, skulle være et attraktivt tilbud for de knap så boglige elever. Den fik da også fra starten fuld opbakning fra Danmarks overlærerforening, som ved årsmødet i 1936 gav sin anbefaling af den frie mellem under forudsætning af, at der blev tale om ensartede bestemmelser om løn, timetal og klassekvotient.

Bomholt skrev således, at man med oprettelsen af fri mellem søgte »at bøde på manglerne«.[24] Med manglerne mente han, at mellemskolens succes havde været for stor, idet

> *»adskillige elever, der ikke kunne betegnes som udpræget bogligt begavede, søgte eksamensmellemskolen, og denne udvikling er fortsat i stigende grad. Den har været uheldig, fordi den har hæmmet de elever, som eksamensmellemskolen var bestemt for, uden at give de øvrige en fyldestgørende undervisning«.*

Kaalund-Jørgensen forklarer den frie mellems manglende succes således: »Den fik ikke nogen afslutning i form af en prøve eller afgangsbevis, og den stabiliseredes ikke ved en udvidet undervisningspligt«.[25] Og han fortsætter sin beskrivelse af fri mellem således:

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Resultatet blev da, at da den [fri mellem] under og efter krigen begyndte at hensygne, ja endog efter manges mening stilede mod sin undergang. Da opdagedes det, men for sent, at der var fare for, at den ville rive den ellers så populære og begunstigede eksamensmellemskole med sig i sit fald«.

Dette skete som bekendt!

En midtvejsstatus

Man kan spørge, i hvilket omfang eksamensmellemskolen var i stand til at virke tiltrækkende på den brede danske befolkning. Et svar herpå gives i en artikel af lektor i matematik, fysik og kemi ved Ordrup Gymnasium Jacob Jensen: »Statistiske Strejflys over Virkningerne af Almenskoleloven af 1903«.[26] Artiklen måler – på baggrund af oplysninger fra Undervisningsministeriets *Meddelelser angaarende de højere Almenskoler i Danmark* – realeksamens, præliminæreksamens og studentereksamens succes ved at se på antallet af unge, der aflægger afsluttende eksamen.

Der var ifølge Jacob Jensens statistik for de tre eksamener i alt ca. 1.600 dimittender i år 1900, men over 10.000 i 1940, dvs. at antallet af unge med eksamen var mere end seksdoblet. Jacob Jensen skriver da også indledningsvis: »Naar Almenskoleloven i Aar holder 40 Aars Jubilæum, er den Skoleform, som med den blev skabt, i en Folkeyndest saa stor som nogen sinde …« Væksten i antal dimittender skyldes formentlig ikke mindst den tiltagende ligestilling, idet pigerne tegnede sig for en god del af stigningen i eksamensantallet. Således voksede andelen af kvindelige studenter fra 7% i 1900 til 16% i 1910 og 36% i 1940, mens pigerne ved realeksamen udgjorde ca. 34% i 1910 – blot to år efter, at den nye realeksamen gennemførtes første gang – og 50% i 1940.

Jacob Jensen var også optaget af sociale vilkårs indvirken på uddannelsesforholdene. Han benyttede en socialgruppeinddeling, der, som han skrev, »ved denne og tidligere Undersøgelser af lignende Art har vist sig mest formaalstjenlig«.[27] Inddelingen sker i fem grupper:

- Gruppe 1: »Akademikere«, f.eks. universitetsuddannede, ingeniører, arkitekter, tandlæger, dyrlæger, lærere, journalister, kunstnere mv.
- Gruppe 2: »Det praktiske Livs overordnede«, f.eks. håndværksmestre, fabrikanter, grosserer, selvstændige, overordnede i private og offentlige virksomheder.
- Gruppe 3: »Arbejderne« – f.eks. underordnede funktionærer, arbejdere og fiskere.
- Gruppe 4: »Bønderne« – f.eks. landmænd, gartnere mv.
- Gruppe 5: »Alle andre« – f.eks. folk, der ikke har opgivet erhverv.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Fig. 5. Studenters, præliminaristers og realisters sociale baggrund

Socialgruppe	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1900	22,5%	41,0%	17,3%	17,8%	1,4%
1910	20,6%	42,4%	22,3%	13,4%	1,3%
1940	17,6%	38,2%	30,6%	9,7%	3,9%

Mest bemærkelsesværdig i denne opgørelse er gruppe 3 og 4. Det ses, at arbejdergruppen har taget eksamenssystemet til sig, mens bøndernes deltagelse formentlig stadig er præget af, at den landsbyordnede skole først blev ophævet med ændringerne i 1958. Det betød i praksis, at der ikke var tradition for at fortsætte skolegangen ud over de syv år i landsbyskolen.

Fig. 6. Mandlige forsørgere i befolkningen

Socialgruppe	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1921-1930	5%	16%	34%	36%	9%

Socialgruppefordelingen i befolkningen har Jacob Jensen kunnet dokumentere for 1920'erne.

Jacob Jensen benytter denne fordeling til at se på de enkelte gruppers mulighed for at producere eksaminander ved at dividere eksaminandprocenten fra fig. 5 med befolkningsandelen fra fig. 6 og får derved deltagelsesfrekvensen som vist nedenfor i fig. 7.

Fig. 7. Deltagelsesfrekvens i eksamensskolen

Socialgruppe	*1*	*2*	*3*	*4*	*5*
1900	4,5	2,6	0,5	0,5	–
1910	4,1	2,7	0,7	0,4	–
1940	3,5	2,4	0,9	0,3	–

Det ses, at det stadig er lettest at få en eksamen, når man kommer fra et akademikerhjem. Men Jacob Jensen gør i øvrigt opmærksom på, at tallene dækker over store variationer mellem de tre eksamensformer, idet gruppe 1 »naturligvis er særlig kraftigt repræsenteret« ved studentereksamen, mens gruppe 3 søger realeksamen og præliminæreksamen og gruppe 4 især præliminæreksamen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Fra adgangsprøve til afgangseksamen

En gang optaget i eksamensmellemskolen, hvordan var så udsigterne til at gennemføre? Dette forhold er i mellemskolens sidste årti belyst i en DPI-rapport af Erik Thomsen og Carl Aage Larsen: *Undersøgelser over skolegangsforløb i grundskole og eksamensmellemskole.* Undersøgelsen er bredt anlagt og belyser skolegangsforløb i købstadordnede skoler, i landsbyskolen, i specialklasser og i eksamensmellemskolen. Blandt undersøgelsens iagttagelsesparametre er gennemførelse af den fireårige eksamensmellemskole, oversidning før og undervejs samt specialundervisning. Oplysningerne blev indhentet i foråret 1957.

Undersøgelsen, der er påbegyndt i 1955, fokuserer for eksamensmellemskolens vedkommende på den elevgruppe, der i KFG-området var til mellemskoleprøve i foråret 1952. Der indkom oplysninger om i alt 13.240 elever, og det på trods af at dette var den sidste årgang, hvor skolen indstillede elever til optagelsesprøven; fra 1953 kunne forældrene til enhver elev i 5. klasse selv tilmelde barnet til prøve.

Undersøgelsen viser med hensyn til *gennemførelse*, at godt 70% af de optagne elever fuldførte mellemskolen på de normale fire år, mens ca. 2% fuldførte efter et års oversidning.[28] Resten udgøres af ca. 21%, der faldt fra undervejs, og ca. 6% uoplyste. Man kan altså sige, at tre ud af fire af de elever, hvis skoleforløb er kendt, tog en mellemskoleeksamen.

Undersøgelsen omfatter også sammenhæng med familiens indkomstforhold og faderens erhverv, men alene med hensyn til optagelsesandel er der en tydelig sammenhæng. Undersøgelsen viser også, at elever i gymnasiemellemskoler gennemsnitligt havde betydeligt højere kvotienter ved optagelsesprøven end elever i kommuneskolernes mellemskoleafdelinger.

Blandt de elever, som ikke fuldførte mellemskolen, var der en lille overvægt af drenge. En tredjedel af eleverne blev overflyttet til fri mellem, mens resten blev udskrevet. Der er en tendens til, at de udskrevne elever kom fra økonomisk dårligt stillede familier og i øvrigt havde haft svage adgangskvotienter. Undersøgelsen konkluderer (s. 58), at »der er en klar sammenhæng mellem resultat ved optagelsesprøven og skolegangsforløbet i eksamensmellemskolen. Med faldende kvotient ved optagelsesprøven aftager den procentdel af eleverne, der fik eksamen, ret stærkt progressivt«.

Frafald er en torn i øjet på de fleste lærere, og der var da også på dette tidspunkt en diskussion om, hvordan frafaldet kunne begrænses. Bestågrænsen var nok vilkårligt, men næppe tilfældigt fastsat. I rapporten kommenteres forholdet således (s. 58):

> *»Den anvendte beståelsesgrænse synes at have fungeret således, at ca. halvdelen af eleverne i den laveste kvotientgruppe 4,66-4,75 har fået eksamen, medens den anden halvdel er gået fra. En hævet beståelsesgrænse ville ikke blot have udelukket elever, som fik eksamen, men ville fortrinsvis have ramt børn af forældre i de lavere placerede erhverv, og jo stærkere og mere udbredt, jo højere beståelsesgrænsen var blevet placeret«.*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Meget tyder således på, at man bevidst har fastsat bestågrænsen, så den tog højde for, at også elever uden boglig familietradition og med en usikker gennemførelsesprognose skulle gives en chance for at tage en mellemskoleeksamen.

Forskelle mellem by og land

Eksamensmellemskolen var med til at cementere uddannelseskløften mellem by og land. Viljen til at fjerne denne kløft var derfor medvirkende til mellemskolens afskaffelse i 1958. Således skriver Julius Bomholt i 1955: »I løbet af indeværende århundrede er der gradvis opstået visse skævheder, især på to områder: Mellemskole og landsbyskole«.[29]

Med til billedet hører, at både eksamensmellem og fri mellem var et tilbud til bybørn. Hvad 1937-loven gjorde for børn på landet, fremgik af lovens § 2, stk. 2:

> *»Folkeskolen på Landet kan være en udelt Skole med et efter Børnetallet afpasset Antal Klasser, men er Skolen paa 4 Klasser eller derover, deles den i en 3-aarig Forskole og en 4-aarig Hovedskole. Til Skolen kan der være knyttet en Fortsættelsesklasse samt Kursus, der forbereder til almindelig Forberedelseseksamen«.*

Det må medgives, at både de økonomiske og de strukturelle konditioner var vanskelige for landsbyskolen. Således skriver Bomholt (s. 34):

> *»Noget over halvdelen af samtlige skolesøgende børn findes i landkommunerne, og mange af disse kommuner er så små, at det vil være yderst vanskeligt for dem, inden for den enkelte kommunes rammer, at skabe en skoleordning, der kan danne en tilfredsstillende parallel til byskolen. Af ca. 1300 landkommuner har ca. 900 under 1700 indbyggere«.*

Landsbyskolen var styret af årslektionstal – en styringsform, som nu på ny er dukket op med ændringerne af folkeskoleloven i 2003. På 5.-7. klassetrin var minimum 960 lektioner årligt. Da det maksimale daglige lektionsantal var seks, kunne undervisningen tilrettelægges på 160 dage årligt – hvilket betød, at de ældste elever i sommerhalvåret kunne nøjes med at gå i skole to-tre dage om ugen. Tilsvarende kunne de yngste klasser nøjes med færre dage i vinterhalvåret, hvor vejret kunne være lige barsk nok for mindre børn at færdes i – en ordning, som set med barneøjne kunne have sine fordele, men for et bybarn var det alligevel ret underligt, at ens fætre og kusiner på landet ikke behøvede at gå i skole hver dag.

I 1950'erne reducerede den begyndende mekanisering af landbruget behovet for børnenes medhjælp i marken. Så det var formentlig ikke alene de stadig større forskelle mellem landbobørns og bybørns skolegang, der resulterede i, at man i visse landkommuner erkendte, at landsbyskolens dage var talte.

Nogle steder gjorde man dog alvor af at bygge et præliminærkursus oven på folkeskolen – en mulighed, der havde været til stede siden 1937-lovens bestemmelser

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

om den landsbyordnede skole, blot forældre til mindst 15 børn anmodede herom og et flertal i skolekommissionen anbefalede det (§ 2, stk. 2). Denne udvikling tog dog først fart i 1950'erne.

Af den landsbyordnede skolestruktur fulgte således, at samfundets øgede uddannelsessøgning kom til at gå uden om landdistrikterne. Det var alene de heldige unge med de fremsynede forældre, der fik en præliminæreksamen.

Hvordan det siden gik

I 1952 havde eksamensmellemskolen følgende omfang: 209 kommunale og 101 private mellem- og realskoler over for 67 mellemskoleafdelinger ved gymnasieskoler samt mellemskolen ved Haderslev Statsseminarium.[30] Der var således ikke længere tvivl om, at eksamensmellemskolen strukturelt var en del af folkeskolen og ikke gymnasiet.

Og alligevel blev begge mellemskolens afdelinger med 1958-ændringerne af folkeskoleloven erstattet af en deling efter 5. klasse i almene og boglige klasser på 6.-7. klassetrin efterfulgt af henholdsvis 8.-9. klasse og 1.-3. realklasse. Mellemskoleprøven bortfaldt. Samtidig blev den landsbyordnede skole ophævet. Realeksamen overlevede, mens mellemskoleeksamen blev afløst af en oprykningsprøve fra 2. real, og der blev indført en afgangsprøve ved afslutningen af 9. klasse.[31] Delingen på 6.-7. klassetrin kunne nu undlades i købstadsskoler – et træk, der var videreført fra den landsbyordnede skole.

De lighedsfremmende intentioner slog for alvor igennem i løbet af 1960'erne og 1970'erne, hvor skolens organisatoriske deling af børnene i almen og boglig afdeling blev anklaget for ikke i tilstrækkelig grad at kunne få intelligensreserverne frem – »sorteringsskolen« var et udtryk, som vandt frem i disse år. Det blev gradvist mere og mere almindeligt at undlade deling i almene og boglige klasser, hvad der betød endnu et par skridt hen mod den udelte skole. Selvom perioden bød på en del eksperimenterende undervisningsformer især i de almene klasser, var prøven efter 2. real med til at fastholde en boglig undervisning i realafdelingen. Der var stadig mest prestige forbundet med den boglige del af skolen, uanset de mange bestræbelser på at gøre den almene afdeling vedkommende for elever, hvis interesser ikke gik i boglig retning.

At det rent faktisk forholdt sig sådan, er den såkaldte lille reform fra 1972 et godt bevis på.[32] Tilløbene til en ny folkeskolelov begyndte midt i 1960'erne. Mange forhold var til drøftelse, herunder nye styrelsesregler, overgang til femdagesuge og indførelse af seksualundervisning. Vigtigst var dog en udvidelse af undervisningspligten. Den daværende undervisningsminister Knud Heinesen opdelte derfor sit forslag til lovændring i to. Indholdsændringerne fandt deres form i 1975-loven, mens den længe diskuterede udvidelse af undervisningspligten fra syv til ni år hurtigere kunne finde et flertal.

Da skolerne havde taget muligheden for at undlade deling på 6. og 7. klassetrin til sig, fastsatte 1975-loven et udelt forløb til og med 7. klasse og på 8.-10. klasse kursusdeling i visse fag. Denne gang klarede realeksamen ikke skærene. Folkeskolens afsluttende prøver kom de nye prøveformer til at hedde. Folkeskolens udvidede af-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

gangsprøve dannede afslutning på udvidet kursus i 10. klasse og blev således modsvaret til den tidligere realeksamen, mens eleverne på 9. klassetrin og efter ønske også i 10. klasse kunne aflægge folkeskolens afgangsprøve.

Først med 1993-loven blev der skabt en enhedsskole uden elevdifferentiering og alene med undervisningsdifferentiering, idet kursusdelingen blev ophævet. Tilbage stod en mulighed for holddannelse, som blev stærkt diskuteret i lovens første virkeår. Men parterne bag forliget om 1993-loven fandt sammen om følgende præcisering:

> *»Holddannelse kan ikke på forhånd tilrettelægges for et helt år ad gangen, og den overvejende del af den samlede undervisning skal være fælles. Selv om det almindelige vil være, at holddannelse sker i løbet af skoleåret, kan holddannelse også foretages i begyndelsen af skoleåret. Dette kan dog kun være tilfældet i fag, hvor en klasse videreføres uændret i det følgende skoleår med den samme lærer/lærerteam«.*[33]

De seneste ændringer af 1993-loven, som for størstepartens vedkommende trådte i kraft pr. 1. august 2003, har ikke medført afgørende ændringer på prøveområdet, men øger på ny mulighederne for holddannelse af eleverne.[34] Nogle vil mene, at elevdifferentieringen dermed er på vej tilbage igen. Det bliver spændende at følge i de kommende år, hvordan skolerne vil tage disse grupperingsmuligheder til sig.

Uddannelse for alle

Medførte mellemskolens afskaffelse så en yderligere demokratisering af uddannelsesområdet? Det er uomtvisteligt rigtigt, at der skete en yderligere demokratisering i den sidste del af 1900-tallet; se bl.a. diagrammet s. 104 om studentereksamensfrekvensen i 1900-tallet. Men for mig at se skyldes dette dog i højere grad den generelle vesteuropæiske samfundsudvikling og ændringen fra industri- til videnssamfund.

At demokratiseringen af uddannelsesområdet er fortsat efter mellemskolens afskaffelse, får ikke dens murbrækkerfunktion til at blegne. Enhver agerer i sin tid og på dens vilkår. Mellemskolens vilkår var at skulle bygge bro mellem uddannelsesværdier i et samfund i en omstillingsproces fra landbrugs- til industrisamfund. Det gjorde den så godt, at den for mange kom til at medføre et brud med den hjemlige baggrund. Det er min påstand, at 1958-lovens ændringer ikke havde været mulige at gennemføre, hvis ikke de havde været forberedt gennem en skoleform som mellemskolen. Og uden den blå betænknings inspirerende formidling af indholdet i disse ændringer samt undervisningspligtens forlængelse i 1972 ville den omstilling til videnssamfund, som Danmark har gennemløbet i den sidste del af 1900-tallet, heller ikke have været realiserbar.

Man kan nok betegne den generelle opfattelse af eksamensmellemskolen som en art had-kærlighedsforhold, idet optagelsesprøven var frygtet af mange. Men med sin succes i befolkningen var mellemskolen et af de instrumenter, der fik uddannelsesbegrebet hamret fast i den almindelige danskers bevidsthed som midlet til social ud-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ligning par excellence. Optagelsesprøven til eksamensmellemskolen var noget, enhver forældre fandt det væsentligt at forholde sig til. Udgifterne til at holde sit barn i skole bare to år ud over undervisningspligtens ophør var til at overskue i en samfundsorden, der ikke længere var indrettet på, at 14-års alderen markerede overgangen mellem skole og arbejdsmarked.

Tilbage til spørgsmålet om eksamensmellemskolen som redskab for mønsterbrud: Man kan mene meget om test og stopprøver så tidligt i skoleforløbet som på 5. klassetrin, og det er ikke min holdning, at undervisningens kvalitet øges af flere test og tidligere sortering i folkeskolen.[35]

Der er imidlertid brug for at nuancere billedet af eksamensmellemskolen. Dens ry som sorteringsskole har været for ureflekteret. Det hører med til portrættet af denne skoleform, at den hjalp mange til at gennembryde uddannelsesmæssige barrierer, få flere valgmuligheder med hensyn til valg af uddannelse og erhverv og dermed større indflydelse på egen tilværelse. Man kan sige, at på uddannelsesfronten brød eksamensmellemskolen et uddannelsesmønster, der var blevet utidssvarende, og den skabte gennem sin effektivitet basis for en ny og mere demokratisk skoleafdeling for de 11 til 16-årige.

Og så tilbød den tillige på det personlige plan et redskab til at bryde med traditionsbestemte fremtidsvalg.[36]

* * *

Eksempler på optagelsesprøver 1920/21

Opgaverne til mellemskoleprøverne var optaget i *»Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark«* i perioden 1920/21 til 1933/34. I det følgende er der vist eksempler på opgaver fra periodens første og sidst år.

Det fremgår af »Beretning af 17. Maj 1921 fra Prøveudvalget om Optagelsesprøverne til 1. Mellemskoleklasse i Tiden 1. April 1920-31«. Marts 1921, at udvalget på dette tidspunkt var sammensat af tre personer fra Undervisningsministeriet, nemlig kontorchef Glahn selv og to undervisningsinspektører, H. Bertelsen og F. Rønning, skoledirektørerne i KFG-området samt to sekretærer, en viceskoledirektør og en skoleinspektør.

Til udarbejdelse af opgaverne var nedsat to opgaveudvalg, for faget dansk kommunelærerinde frk. C. Pagh, overlærer Biilmann og adjunkt Thors, og for faget regning skoleinspektør Jacob V. Pedersen, kommunelærer O. Hessellund og lektor Pihl – som man ser en passende blanding fra kommuneskolerne og de højere skoler.

Et opgavesæt omfattede i denne periode problemregning (tre opgaver), en diktat og en genfortælling. Censorerne var aflønnet med 5 kr. i timen, idet en time for bedømmelsen ved de skriftlige prøver var fastsat til ti sæt skriftlig dansk, 20 sæt regneopgaver og 40 sæt skrivning og ved de mundtlige prøver for otte eksaminationer i dansk, ti i regning og 12 i øvrige fag. Ved de skriftlige prøver blev tilsynet honoreret med 2,50 kr. i timen. Fra 1934 indførtes tillige en prøve i talbehandling, senere kendt som »10-minutterprøven«.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

I 1920/21 udarbejdede opgaveudvalgene fire opgavesæt:

- *Ordinær prøve for skoler med sommereksamen (skriftlige prøver 7.-9. juni og mundtlige 16.-19. juni).*
- *Sygeprøve for skoler med sommereksamen (1.-3. september).*
- *Ordinær prøve for skoler med forårseksamen (skriftlige prøver 2.-3. februar og mundtlige 14.-15. februar).*
- *Sygeprøve for skoler med forårseksamen (8.-10. marts).*

Her gengives nogle få eksempler på opgaver i problemregning, diktat og genfortælling:

Regning.

1. (605 km 7 m + 319 km 28 m ÷ 686 km 535 m) : 625.

2. En Mand købte 325 hl Kul, som han betalte med 9,20 Kr. pr. hl, og 250 hl Kul, som han betalte med 9,43 Kr. pr. hl.
   Hvor meget betalte han i alt?
   Han solgte senere alle Kullene for 9,80 Kr. pr. hl.
   Hvor meget tjente han?

3. A havde et Aar 6975,00 Kr. i Indtægt. B's Indtægt i samme Aar var $^{17}/_{18}$ af A's.
   Hvor stor var B's Indtægt?
   Hvor meget var A's Indtægt større end B's?

Fra den ordinære prøve for skoler med sommereksamen, juni 1920

Regning.

1. 5 Kasser med Appelsiner vejer 64 kg 750 g, 65 kg, 63 kg 75 g, 66 kg 125 g og 64 kg 225 g.
   Hvor meget vejer de tilsammen?
   De tomme Kasser vejer i alt 22 kg 550 g.
   Hvor meget vejer Appelsinerne?

2. Hansen køber for 975 Kr. Møbler til Spisestuen, for 1267 Kr. til Dagligstuen og for 758 Kr. til Soveværelset.
   Hvor meget koster alle Møblerne?

   Hansen betaler straks 600 Kr. Resten skal betales med 75 Kr. om Maaneden.
   Hvor mange Maaneder varer det, før Møblerne er betalt?

3. **En Gartner sælger en Dag 37,5 kg Jordbær for ialt 68 Kr. For 17,5 kg af Bærrene faar han 2 Kr. pr. kg.**
   Hvor meget faar han for 1 kg af Resten?

Fra majprøven 1934

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Diktat.

Marie vilde gerne lege / med Tændstikker. / Hendes Moder / havde forbudt hende / at gøre det. / Men for nogen Tid siden / var Marie en Eftermiddag / ene hjemme, / og saa tog hun alligevel / en Æske Tændstikker, / som laa paa Gasbordet. / Hun begyndte nu / at rive Tændstikker af; / men pludselig / faldt en brændende Tændstik / paa hendes Kjole, / og der gik Ild / i denne. / Marie blev forfærdelig bange / og skreg om Hjælp. / Heldigvis / kom hendes Moder / i det samme / ind ad Døren; / hun løb ind / i Soveværelset / og hentede en Dyne; / den kastede hun / over Marie, / idet hun raabte / til Barnet, / at hun skulde lægge sig / ned paa Gulvet. / Ilden blev kvalt; / men Marie fik / nogle slemme Brandsaar / og maatte ligge i Sengen / flere Uger. / Medens hun laa syg, / maatte hun ofte / tænke paa, / at Ulykken / ikke var sket, / hvis hun havde været lydig / mod sin Moder.

Fra den ordinære prøve for skoler med forårseksamen, februar1921

Diktat.

Sidste Sommer / foretog min Fader og jeg / en Cykletur til Ringsted. / Tidligt om Morgenen / gjorde vi os færdige, / spændte Rygsækken paa Cyklen / og drog af Sted. /

Vejret var herligt; / det blæste lidt, / men til alt Held havde vi Rygvind. / Vi skyndte os meget, / for det gjaldt om at naa vort Bestemmelsessted, / inden Middagsheden blev for stærk. / Kun et Par Gange standsede vi / for at puste lidt, / og i Roskilde trakterede Fader med en Ispind. / Den smagte dejligt, / og nu gik det rask / ad Ringsted til. / Klokken ti Minutter over elleve / stod vi midt i Byen, / noget trætte efter den hurtige Kørsel; / men vor medbragte Frokost / og en god Kop Kaffe / hjalp snart / baade paa Træthed og Humør. /

Da vi havde hvilet os / tilstrækkeligt, / gik vi hen i Kirken, / der gemmer mange historiske Minder. / Fader vilde høre, / om jeg vidste Besked med, / hvad jeg saa; / heldigvis stod alt, / hvad min Lærerinde har fortalt, / saa levende for mig, / at Fader var tilfreds med mine Svar. /

Vi overnattede / hos nogle gode Venner. / og næste Dag / vendte vi hjem / efter den vellykkede Udflugt. /

Fra augustprøven 1934

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Genfortælling.

En trofast Moder.

En Nat slog Lynet ned i en Bondegaard. Det lykkedes ikke at slukke Ilden, og Gaarden brændte helt ned.

Tidlig næste Morgen vandrede Ejeren rundt paa Brandstedet. Overalt var der tomt og sort. Men inde bag en Staldmur, som var blevet staaende, saa Manden en gammel Høne, der sad ganske stille paa Gulvet. Manden undrede sig over, at Hønen blev siddende uden at røre sig, og han gik helt hen til den for at undersøge, om den sov. Men da han rørte ved dens Vinge med sin Stok, opdagede han, at Hønen var død. Den var omkommet under Branden. Idet Manden vendte sig for at gaa, hørte han en klynkende Lyd, der kom fra det Sted, hvor Hønen laa. Han skubbede det døde Dyr til Side, og seks smaa Kyllinger kom til Syne og løb hver til sin Side. De havde ikke taget den ringeste Skade. Hønen havde ofret Livet for sine Kyllinger og frelst dem.

Fra sygeprøven for skoler med forårseksamen.

Den syge Chimpanse.

En Chimpanse, der holdtes i Fangenskab i Berlin, blev meget syg, idet den baade fik Lungebetændelse og en Svulst paa Halsen.

Den første Dag Lægen kom til den, var den bange for ham; men han vandt snart dens Tillid, og nu førte Aben flere Gange hans Haand op til Halsen for at vise ham, hvorfra Smerterne kom.

Lægen saa hurtigt, at det var nødvendigt at fjerne Svulsten; men da han var bange for, at Aben skulde være urolig, fik han fire Mænd til at holde den.

Den Behandling vilde Chimpansen dog ikke finde sig i. Den samlede al sin Kraft og slyngede dem til Side, og de maatte gaa deres Vej, mens Lægen og dens Vogter kærtegnede den, til den atter blev rolig.

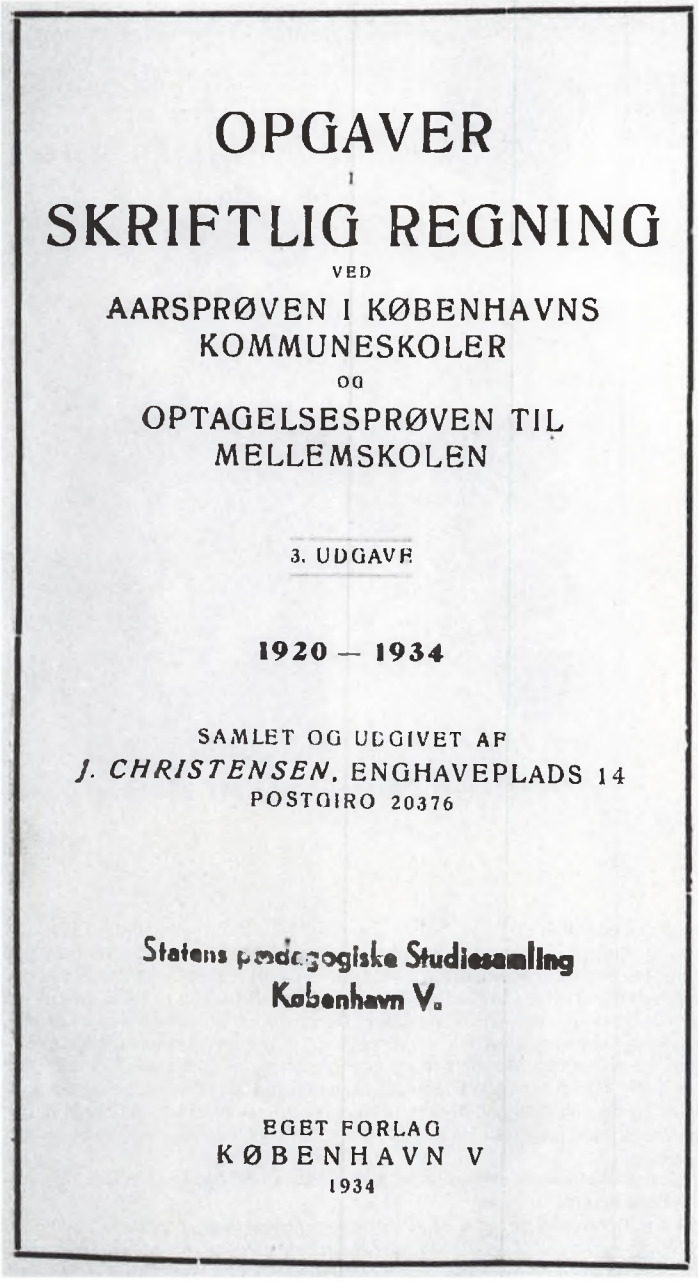
Siddende paa Vogterens Knæ lod den Lægen foretage de nødvendige Snit. Da Svulsten var fjernet, aandede den straks lettere og greb i Taknemlighed Lægens Haand.

Lungebetændelsen tog til, men Aben tog villig sin Medicin, og efter nogle Dages Forløb kom den sig fuldstændig.

Fra aprilprøven.

Optagelsesprøven til mellemskolen havde ikke alene prøvefunktion, men formidlede via opgavernes indholdsvalg også sin tids syn på skolens opgave. De viste opgaveeksempler er således ikke alene et udtryk for opgavekonstruktørernes tro på det gode eksempels magt, men vidner også om, at de har ønsket at skabe en så høj grad af genkendelighed for eleverne som muligt ved at spejle hverdagens livsvilkår i 1920'ernes Danmark.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek



OPGAVER
I
SKRIFTLIG REGNING
VED
AARSPRØVEN I KØBENHAVNS KOMMUNESKOLER
OG
OPTAGELSESPRØVEN TIL MELLEMSKOLEN

3. UDGAVE

1920 — 1934

SAMLET OG UDGIVET AF
J. CHRISTENSEN, ENGHAVEPLADS 14
POSTGIRO 20376

Statens pædagogiske Studiesamling
København V.

EGET FORLAG
KØBENHAVN V
1934

Træning til optagelsesprøven

I den gældende prøvebekendtgørelse (bekendtgørelse nr. 495 af 31. maj 2000 om folkeskolens afsluttende prøver mv. og om karaktergivning i folkeskolen) nævnes i § 1, stk. 2, at »prøverne skal i videst muligt omfang afspejle det daglige arbejde i undervisningen«.

At denne passus står på så betydningsfuld en plads i prøvebekendtgørelsen, er ikke uden grund: Det er en generel erfaring, at prøver ofte har en afsmittende effekt på den forudgående undervisning.

Og sådan er det ikke kun i dag. Før i tiden blev det blot anset for mere stuerent at træne systematisk op til en kommende eksamen. I hvert fald er det foreliggende materiale klar dokumentation for træning op til mellemskoleprøven.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Han kom op i Mellemskolen
Helsidesannonce på bagsiden af Berlingske Illustreret Tidende, Berlingske Tidendes søndagstillæg, den 23. maj 1937; her gengivet efter A. Bolvig, V. Skovgaard-Petersen og J. Zeeberg: Portræt af et årti – Danmark i 30'erne *(1975).*

Noter

1. A.C. Højberg Christensen, K. Grue Sørensen og A. Skalts: *Leksikon for Opdragere*, spalte 1341.
2. Eksamensret kunne tildeles en skoles leder, normalt for tre år ad gangen efter ansøgning fremsendt ad tjenstlig vej til Undervisningsministeriet. Eksamenretten var betinget af bl.a. lederens tilfredsstillende uddannelse og en kontinuerlig klasserække. A. Barfod skriver således i *Håndbog i Lovgivningen om den danske folkeskole*: »For at en skole kan opnå og bevare eksamensretten til mellemskoleeksamen, må den på regelmæssig måde være opbygget med en ny klasse hvert år regnet fra første mellemskoleklasse, således at den på det tidspunkt, da ansøgning om eksamensret indgives, har alle fire mellemskoleklasser …« (s. 276). Han nævner endvidere, at eksamensrettens erhvervelse og bevarelse er betinget af en tilfredsstillende standard med hensyn til undervisningsmidler og samlinger, lærernes faglige og pædagogiske indsigt, hygiejniske lokaleforhold og forskriftsmæssige optagelsesprocedurer (s. 277).
   Mellemskolen blev således en »fælles arbejdsmark« for folkeskolens seminarieuddannede og gymnasiernes universitetsuddannede lærere.
3. Anordning af 29. juli 1814 om *Almueskolevæsenet i Købstæderne i Danmark.*
4. A.C. Højberg Christensen, K. Grue Sørensen og A. Skalts: *Leksikon for Opdragere*,spalte 1672.
5. En levende skildring heraf er givet af Vagn Skovgaard-Petersen i disputatsen *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole.* Jf. kapitel 16: »Den nye skole. En oversigt«.
6. Ibid.
7. J. Bomholt: *Balance i skolebilledet*, s. 41.
8. Oplysningerne er her hentet hos O. Ries: *Den københavnske mellemskole 1908-1913.*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

9. I V. Rabøl Hansen og O. Robenhagen (red.): *På det jævne og i det himmelblå – talenter i skolen*, s. 113.
10. E.J. Hansen: *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*, s. 121.
11. Ibid., s. 13.
12. E.J. Hansen: »Arbejderklassen, Bondestanden og skoleeksaminerne. Nogle træk af det danske skolesystems selektive virkning«.
13. Fremhævelserne er citatets oprindelige.
14. Her citeret efter A. Barfod: *Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole.*
15. Arbejdet blev finansieret med ca. 40% fra staten, ca. 44% fra Københavns Kommune og ca. 8% fra henholdsvis Frederiksberg og Gentofte kommuner.
16. Thorkild Jensen skrev i *Skolen og Hjemmet*, at staten og de tre hovedstadskommuner i 1919 »indgik en Overenskomst og overtog næsten alle de stærkt nødstedte Privatskoler, Elever, Lærere, Bygninger m.m. og desuden blev enige om en Fællesordning om Optagelse i Mellemskole og Gymnasium og om Fordelingen af Eleverne, idet alle disse Skoler, Statens og de tre Hovedstadskommuners kommunale Skoler, blev stillet fuldkommen ens « (s. 45).
17. Fra R. Jørgensen og H. Meyer: *Regneprøverne ved Optagelsesprøven til I Klasse i Eksamensmellemskolen i Storkøbenhavn, i Tiden 1935-40.*
18. T. Jensen og F.C. Kaalund-Jørgensen: *Skolen og Hjemmet*, s. 42.
19. Anordning af 11. september 1952.
20. Cirkulære af 15. februar 1907 om *Optagelsesprøve til gymnasiet af udefra kommende elever.*
21. Fra Georg Bruuns brev af 8. august 1922 til Gertz, her gengivet efter Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 288.
22. Fra *Årbog for Dansk Skolehistorie 1975.*
23. Her gengivet efter F.C. Kaalund-Jørgensen: *Mellemskolens saga*, s. 97-100.
24. J. Bomholt: *Balance i Skolebilledet*, s. 19.
25. F.C. Kaalund-Jørgensen: *Mellemskolens saga*, s. 102.
26. Fra *Vor Ungdom*, 1943.
27. Socialklassebegrebet er omdiskuteret. En perspektivering af forhold, som har indvirkning herpå, findes bl.a. i Erik Jørgen Hansen: *En generation blev voksen – den første velfærdsgeneration*, bilag A.
28. Oversidning var ikke noget ukendt fænomen i 1900-tallets folkeskole. Så sent som i 1937-loven hedder det i § 11, stk. 2: »Børnene opflyttes i Klasserne efter Alder, Fremgang, Modenhed og Anlæg«. Efter 1975-loven, hvor reglerne om oversidning er rykket op til samme paragrafs stk. 1, kan en elev alene »undervises på samme klassetrin i to år, hvis eleven har været uden undervisning gennem længere tid, eller andre særlige grunde taler for, at det er til elevens bedste« – en formulering, der står uændret også efter den i 2003 gennemførte ajourføring af folkeskoleloven. Kompetencen til at beslutte oversidning var belyst i tilsynsloven af 1949, hvor det i § 37, stk. 2, hed: »Lærerrådene træffer bestemmelse om, hvorvidt et barn skal være oversidder i en klasse, dog at herhenhørende spørgsmål kan indankes for skolekommissionen (skolenævnet) til endelig afgørelse«.
29. J. Bomholt: *Balance i Skolebilledet*, s. 29.
30. A.C. Højberg Christensen, K. Grue Sørensen og A. Skalts: *Leksikon for Opdragere*, spalte 769.
31. Se *Afsluttende prøver i folkeskolen* eller den såkaldte brune betænkning, udsendt af statskonsulenten for Undervisningsministeriet 1961.
32. Se H. Helsteds afsnit om den skolepolitiske baggrund for 1975-loven i *Lov om folkeskolen af 26. juni 1975 med indledning og kommentarer.*
33. Fra K. Krogstrup: *Folkeskoleloven med kommentarer*, s. 118.
34. Loven er vedtaget den 10. april 2003.
35. Se f.eks. min artikel »Evaluering og kvalitet i folkeskolen«.
36. For stor bistand med research til denne artikel vil jeg gerne takke forskningsbibliotekar ved DPB Michael Søgaard Larsen, tidligere professor ved Danmarks Lærerhøjskole Vagn Skovgaard-Petersen, tidligere leder af Dansk Skolemuseum Chr. Glenstrup og professor ved Danmarks Pædagogiske Universitet Erik Jørgen Hansen. Også tak til Chr. Glenstrup for artiklens fotofrafier og til tidligere rektor for Statens Pædagogiske Forsøgscenter Jørgen Egedal Poulsen, der i sine arkiver har fundet træningshæftet om *Opgaver i skriftlig Regning ved Aarsprøven i Københavns Kommuneskoler og optagelsesprøven til Mellemskolen*).

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Litteratur

Barfod, A.: *Håndbog i lovgivningen om den danske folkeskole.* Gyldendal 1950.
Bolvig, A., V. Skovgaard-Petersen og J. Zeeberg: *Portræt af et årti – Danmark i 30'erne.* Gyldendal 1975.
Bomholt, J.: *Balance i Skolebilledet.* Fremad 1955.
Christensen, A.C. Højberg, K. Grue-Sørensen og A. Skalts (red.): *Leksikon for Opdragere.* J.H. Schultz Forlag 1953.
Glahn, K.: *Retsregler vedrørende det højere Skolevæsen I-VII.* Jespersen og Pio 1907-1940.
Hansen, E.J.: »Arbejderklassen, Bondestanden og skoleeksaminerne. Nogle træk af det danske skolesystems selektive virkning«. I: *Økonomi og Politik*, nr. 4. 1966.
Hansen, E.J.: *En generation blev voksen – den første velfærdsgeneration.* Socialforskningsinstituttet 1995.
Hansen, E.J.: *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.* Hans Reitzels Forlag 2003.
Hansen, V. Rabøl og O. Robenhagen (red.): *På det jævne og i det himmelblå – talenter i skolen.* Danmarks Pædagogiske Institut 1996.
Helsted, H.: *Lov om folkeskolen af 26. juni 1975 med indledning og kommentarer*, (3. udg.). Suensons Forlag 1979.
Holm-Larsen, S.: »Evaluering og kvalitet i folkeskolen i *Uddannelse*, nr. 3, 2003. Undervisningsministeriet 2003.
Krogstrup, K.: *Folkeskoleloven med kommentarer (7. udg.)* Kroghs Forlag 2002.
Kaalund-Jørgensen, F.C.: *Mellemskolens saga.* Særtryk af *Nordisk tidsskrift for pedagogikk*, nr. 13. 1958.
Jensen, J.: »Statistiske Strejflys over Virkningerne af Almenskoleloven af 1903«. I: *Vor Ungdom*, 1943.
Jensen, T. og F.C. Kaalund-Jørgensen: *Skolen og Hjemmet.* Hjemmets Bibliotek 1934.
Jørgensen, R. og H. Meyer: *Regneprøverne ved Optagelsesprøven til I Klasse i Eksamensmellemskolen i Storkøbenhavn, i Tiden 1935-40.* Særtryk af »Københavns Kommuneskole«. 1942.
Lehmann, H.: *Haandbog i Lovgivningen om den danske Folkeskole.* Gyldendal 1909.
Ries, O.: »Den københavnske mellemskole 1908-1913 – en undersøgelse af elevernes sociale tilhørsforhold«. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie 1975.* Selskabet for Dansk Skolehistorie 1975.
Skovgaard-Petersen, V.: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole.* Gyldendal 1976.
Skovgaard-Petersen, V., P. Lauring, T. Gregersen og P. Krarup: *Skolebøger i 200 år.* Gyldendal 1970.
Thomsen, E. og C. Aa. Larsen: *Undersøgelser over skolegangsforløb i grundskole og eksamensmellemskole.* Danmarks Pædagogiske Institut 1962.
Trap, C.: *Københavnske Skolebørns Fordeling.* København 1900.
Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år – Undervisningsministeriet 1848-1998. Undervisningsministeriet 1998.

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

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Skoledrift – ikke forretning, men samfundsopgave

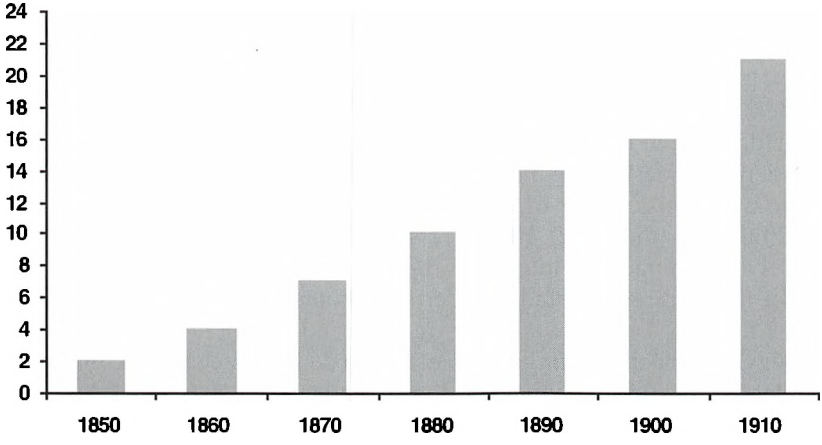
Statens og kommunernes overtagelse af private gymnasieskoler 1918 til 1919

Af Christian Larsen

Indtil 1918 var det private initiativ på gymnasieområdet næsten enerådende i og omkring hovedstaden; af offentlige gymnasieskoler fandtes her kun Metropolitianskolen. I 1918 overtog staten og hovedstadskommunerne de fleste private gymnasier, og året efter blev også fem gymnasier i provinsen overtaget af staten. Lovene var et resultat af, at de private skoler ikke økonomisk magtede at drive gymnasium i takt med stadig større og udgiftskrævende fordringer til undervisningens indhold og omfang.

Væksten af privatskoler havde især været mærkbar nord for København (Gentofte Kommune) som følge af den stærke befolkningsforøgelse, men også fordi enhver borger før 1890 kunne oprette en latinskole uden forudgående statslig godkendelse og tilsagn om dimissionsret. Resultatet var, at antallet af skoler med dimissionsret til

Fig. 1. Skoler i Københavns, Frederiksberg og Gentofte kommuner med dimissionsret til examen artium (studentereksamen) 1850 til 1910



Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

studentereksamen steg fra to i 1850 til 14 i 1890 (fig. 1). I 1890 skærpede Kultusministeriet betingelserne for oprettelse og ledelse af lærde skoler. Ministeriet anså det for nødvendigt,

> *»at Skoler, der ville forberede deres Disciple til Universitetet, fra deres Oprettelse af undergives en Kontrol med Hensyn til Bestyrerens personlige Egenskaber, Lærerpersonalet, Lokalets Beskaffenhed og andre for Undervisningens Ledelse vigtige Forhold, hvorved det kan sikres, at Skolens Virksomhed i alle Henseender bliver fyldestgørende«.*

Derfor skulle ministeriets godkendelse indhentes, før en ny skole blev oprettet, ligesom undervisningsplan, lokaler, inventar m.v. blev underkastet kontrol fra det offentliges side.[1]

Til trods for stramningen oprettedes der i 1890'erne fem nye privatskoler,[2] hvilket havde til følge, at fire andre skoler måtte lukke,[3] mens to blev slået sammen.[4] Konkurrencen om eleverne var hård, samtidig med at skolerne blev stillet over for økonomiske krav til inventar og undervisningsforhold. Privatskolerne henvendte sig derfor i 1899 til kultusminister H.V. Sthyr for at få statstilskud. Sthyr erklærede, at man fra regeringens side var villig til at give tilskud til en institution, men ikke til private skoler. Der blev derfor nedsat en kommission, dels for at undersøge skolernes økonomiske forhold, dels for at afgive indstilling.

Kommissionen foreslog i sin betænkning fra februar 1900, at der blev dannet en selvejende institution under navn af De forenede Latin- og Realskoler i København og på Frederiksberg, som skulle overtage ni latin- og realskoler under fælles ledelse og med fælles økonomi.[5] Forslaget tiltrådtes af Rigsdagen året efter, og sammenslutningen, almindeligvis kaldet *Ringen*, trådte i kraft den 1. august 1901. Dette år var der 53 private eksamensskoler i København, hvor *Ringen* sammen med De københavnske Realskoler (stiftet 1904) og De forenede Pigeskoler (stiftet 1907) omfattede 44 skoler. Uden for disse tre sammenslutninger stod nogle af de ideologisk mest markante pigeskoler som N. Zahle, Ingrid Jespersen og Marie Kruse.

Skolesanering

De private skolers overlevelseskamp blev hårdere med den nye almenskolelov af 1903, hvor forældrene med en vis ret kunne forvente, at privatskolerne tilbød den samme differentierede undervisning med tre linjer i gymnasiet som statsskolen, hvilket stillede store økonomiske krav til privatskolerne.[6] I 1901/02 udgjorde *Ringens* løn til lærere 229.874 kr. (ni skoler), i 1910/11 499.530 kr. (11 skoler). Det skal bemærkes, at en del af stigningen skyldtes lønforhøjelser, men til trods for forhøjelserne lå de privatansatte læreres løn stadig under statsskolernes lønninger. Begyndelseslønnen i 1912 for statsskolens overlærere og -lærerinder samt adjunkter var 300 kr. højere end begyndelseslønnen for gymnasielærere i den private skole. Tilmed var den daglige undervisningstid seks timer for de private lærere, i statsskolen kun fire timer.[7]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Ringen besluttede under ledelse af dens direktør Niels Hjort at sanere det private eksamensskolevæsen i Storkøbenhavn ved at nedlægge økonomisk urentable skoler og opkøbe konkurrenter. På gymnasieområdet blev Østerbro Latin- og Realskole nedlagt i 1903 til fordel for Borgerdydskolen i København. Året efter overtog Ringen Nørrebros Realskole og Hertz' Forberedelsesskole; den første blev lagt sammen med Lyceum, den sidste med Schneekloths Skole. Langsteds Skole blev i 1905 lagt sammen med Henrik Madsens Skole, i 1906 overtog man både Det danske Selskabs Skole, der nedlagdes i 1911, og Lundings Forberedelsesskole, som blev lukket. I 1909 blev Gammelholms Latin- og Realskole nedlagt, i 1910 Lyceum, mens Slomanns Skole i 1912 blev indlemmet i Borgerdydskolen i Helgolandsgade. Endelig overtog *Ringen* Efterslægtselskabets Skole i 1909. I Gentofte Kommune havde man overtaget Ordrup højere Almenskole i 1908, i 1909 Hellerup Gymnasium og i 1910 Plockross' Skole. Mens der som nævnt havde været 53 privatskoler i 1901, var der i 1910 kun 24, hvoraf de 21 havde dimissionsret.[8]

Statstilskud til privatskolerne

I 1907 måtte *Ringen* forhøje skolepengene for at få økonomien til at løbe rundt, hvilket skete igen det følgende år. På den måde øgedes indtægten fra skolepenge og eksamensgebyrer fra 617.000 kr. i 1907/08 (ni skoler) til 877.000 kr. i 1909/10 (11 skoler).[9] Forhøjelsen blev stærkt kritiseret af en gruppe fra Forældreforeningen. Foreningen var oprettet i 1908 af forældre i Hellerup og var ment som forbindelsesled mellem forældrekredse ved de enkelte skoler. Forældreforeningen rettede hårde angreb på *Ringen* og direktør Hjort i årene 1910 til 1912, hvilket førte til nedsættelse af en undersøgelseskommission i november 1912.

Kommissionens betænkning forelå i januar 1914, og den frikendte *Ringen* og Hjort fuldstændig.[10] Betænkningen gav anledning til en debat på Rigsdagen, der mundede ud i, at der på finansloven blev givet et årligt tilskud på 200.000 kr. i tre år. Betingelsen var, at de tre hovedstadskommuner gav et lignende tilskud, og at der skulle nedsættes et udvalg af forældre, skolekyndige og regnskabskyndige mænd (Det Skoleøkonomiske Udvalg). Udvalget skulle i løbet af to-tre år undersøge skolernes forhold og afgive betænkning, der kunne danne grundlag for en almindelig ordning af hovedstadens højere skolevæsen.

Privatskolernes skæbne besegles

På Lærerforeningens møde i oktober 1916 talte rektor ved Kolding højere Almenskole, Georg Bruun om statens og kommunens stilling til den højere skole.[11] Hans tale var først og fremmest en påvisning af de københavnske privatskolelæreres meget dårlige økonomiske situation, hvilket havde en kraftig indvirkning på kvaliteten af den undervisning, der blev givet. Bruun mente, at de private skoler »simpelthen gaar deres Undergang i Møde, hvis der ikke snart skaffes Lærerne bedre Arbejdsvilkaar (...) Den københavnske Lærerstand er ved at segne under den Byrde, som er lagt paa deres Skuldre«. Han opfordrede stærkt staten til at gribe ind, og denne opfordring kunne han rette til undervisningsminister S. Keiser-Nielsen, der var blandt tilhørerne.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Det blev imidlertid Socialdemokratiet, der foranledigede, at privatskolernes (økonomiske) forhold blev taget op på regeringsniveau. I 1917 vandt Socialdemokratiet flertal i Københavns Borgerrepræsentation, og den 26. marts meddelte Viggo Christensen, at partiet ville fjerne tilskuddet til privatskolerne. Man anså privatskolen for »en Klasseskole, som Socialdemokratiet mente det var uberettiget til at anvende Kommunens Midler til«.[12] Grundet det fremskredne tidspunkt ville man bevare tilskuddet for 1917/18, men det ville bortfalde fra den 1. april 1918. Partiet ville derfor henlede skoledirektionens, magistratens og regeringens opmærksomhed herpå, så »Planer til en ny Ordning kan blive optaget og Forslag fremsat i rette Tid, saaledes at Tilskudets Bortfald næste Aar ikke skal indtræde uden Forberedelse«.[13] Kommunens tilskud var en forudsætning for statens tilskud, og ved at fjerne tilskuddet tvang Socialdemokratiet privatskolerne, de to andre kommuner og regeringen til at tage de københavnske privatskolers fremtid op til overvejelse.

I april 1917 måtte de tre skolesammenslutninger og udenfor stående eksamensberettigede skoler rette henvendelse til Undervisningsministeriet.[14] Skolerne erkendte, at det private skolevæsen kun kunne opretholdes ved betydelige offentlige tilskud, som endda ikke var nok. Følgelig ønskede man, at de økonomiske forhold blev ordnet på »en fast og betryggende Maade«, og man bad ministeriet nedsatte en kommission, der skulle fremlægge »en endelig Ordning«. Samtidig skulle kommissionens sammensætning »yde Garanti for, at alle de mange Spørgsmaal, der vil rejse sig om denne Sag, vil kunne faa en alsidig Drøftelse«, dvs. alle skolepolitiske synspunkter skulle være repræsenteret. Undervisningsministeriet nedsatte derefter et ottemandsudvalg bestående af kommunalbestyrelsesmedlemmer fra de tre hovedstadskommuner.

De Konservative, De Radikale og Socialdemokratiet nåede frem til en aftale, der dannede grundlag for kommissionens forslag. Undervisningen skulle overtages af staten og de tre kommuner. Kommunernes offentlige skolevæsen skulle herefter bestå af en grundskole for børn indtil 11-års alderen. Derefter skulle der dels være en hovedskole, der afsluttedes i 14-års alderen med to realklasser med præliminæreksamen som afslutning og ud over dette et toårigt studenterkursus, dels en mellemskole, der fortsattes i realklassen eller i gymnasiet. Statens skolevæsen skulle bestå af mellemskole-, real- og gymnasieklasser.

De private skoler skulle ønske at blive overtaget af stat og kommune, men udvalget pointerede, at der kun ville blive tale om overtagelse af skoler,

> *»som Stat og Kommune ved Undersøgelse og Forhandling økonomisk og pædagogisk finder det forsvarligt at overtage, enten i deres nuværende Form eller efter foretagen Omorganisering«. Endvidere burde det tilstræbes, at »Ved Overgangen saavel til statslig som til kommunal Drift (...) at den enkelte Skoles pædagogiske Særpræg ikke udviskes«.*

Undervisningen i den kommunale grund- og hovedskole skulle være gratis ligesom præliminær- og studenterkursus. I de statslige og kommunale mellemskoler, realskoler og gymnasier ville undervisningen være gratis for børn, hvis forældrenes

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

indkomst ikke oversteg 4.000 kr. For indtægter derover skulle der betales skoleafgift.

Der havde imidlertid ikke været enighed i udvalget. Nogle udvalgsmedlemmer havde ønsket at komme den gratis kommunale enhedsskole så tæt som muligt, andre at etablere en højere skole som statsinstitution eller stabilisere den private skole ved faste tilskud. Fra konservativ side i Frederiksberg kommunalbestyrelse accepterede man kun forslaget for at få en fælles ordning af det højere skolevæsen i de tre kommuner.[15] Undervisningsministeren havde ønsket gratis undervisning, men forhandlingerne i udvalget havde vist, »at Skridtet var for stort, at det var en saa stærk principiel Forandring i hele vort Skolevæsen«, og at man ønskede at beholde nogen forældrebetaling. Derfor enedes man om kompromiset, hvor de mere velstillede forældre stadig skulle betale for deres børns undervisning.[16]

Gentofte Sogneråd lagde megen vægt på »at maatte tilstræbe en større Frihed i pædagogisk Henseende for den enkelte Skole, end der hidtil er tilstaaet de bestaaende kommunale Gymnasier i Kolding, Fredericia, Vejle, Hjørring, Helsingør og Aarhus«. Denne frihed, »det værdifuldeste i den private Skole«, skulle bl.a. sikres ved frit skolevalg inden for rimelighedens grænser, oprettelse af skoleråd med forældrerepræsentanter, at læreransættelse forblev hos skolens leder, ligesom forældre og lærere skulle tages med på råd ved besættelse af lederstillinger.[17]

Forslaget sendes til høring

Undervisningsministeriet anmodede nu hovedstadens privatskoler om en udtalelse om den fremtidige ordning af det højere skolevæsen. Den 7. september 1917 fik ministeriet en samlet besvarelse fra 32 private mellem-, real- og gymnasieskoler. Skolerne erkendte den økonomiske krise, og at resultatet ville blive forhøjelse af skolepenge samt skolelukninger. Skolelederne måtte konkludere, at

> *»Den Lære, man kan uddrage af de private Skolers Historie, er den ganske simple, at Hovedstadens højere Skole ikke kan overlades til det private Initiativ alene, at Skoledrift ikke er en Forretningsart som kan betale sig, men en Samfundsopgave, som det tilkommer Stat og Kommune at løse«.*

Derfor ønskede skolerne at blive overtaget af staten og kommunerne. Hvis dette ikke var politisk muligt, så ville man have en tilskudslov.[18]

Forældresammenslutningen så helst den private skole fortsat som hidtil, meddelte den ministeriet i november 1917. Skolernes situation var blevet diskuteret på et møde i slutningen af oktober. Principielt ønskede man et permanent tilskud, så lærernes løn kunne komme på højde med statsskolernes, og skolepengene nedsættes. Sammenslutningen ville have indflydelse på skolernes styrelse, især ved besættelse af lederstillinger. Hvis dette ikke kunne opfyldes, ønskede man en offentlig overtagelse, men med respekt for »Skolefriheden«, hvilket skulle ske ved forældreindflydelse og skoleledernes ret til »at præge Skolen med deres Personlighed«.

Forældreforeningen var i sin udtalelse af den modsatte opfattelse: Man ønskede et stort antal offentlige højere skoler, »at der kan gives Borgernes Børn i Almindelig-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

hed let og billig Adgang til den højere Skoleundervisning«. Når det offentlige drev det fornødne antal skoler, burde der ikke gives tilskud til privatskoler, undtagen i specielle tilfælde. En så vigtig samfundsopgave burde ikke ligge i hænderne på private, ligesom skolepenge udelukkede store dele af borgernes børn. Skolepenge burde bortfalde, fordi borgerne allerede gennem skatten betalte til det offentlige skolevæsen, og det var derfor ikke »retfærdigt at bebyrde de Forældre, hvis Børn søger de højere Skoler, med yderligere Udgifter i Form af et særligt Skolekontingent«. Udgifterne burde betales af alle over skatten, hvor man ydede efter evne, mente foreningen.

Foreningen havde i første omgang valgt at lægge hovedvægten på at få oprettet »et passende Antal billige kommunale højere Almenskoler«, dernæst ville man arbejde på at gøre undervisningen gratis. Skolekontingentet for mellemskolen og opefter burde fra 1. april 1918 nedsættes betydeligt eller bortfalde. Foreningen gav sluttelig udtryk for, at der næppe kunne »tænkes nogen mere sund demokratisk Opgave end den, at skabe en Adgang til den højere Undervisning, der ikke i første Linie er afhængig af kvalificeret Betalingsevne hos den mere eller mindre begavede Elevs Forældre eller Værge«.[19]

I december 1917 fik en af kommissionsmedlemmerne lejlighed til at diskutere forslaget med en større forsamling. Ernst Kaper havde været medstifter af Privatskolernes fagordnede Lærerforening i 1899 og var fra 1908 rektor for det private Ordrup Gymnasium, inden han i 1917 blev skoleborgmester i København. På et møde i Det Pædagogiske Selskab den 4. december udtalte han sig om forslaget set fra et pædagogisk synspunkt. Kaper udtrykte sig naturligt nok positivt om »sit« forslag, der ville skabe et helstøbt københavnsk skolevæsen, hvori Metropolitanskolen ville blive organisk indarbejdet og dermed sikret en fremtid. Hidtil havde dette gymnasium haft »en fritsvævende Stilling«. Kaper mente ligeledes, at selvom staten og kommunerne ville få ansvaret for størstedelen af skoledriften, var privatskolerne sikret en fremtid. Skoler med »pædagogisk Særpræg af almen Betydning« kunne få offentlig støtte, hvilket ville give privatskolen levemulighed og begrænse den til et sådant område, at den kunne bestå.

I den efterfølgende diskussion udtalte Københavns skoledirektør Niels Bang sig kritisk om forslaget, især fordi støtteparagraffen var uklar formuleret og ikke ville kunne give støtte til en kristen skole, eftersom skolen ikke havde »pædagogisk Særpræg af almen Betydning«. Bang var bekymret for, at det private initiativ, som havde bragt skolevæsenet så meget godt, ville forsvinde. Undervisningsinspektør for de højere almenskoler, professor S.L. Tuxen gav ligeledes udtryk for, at han nødig så den private skole forsvinde, men de store fortrin, som privatskolen skulle have frem for statsskolerne, kunne han ikke rigtig se. Martha Steinthal, overbestyrer for N. Zahles Skole, ønskede at bevare privatskolen og sikre den tilskud, »saa den ikke skal blive en offentlig Skole og en Luksusskole; men stil til Gengæld Krav og paalæg den Forpligtelser om Fripladser, saa den ikke bliver en Overklasseskole«.[20]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Lovforslaget fremsættes

Den 13. december 1917 fremsatte undervisningsminister Keiser-Nielsen lovforslag om statens og kommunernes overtagelse af de private skoler i hovedstaden.[21] Under rigsdagsforhandlingerne var det især forslagets § 7, der blev genstand for megen debat. Noget uklart formuleret fastslog paragraffen, at »For saa vidt nogen privat Skole skønnes at have et pædagogisk Særpræg af almen Betydning, kan der paa Finansloven bevilges særligt Tilskud til den«.

Ved Folketingets 1. behandling den 9. januar 1918[22] udtalte L. Moltesen fra Venstre, at partiet gerne ville medvirke til en midlertidig ordning, der kunne forhindre det forestående økonomiske sammenbrud for skolerne, og han ville arbejde for, at Venstre bakkede op om forslaget. Venstre holdt dog på, »at det private Initiativ maa bevares paa den højere Skoles Omraade«, og at der blev givet de private skoler mulighed for at bestå, men der skulle gives betydelige tilskud, så den private skole kunne blive konkurrencedygtig. Desuden ønskede Moltesen, at skolenævn fik indflydelse også på besættelse af stillingerne som rektor og lærere. Han har utvivlsomt tænkt på anordningen af 31. december 1917 om forældremøder og skolenævn ved statens højere almenskoler. Anordningen gav skolenævnet indflydelse på »Skolens hygiejniske Forhold (...) og opdragende Virksomhed«, men udelukkede enhver indflydelse på rektor- og læreransættelser.[23]

Inden for Venstre var der imidlertid et mindretal, der vendte sig imod, at staten og kommunerne overtog det højere skolevæsen i Københavnsområdet. De to venstremænd Fred. Nørgaard og N. Joh. Laursen var skeptiske over for forslaget. Nørgaard mente, at forslaget »stemmer vel overens med det politiske System, vi i Øjeblikket har, det System, som især er præget af dette: mere og mere ind under Staten«. Laursen gav udtryk for, at § 7 ikke sikrede den private skole godt nok: »De Udtryk, der staar i § 7, giver jeg ikke en rød Sysling for, for de er ingenting værd«.

Fra De Konservative hilste Julius Wulff forslaget velkommen, eftersom det var »en sund demokratisk Tanke, at det gælder om at sørge for, at ikke nogen Intelligens i Folket gaar til Spilde, fordi vedkommendes Forældre ikke har Raad til at give ham eller hende den Undervisning«. Statsskolen skulle være så billig, at den private skole i et vist omfang blev en undtagelse, men han ønskede samtidig en økonomisk sikring af de privatskoler, hvis undervisning lå på niveau med den offentlige skoles, ved at give den »saadanne Midler, at den har gode og rimelige Chancer for at bestaa ved Siden af den offentlige«.

Også Frederik Borgbjerg fra Socialdemokratiet anbefalede forslaget, der lå i tråd med partiets principielle standpunkt: at skolen skal være gratis, men man var gået på kompromis for at nå en ordning. Borgbjergs tale hører til en af milepælene i den danske skoles historie:

> *»vi i vort Parti nærer aldeles ingen Betænkelighed ved at udtale, at ogsaa vi kan tænke os en religiøs Idealisme, som kan medføre et pædagogisk Initiativ, et pædagogisk Fremskridt, en pædagogisk Interesse, som har sin fulde Betydning, har den almindelige Betydning, her kræves for at blive støttet (...) Det danske Socialdemokrati har altid hævdet, at det var og vilde være et tolerant Parti, der*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

respekterede alle aandelige Anskuelser, ogsaa alle religiøse Anskuelser (...) vi har aldrig kunnet tænke os at erobre Staten for ad den Vej, med ydre Statsmagt, at gøre Vold paa aandelige Anskuelser, en saadan jakobinsk-ateistisk Tankegang ligger os fjern og maa ligge os fjern (...) Vi Socialdemokrater kan ikke blot meget vel tænke os, men har det ligefrem som vor Opfattelse for Fremtiden, at der maa gives de enkelte Personligheder – det gælder i Skolen, men ogsaa paa alle Samfundslivets andre Omraader – en væsentlig Frihed til at gøre deres Personligheder gældende, naar de er dygtige Personligheder. Det, det kommer an paa, er, at de er udgaaet af Folket, vælges af og staar til Ansvar for Befolkningen«.

Den 12. januar 1918 blev forslaget sendt til udvalgsbehandling. På udvalgets foranledning skrev ministeriet til de 11 skoler, der stod uden for de tre skoleforeninger. Skolerne havde holdt sig uden for skolesammenslutningerne for at »bevare Skolernes pædagogiske Frihed og Selvstændighed«, og flertallet af dem ønskede fortsat at være private. Dog ville man gerne bevare statstilskuddet, fordi udgifterne var steget stærkt de seneste år. I E. Bay & Th. Moltkes Skoler (Komtesse Moltkes Pigeskole) havde kravene efter 1903-loven således medført øgede lærerlønninger: fra cirka 20.000 kr. i 1906/07 til ca. 41.500 kr. i 1916/17.[24]

Desuden indløb der henvendelser fra faglige og kirkelige organisationer. Både Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) og Privatskolens fagordnede Lærerforening (PfL) anbefalede varmt forslaget, og især PfL argumenterede for en forbedring af lærernes kår: »Et fortsat aandeligt Overarbejde og et stadigt voksende økonomisk Tryk har nu ført den københavnske Privatlærerstand dertil, at Modstandskraften er ved at blive kvalt«, og den blev kun holdt op af håbet om snarlig forbedring. PfL bad om, at alle lærerkræfter i de kommende statsskoler skulle lønnes efter lønningsloven af 1916, og at der i de skoler, der skulle overtages af kommunerne, blev givet samme løn som i statens skoler.[25] Arbejdsgiverforeningen og en række brancheorganisationer (Industrirådet, Grosserer-Societetet, Entreprenørforeningen, Bryggeriforeningen, Håndværkerforeningen m.fl.) henvendte sig også. Det var ikke nok at sørge for fagstudierne på universitetet, Den Polytekniske Læreanstalt, Landbohøjskolen og andre lignende uddannelsessteder. Også grundlaget for disse fagstudier, nemlig det højere skolevæsen, skulle der sørges for, og man ønskede derfor, at der måtte komme en endelig løsning på det københavnske skolespørgsmål.[26] Kirkeligt Landsforbund og Kirkeligt Samfund af 1898 ønskede en sikring af den private skole, for kun på den måde kunne der sikres en fri, kristen skole på folkeskolens og gymnasiets område.[27]

N.A. Larsen, statskonsulent i folkeskole- og seminariesager, gav sin mening til kende i det første hæfte af *Vor Ungdom*, 1918. Staten burde ikke lade den private skole i stikken, som det kunne synes at ske ved lovforslaget, og han bed især mærke i forslagets § 7. Statsstøtte og i det hele taget understøttelse fra det offentlige skulle gives til den skole, som opfyldte de krav, man stillede til skoler inden for området, »og ikke først, naar den har et pædagogisk Særpræg af almen Betydning, noget som iøvrigt er meget ubestemt navnlig som Lovord, og som i Reglen kun vilde blive er-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

kendt af den, der tillige forstod at vurdere det«. Den private skole skulle dog, hvis den ville have offentlig støtte, komme ind under retsbestemmelser »af en nogen anden Art end de nugældende og dens Idé fremtræde i større Renhed«.[28]

§ 7 omarbejdes

Udvalgsbetænkningen forelå den 16. februar 1918.[29] De Radikale, Socialdemokratiet og De Konservative dannede fortsat flertallet, der anbefalede forslaget med to ændringer. Dels fastsattes skolepengene på niveau med statens højere almenskoler: i gymnasiet og realskolen 48 kr., i mellemskolen 42 kr. i kvartalet. Dels undergik § 7 forandring. For at forebygge al misforståelse havde man ændret paragraffen til:

> *»Til private eksamensberettigede Skolers Gymnasie-, Real-, Pigeskole- og Mellemskoleklasser kan der ydes Statstilskud, hvis de i deres Undervisning og hele Organisationsform staar Maal med den offentlige Skole, underkaster sig det offentliges Tilsyn og ikke gennem deres Skolepenges Størrelse eller ved deres Adgangsvilkaar og Organisation har Præg af at være bestemte for særlige Samfundslag. – Ogsaa Skoler, der tilhører Religionssamfund udenfor Folkekirken, kan faa de i denne Paragraf omhandlede Tilskud, naar de fyldestgør ovennævnte Betingelser«.*

Udvalgets flertal kunne fuldt tiltræde lovforslagets formål, »som er gennem Statens og Kommunernes Overtagelse af det højere Almenskolevæsen i Hovedstaden at afskaffe det faktiske Privilegium, som Overklassen hidtil har haft paa at faa sine Børn frem gennem den højere Undervisning«. En elevstatistik i 1909 for skoler med gymnasium (undtagen Sorø og Herlufsholm) bekræfter udvalgets antagelse (fig. 2).[30] Tallene for de tre største grupper viser en betydelige større andel af »overklassebørn« i de private skoler end i statsskolerne. Udvalget ville kun udelukke skoler, som var »Klasseskoler i Ordets sociale Betydning«, men gerne give tilskud til skoler med »et særligt religiøst Præg«. Desuden skulle tilskud til privatskoler være en »Sikkerhedsventil – til Forhindring af eventuel Fare for Bureaukratisering i den offentlige Skole og til Sikring af det pædagogiske Initiativs Fremskridtsarbejde«.

Fig. 2. Elevernes sociale baggrund 1909

Forældrenes erhverv	*Alle statsskolerne*	*Hovedstadens privatskoler*
Grosserere, købmænd, fabrikanter, direktører	18,0%	29,5%
Mindre handlende, håndværksmestre, vognmænd	13,8%	13,4%
Læger, sagfører, dyrlæger	8,8%	9,3%
I alt	40,6%	52,2

Kilde: »Meddelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark« (1909/10).

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Venstre dannede mindretallet, der ønskede en samlet ordning af statens forhold til den højere skole i hele landet og ikke kun i hovedstaden. Man ankede over, at det ikke havde været muligt at få oplysninger om overtagelsens økonomiske konsekvenser, eller hvilke skoler der skulle overtages. Man mente heller ikke, at der var behov for statslig overtagelse af alle skoler, men kun to eksamensberettigede privatskoler ved en anmærkning på finansloven 1919/20. Desuden ville Venstre sætte skolepengene op mod til gengæld at øge antallet af fripladser: 84 kr. i gymnasiet og realskolen, 72 kr. i mellemskolen. Blot fordi forældrene havde en mindre indtægt, skulle børnene ikke have fri undervisning.

Kunne Kant komme i mellemskolen på Frederiksberg?

Folketingets 2. og 3. behandling fandt sted den 21.-22. februar 1918.[31] Undervisningsminister Keiser-Nielsen kommenterede Venstres forslag om, at børn ikke skulle have fri undervisning, blot fordi deres forældre havde en indkomst under 4.000 kr.:

> *»Men Børn af Forældre med over 4.000 Kr.s Indtægt, altsaa Børn af rige Forældre, maa for Venstre godt faa Lov til at gaa dér, ikke sandt, hvad enten de er begavede eller ubegavede, flittige eller dovne og mere eller mindre umodne? (Moltesen: Naar de betaler for det!). Ja, naar de betaler for det. Jeg synes, det er en underlig pædagogisk Opfattelse, at det har ikke noget at sige for Skolen, om den har dovne og umodne Elever, naar de bare kan betale for sig«.*

Socialdemokraten Vilhelm Rasmussen henviste – i anledning af Moltesens frygt for optagelse af uegnede elever – til de strenge optagelseskriterier i Frederiksbergs kommunale mellem- og realskoler, »at der end ikke er Oversiddere i disse offentlige Mellemskoler og Realskoler«. Hvis eleven ikke havde eller ville anvende de fornødne evner, blev han sendt tilbage til folkeskolen. Moltesen fandt disse kriterier uheldige: »Tænk paa Kant f. Eks., Kant var dog ikke nogen Sinke, men han var en Sinke, for saa vidt som han ikke vilde have kunnet komme op i Mellemskolen paa Frederiksberg, vilde aldrig være blevet Kant, kan ske, hvis han havde gaaet i en frederiksbergsk Skole«. Måske var det værd at overveje sinkeklasser ikke blot i den lavere, men også i den højere skole. Rasmussen replicerede ved at henvise til Venstres forslag og gøre opmærksom på, at Kant var sadelmagersøn og ikke ville være kommet i den højere skole, »fordi hans Fader ikke kunde betale Skolepengene, og fordi han ikke hørte til Kategorien 'flittige og energiske Disciple'. Kant er netop et udmærket Eksempel – det takker jeg det ærede Medlem for – til at vise Umuligheden af Venstres Forslag«.

§ 7 omarbejdes igen

Ved Landstingets 1. behandling den 1. marts 1918[32] udviklede den konservative M. Godskesen i en længere tale sine standpunkter om det private skolevæsen, specielt forslagets § 7. Problemet var paragraffens »ubestemte Udtryk« om adgangsvilkår og

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

organisation, altså paragraffens tolkning og anvendelse, der både kunne anvendes til støtte og til ulempe for privatskolerne. Socialdemokratiet var ikke venligt stemt over for privatskolerne, og partiets anskuelser ville påvirke den radikale regering, »saaledes at ogsaa § 7 vil blive fortolket og anvendt paa en Maade, som ingenlunde vil være gunstig for Privatskolen«. Godskesen krævede derfor, at der sikredes privatskolen betryggende vilkår.

Med hensyn til skolepenge var han på linje med Venstre. Forældrene havde ansvaret for børnene, og ville de have dem i den højere skole, skulle de også yde bidrag dertil. Godskesen fandt det ikke rigtigt, at børn af forældre med indkomst under 4.000 kr. skulle have fri undervisning uden hensyn til »Begavelse, Flid og Opførsel«. Børn, der ikke udmærkede sig ved disse egenskaber, burde nemlig ikke have gratis undervisning på det offentliges regning. For de børn, der havde evnerne og anlægget, skulle der være mulighed for en højere uddannelse, også selvom deres forældre ikke havde råd, nemlig ved hjælp af fripladser og nedsat betaling. Fripladserne skulle være »en Belønning (...) en Anerkendelse fra det offentliges Side«. Heroverfor stod det socialdemokratiske skoleideal, udtrykt af C.S. Christiansen:

> *»Vor Interesse og vort Maal er jo (...) en vederlagsfri Enhedsskole, som fører de godt begavede Børn op til den højeste Undervisning, som den offentlige Skole paa det Tidspunkt er i Stand til at yde dem (...) Spørgsmaalet om Undervisning og Ungdommens Adgang til at nyde den bedst mulige Undervisning for bagefter at kunne blive saa nyttige Borgere som muligt er ikke et Spørgsmaal om Gaver, men et Spørgsmaal om Ret. Dér staar Socialdemokratiet«.*

I Landstingets udvalg undergik forslaget to væsentlige ændringer.[33] Staten skulle kun overtage gymnasieskoler og overlade mellem- og realskoler uden gymnasium til kommunerne, »altsaa kun en Skolevirksomhed svarende til den, Staten allerede nu driver saavel i som udenfor København«. Og ligesom folketingsudvalget ændrede Landstingets udvalg ordlyden af § 7 (forandringer anført med almindelig skrift):

> *»Til private eksamensberettigede Skolers Gymnasie-, Real-, Pigeskole- og Mellemskoleklasser kan der ydes Statstilskud, hvis de i deres Undervisning og hele Organisationsform staar Maal med den offentlige Skole*, underkaster sig pædagogisk Tilsyn og økonomisk Kontrol fra Statens Side samt ikke ved særlige Adgangsbetingelser ud over Kundskabsprøver *har Præg af at være bestemte for særlige Samfundslag. – Ogsaa Skoler, der tilhører Religionssamfund udenfor Folkekirken, kan faa Del i denne Paragraf omhandlede Tilskud, naar de fyldestgør ovennævnte Betingelser.* – Til de ved denne Lovs Ikrafttræden bestaaende eksamensberettigede Privatskoler, der ønsker vedblivende at bestaa som private, og som hidtil har nydt Tilskud af Stat og Kommune, ydes der, saa længe de opfylder de i denne Paragrafs 1ste Stykke nævnte Vilkaar, et Statstil-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

skud svarende til Halvdelen af, hvad Hjemstavnskommunens Bruttoudgift – derunder Forretning og Afskrivning – til Driften af tilsvarende Skoler med lignende Elevantal vilde være, dog at Tilskuddet ikke maa overstige den paagældende Skoles virkelige Nettoudgift. Tilskuddet bortfalder dog, hvis den paagældende Skole i de sidste 3 Aar før Tilskudsfordelingen har haft et Elevantal, der hvert af de nævnte Aar var ringere end gennemsnitlig 16 i Mellemskoleklasserne og 8 i Real- og Gymnasieklasserne. Desuden yder Staten Tilskud til Lærernes Pensionering efter de hidtil gældende Regler. – Lederen af en Privatskole, der modtager Statstilskud, skal være fastlønnet, og Lønnens Størrelse skal godkendes af Undervisningsministeren. Ligeledes skal Størrelsen af alle Afskrivninger og Henlæggelser godkendes af Ministeren«.

Udvalget havde med denne ændring haft to forhold for øje. Dels ville man have en almindelig tilskudsregel, som omfattede alle skoler, også fremtidige. Dels ønskede man en særlig regel om fiksering af tilskud til de bestående skoler. Desuden var betingelserne om skolepenge og skolens organisation bortfaldet. Kun den tredje betingelse om »særlige Samfundslag« havde udvalget beholdt, og at der ikke måtte være særlige adgangsbetingelser, men skolerne skulle have ret til at holde kundskabsprøver, hvor de selv kunne sætte niveauet. Landstingsudvalget havde således været mere opmærksom på privatskolernes forhold og sikret dem bedre vilkår.

Adskillige af flertallets medlemmer var bange for, at lovforslaget ville give fri undervisning til alle børn, blot fordi deres forældre tjente under 4-5.000 kr., uden hensyn til disse børns »Begavelse, Flid og Opførsel«, og at der ville ske en betydelig tilgang af børn, der ikke egnede sig for højere undervisning. Imidlertid havde undervisningsministeren beroliget udvalget med, at der ville blive indført »virkelig effektive Optagelses- og Oprykningsprøver, og Ministeren har stærkt fremhævet, at der fra de overordnede Myndigheders Side vil blive vaaget over, at Prøvernes Effektivitet ikke svækkes«.

Frygten for et åndsproletariat

Ved 2. behandlingen i Landstinget den 18. marts 1918[34] klagede Venstres O. Krag over, at De Radikale, Socialdemokratiet og De Konservative var nået frem til disse ændringer ved møder mellem de tre partier uden for udvalget, hvis mindretal ikke kunne gøre meget. Dog havde flertallet imødekommet Venstre ved bestemmelsen om, at staten kun skulle overtage gymnasieskoler. Partiet var dog stadig imod forslaget, fordi der blev lagt for megen magt i ministerens hånd, de økonomiske konsekvenser var ikke klare, tilskudsreglerne var uklare, ligesom partiet ikke var glad for formuleringen om tilskudsbetingelserne. Selvom undervisningsminister Keiser-Nielsen ikke var helt tilfreds med udvalgets ændringsforslag, vidste han, at man fra de tre partiers side havde strakt sig langt. Han kunne dog godt ønske, »at vi ogsaa havde faaet Mellem- og Realskolerne over til Staten for at faa nogle Standardskoler paa dette Omraade«.

Ved den korte 3. behandling[35] var det kun Peter Bojsen, der tog ordet for første og eneste gang under debatten og advarede mod forslaget. Det ville medføre »en saadan

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Overproduktion af Studenter, at vi aldrig før har kendt noget lignende«. Studenternes antal var fordoblet gennem de sidste ti år til hen imod 1.000, hvilket var langt flere, end samfundet havde behov for, og så kom dette forslag med

> *»en hel Række Begunstigelser for de unge Mennesker, som vil tage Studentereksamen, Begunstigelser for unge Mænd og Begunstigelser for unge Kvinder. Vi vil faa en meget stor Flok af unge Kvinder med Studentereksamen, og om dette er nogen heldig Forberedelse for vore vordende Husmødre, det tvivler jeg meget paa«.*

Lignende røster om overproduktion havde allerede været fremme i 1889, hvor en artikel i Nationaltidende havde udtrykt bekymring over, at der i 1886 var 414 studenter: »Denne umaadelige Tilstrømning til Universitetet, denne forbausende Higen efter akademisk Uddannelse er et af Tidernes Tegn, som vistnok de fleste ere enige om ikke er af det gode«, og overproduktionen ville føre til det »fordærveligste Slags Proletariat af Alle, Aandsproletariatet«.[36] Desuden mente Bojsen, at den friere adgang til statsskoler ville give privatskolerne problemer med at konkurrere med statens skoler.

Forslaget blev vedtaget med stemmerne 27 mod to; kun Bojsen og Ole Hansen stemte imod. I Folketinget blev det ændrede forslag vedtaget dagen efter enstemmigt med 43 stemmer. 28 undlod at stemme.[37]

Nye navne

Den stadfæstede lov af 20. marts 1918 gav undervisningsministeren bemyndigelse til at overtage gymnasieskoler i de tre kommuner under den forudsætning, at Københavns Kommune overtog mindst to, Frederiksberg og Gentofte kommuner hver en gymnasieskole, og at de tre kommuner overtog de private mellem- og realskoler, der ønskede at blive offentlige. Undervisningen i de offentlige gymnasie-, mellem-, pige- og realskoler var gratis for elever, hvis forældre tjente under 4.000 kr. For børn af forældre med en indkomst derover skulle der betales en skoleafgift: i gymnasiet og realskolen 48 kr., i mellemskolen 42 kr. i kvartalet. Lovforslagets § 7 om tilskud til private skoler kom i den endelige lov til at være i den form, som Landstinget havde givet paragraffen.[38]

Ved overenskomst den 8. august 1919 mellem Undervisningsministeriet og de tre kommuner blev den praktiske gennemførelse af loven fastlagt.[39] Samtidig skiftede de overtagne gymnasier navn; de nye navne var fastlagt af ministeriet efter indstilling af Udvalget ang. ordning af det højere skolevæsen i de tre kommuner.[40] Staten overtog ti gymnasieskoler (anført med deres nye navne): Østre Borgerdydskole, Vestre Borgerdydskole, Nørre Gymnasium, Svanholm Gymnasium (fra 1930 Statsgymnasiet Schneekloths Skole), Skt. Jørgens Gymnasium, Falkonergårdens Gymnasium, Gl. Hellerup Gymnasium, Hellerupgård Gymnasium, Aurehøj Gymnasium og Ordrup Gymnasium.

Til Københavns Kommune gik Efterslægtselskabets Gymnasium og Rysensteens Gymnasium. Desuden overtog København som gave Sortedam Gymnasium. Frederiksberg fik Frederiksberg Gymnasium, mens Gentofte Kommune overtog Øregårds Gymnasium.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Yderligere fem statsskoler

I november 1918 modtog Undervisningsministeriet henvendelse fra otte eksamensberettigede private gymnasieskoler i provinsen om statsstøtte. Skolerne var kommet i en vanskelig situation efter det offentliges overtagelse af skolerne i Københavnsområdet. Problemet var at skaffe de fornødne lærerkræfter, idet lærerne foretrak ansættelse i statsskolerne, ligesom det var svært at lokke lærere til provinsen. Fem gymnasieskoler ønskede at blive overtaget, nemlig: Esbjerg Gymnasium, Svendborg Gymnasium, Rungsted højere Almenskole og Kostskole, Birkerød Gymnasium og Kostskole, Lyngby højere Almenskole og L. Wintelers Gymnasium i Odense. De tre sidste skoler: Hass' Skole (Stenhus), Haslev Gymnasium og Th. Langs Skole i Silkeborg foretrak at forblive private med statstilskud.[41]

Ved lov af 4. oktober 1919 overtog staten fra den 1. august 1920 de fem privatskoler, der samtidig skiftede navn til Statsskole, L. Wintelers dog til Skt. Knuds Gymnasium. De tre øvrige skoler blev sikret statstilskud efter reglerne i 1918-loven.[42]

Afrunding

Med lovene af 1918 og 1919 tog staten de økonomiske konsekvenser af skolesynet i almenskoleloven af 1903, nemlig at alle børn, der havde lyst og evner, skulle have gratis eller billig mulighed for en højere almenuddannelse. De to love tilgodeså især skolebørnene i København, Frederiksberg og Gentofte kommuner, hvor det private gymnasium stort set var enerådende frem til loven af 1918. Loven var affødt af Socialdemokratiets beslutning om at fjerne Københavns Kommunes tilskud, hvorved også statens tilskud ville bortfalde. Det betød, at privatskolerne for alvor blev truet på deres eksistens, og de måtte konstatere, at skoledrift ikke var en forretning, men en samfundsopgave. Regeringen blev tvunget til at gribe ind, og staten overtog sammen med de tre hovedstadskommuner størstedelen af privatskolerne. De privatskoler, der ikke ønskede offentlig overtagelse, blev ikke ladt i stikken, selvom visse politikere gerne så dem udkonkurreret. Et privatskolevenligt flertal på Rigsdagen sikrede de private skolers fortsatte eksistens i kraft af offentlige tilskud.

Lovene sikrede som nævnt en bredere adgang til at tage studentereksamen. Børn af forældre med en indtægt under 4.000 kr. fik gratis undervisning, mens forældre med en indtægt derover skulle betale en forholdsvis billig skoleafgift. Der havde været stor diskussion på Rigsdagen om den udvidede adgang til gymnasiet. De Konservative og især Venstre havde forfægtet synspunktet, at hvis forældre ville have deres barn i den højere skole, måtte de også yde bidrag dertil. Børn skulle ikke have en automatisk ret til gymnasieundervisning, blot fordi forældrene havde en lav indkomst. Over for dette standpunkt stod det socialdemokratiske og radikale ideal om den vederlagsfrie skole: »Spørgsmaalet om Undervisning og Ungdommens Adgang til at nyde den bedst mulige Undervisning for bagefter at kunne blive saa nyttige Borgere som muligt er ikke et Spørgsmaal om Gaver, men et Spørgsmaal om Ret«.

Først i 1954 blev den vederlagsfrie undervisning i gymnasieskolen gennemført. Grundloven af 1953 ophævede retten til at opkræve skoleafgift i de kommunale eksamensskoler (§ 76: »Alle børn i den undervisningspligtige alder har ret til fri un-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

dervisning i folkeskolen«), og den socialdemokratiske undervisningsminister Julius Bomholt anså det som en nødvendig konsekvens heraf, at afgiften også forsvandt i statsskolerne. I bemærkningerne til lovforslaget blev det fremhævet, at »Man må tillige ønske, at der sikres adgang til vederlagsfri undervisning også for unge *over undervisningspligtig alder*, således at de ikke af skoleafgiftskravet hindres i at tage den uddannelse, hvortil deres evner kvalificerer dem«. Sammen med loven udgik der en bekendtgørelse om, at også de nødvendige undervisningsmidler skulle stilles til gratis rådighed for almenskolens elever.[43] Socialdemokratiets ideal om den vederlagsfrie skole var således en realitet.

Noter

1. A.P. Weis og H. Hage: *De gældende Retsregler for det højere Skolevæsen*, bd. II, s. 361-64, jf. H. Haue, E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 187.
2. Østersøgades Gymnasium (1892), Hanna Adlers Fællesskole (1893), Hellerup Gymnasium samt Ingrid Jespersens Skole (1894) og Det danske Selskabs Skole (1899).
3. Hauchs Latin- og Realskole samt Haderslev Læreres Skole (1890), Det von Westenske Institut (1893) og Mariboes Skole (1899).
4. Lyceum og Nørrebros Latin- og Realskole (1899).
5. *Betænkning ang. de kjøbenhavnske Latin- og Realskolers økonomiske Forhold.*
6. V. Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 299.
7. *Beretning om »De forenede Skoler«s Drift og Status siden Skolernes Sammenslutning og indtil Udgangen af Regnskabsaaret 1910-11 meddelt af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet.* – Om privatskolernes lærerkorps, se E. Nørr: »Den lærde skoles lærerkorps 1889-1903«.
8. Hans Kyrre: *Blade af den københavnske Privatskoles Historie. De forenede skoler 1901-1926.*
9. *Beretning om »De forenede Skoler«s Drift og Status siden Skolernes Sammenslutning og indtil Udgangen af Regnskabsaaret 1910-11 meddelt af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet*, bilag.
10. *Betænkning afgivet af den af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet den 4. November 1912 nedsat Kommission til Undersøgelse af De Forende Skolers økonomiske Forhold.*
11. G. Bruun: »Statens og Kommunens Stilling til den højere Skole«.
12. *Københavns Borgerrepræsentations Forhandlinger*, 1917/18, s. 2839-53 (udtalelse af P. Hedebol).
13. *Københavns Borgerrepræsentations Forhandlinger*, 1916/17, s. 3049-50.
14. Skrivelsen er aftrykt i Hans Kyrre: *Blade af den københavnske Privatskoles Historie. De forenede Skoler 1901-1926*, s. 108f.
15. *Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark* (herefter forkortet *Med.*), 1917/18, s. 3-9.
16. Folketingstidende, 1917/18, sp. 2284.
17. *Med.*, 1917/18, s. 10-13.
18. *Med.*, 1917/18, s. 14-18.
19. *Med.*, 1917/18, s. 18-22.
20. *Det Pædagogiske Selskabs Aarsberetning*, 1917/18, s. 39-50.
21. Folketingstidende, 1917/18, sp. 1957-62.
22. Folketingstidende, 1917/18, sp. 2211-2320.
23. *Med.*, 1917/18, s. 132-35.
24. *Med.*, 1917/18, s. 50-69, 77f., 84ff., 89f., 92.
25. *Med.*, 1917/18, s. 69f., 78-84, 91.
26. *Med.*, 1917/18, s. 74f.
27. *Med.*, 1917/18, s. 75f., 78.
28. N.A. Larsen: »Staten og Skolen«.
29. *Med.*, 1917/18, s. 28-35.
30. *Med.*, 1909/10.
31. Folketingstidende, 1917/18, sp. 3400-43.
32. Landstingstidende, 1917/18, sp. 1084-1144.
33. *Med.*, 1917/18, s. 93-111.
34. Landstingstidende, 1917/18, sp. 1720-40.
35. Landstingstidende, 1917/18, sp. 1781-85.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

36. Citeret efter H. Haue, E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, s. 19.
37. Folketingstidende, 1917/18, sp. 4462-67.
38. *Med.*, 1917/18, s. 111-14.
39. *Med.*, 1918/19, 1. del, s. 109ff.
40. *Med.*, 1918/19, 1. del, s. 90f.
41. *Med.*, 1918/19, 1. del, s. 25-64, især s. 29ff.
42. *Med.*, 1919/20, 1. del, s. 63-66.
43. *Med.*, 1948/49-1957/58, bind A, s. 158-61, 164f.

Kilder og litteratur

Beretning om »De forenede Skoler«s Drift og Status siden Skolernes Sammenslutning og indtil Udgangen af Regnskabsaaret 1910-11 meddelt af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet. 1912.

Betænkning afgivet af den af Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet den 4. November 1912 nedsatte Kommission til Undersøgelse af De Forende Skolers økonomiske Forhold. 1914.

Betænkning ang. de kjøbenhavnske Latin- og Realskolers økonomiske Forhold. I: Rigsdagstidende 1900/01, tillæg A, sp. 1251-66.

Bruun, G.: »Statens og Kommunens Stilling til den højere Skole«. I: *Vor Ungdom*, 1916, s. 333-48.

Folketingstidende 1917/18.

Haue, H., E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998.* 1998.

Kyrre, Hans: *Blade af den københavnske Privatskoles Historie. De forende Skoler 1901-1926.* 1926.

Københavns Borgerrepræsentations Forhandlinger, 1916/17, 1917/18.

Landstingstidende 1917/18.

Larsen, N.A.: »Staten og Skolen«. I: *Vor Ungdom*, 1918, s. 1-11.

Meddelelser angaaende de højere Almenskoler i Danmark (forkortet *Med.*), 1909/10, 1917/18, 1918/19, 1919/20, 1948/49-1957/58.

Nørr, E.: »Den lærde skoles lærerkorps 1889-1903«. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie*, 1974, s. 21-45.

Det Pædagogiske Selskabs Aarsberetning, 1917-18. 1918.

Skovgaard-Petersen, V.: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole.* 1976.

Weis, A.P. og H. Hage: *De gældende Retsregler for det højere Skolevæsen.* 1891.

Christian Larsen (f. 1974). Arkivar, cand.mag. Har bl.a. udgivet Sjællands biskop N.E. Balles visitatsoptegnelser 1783-1807. Arbejder for tiden på en bibliografi over dansk uddannelseshistorie fra 1948 til 2002, der forventes udsendt i 2003.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»Husværter« for gymnasierne

Om amternes overtagelse af statsskolerne pr. 1. januar 1986

Af Walter Dalland

Den 30. april 1984 blev forslaget om de 42 statsskoler og statskursers overførsel til amtskommunerne vedtaget i Folketinget – i øvrigt med et spinkelt flertal hvori de nordatlantiske stemmer var en nødvendig andel.[1]

I Lov om amtskommuners overtagelse af visse statsskoler og -kursus m.v. hedder det bl.a. i følgende paragraffer:

§ 1

Driften af og ejendomsretten til følgende institutioner, som drives af staten, overtages af den amtskommune, hvor institutionen er beliggende.

§ 3

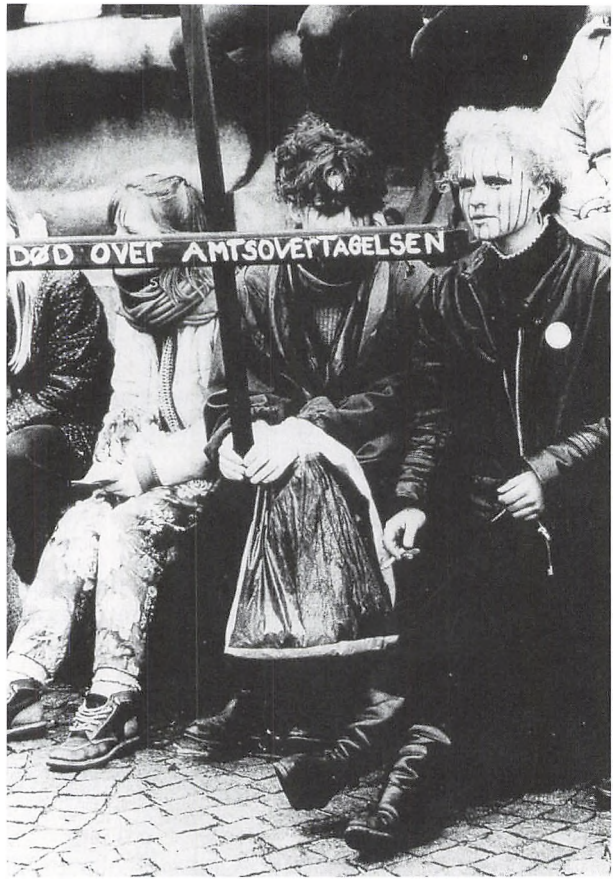
Undervisningsministeren kan fastsætte nærmere regler om, hvilke linier og grene amtskommunerne som minimum skal tilbyde på den enkelte gymnasieskole, samt om regionale tilbud om visse grene og fag.

§ 4

Nedlæggelse af offentlige gymnasieskoler og de dertil knyttede kurser til højere forberedelseseksamen, af offentlige studenterkursus og kursus til højere forberedelseseksamen samt af offentlige kostafdelinger kan kun ske med undervisningsministerens godkendelse.

Bertel Haarders initiativ til at få gennemført loven om amtskommunernes overtagelse af statsskolerne og -kurserne havde sin forudsætning i form af overvejelser under venstreregeringen fra 1973 til 1975 med Tove Nielsen som undervisningsminister. De fleste kommunale gymnasier blev i 1973 som en konsekvens af kommunalreformen af 1970 overført til amtskommunerne, og der blev i 1974 nedsat et ministerielt udvalg, som arbejdede for at også statsskolerne blev overført. Venstre nåede ikke at få forslaget forelagt før regeringsskiftet i 1975, og socialdemokraterne ønskede ikke at drøfte sagen, før man havde fået samordningsproblematikken vedrørende de 16 til 19-åriges uddannelse på plads.[2]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek



April 1984: Elever demonstrerer foran Christiansborg mod den borgerlige skolepolitik – bl.a. mod den påtænkte amtsovertagelse af statsgymnasierne. Kilde: H. Haue, E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen: Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998 *(1998).*

På Amtsrådsforeningens (ARF) generalforsamling den 30.-31. august 1984 blev der i formanden Per Kaalunds beretning om dette emne bl.a. sagt:

> *»Amterne har i de forløbne år gentagne gange opfordret regering og folketing til at færdiggøre opgavefordelingen på gymnasieområdet. Det er endelig lykkedes med folketingets vedtagelse af loven om overdragelsen af statsgymnasierne til amterne med virkning fra 1. januar 1986«.*[3]

På ARF's hjemmeside kan man i dag læse følgende om gymnasiet og hf: Alle egnede unge har ret til at blive optaget på et gymnasium eller et hf-kursus. Ca. 50% af en elevårgang vælger gymnasiet eller hf. Amterne har det økonomiske ansvar for at drive det enkelte gymnasium eller hf-kursus og sørger for bygninger, undervisningsmaterialer og lærere. Desuden betaler amterne hovedparten af de private gymnasiers udgifter.[4]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Pædagogisk ansvar og økonomi
Undervisningsministeriet har det pædagogiske ansvar og fører tilsyn med undervisningen.[5]

Daværende undervisningsinspektør (senere rektor ved Nørre Gymnasium i København) Ib Fischer Hansen skrev i Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* efter lovens vedtagelse bl.a.:

> *»Loven om amtskommunernes overtagelse af statsskolerne m.v. kan først og fremmest betragtes som en praktisk foranstaltnig som et led i regeringens opgave- og byrdefordelingsreform. Efterhånden som antallet af amtskommunale skoler steg fordi stadig flere unge søgte ind i gymnasiet, har amtskommunerne forståeligt nok presset mere på for at få de 42 statsskoler og statsstudenterkurser overført til deres område. Hovedbegrundelsen herfor har været at det er overordentlig vanskeligt, for ikke at sige umuligt at lave en hensigtsmæssig planlægning når amtskommunerne skal betale den fulde udgift til driften af statsskolerne uden at have indflydelse på udgiftsniveauet. Ved den afklaring af ejerforholdet der nu er sket, vil det blive betydelig lettere for amterne at foretage en fornuftig planlægning.*
>
> *Selvom det i praksis undertiden kan være svært at skille økonomi og pædagogik fra hinanden, er der altså kun tale om at amterne overtager den løbende administration af skolernes drift. De er med et slagord der blev anvendt hyppigt før lovens vedtagelse, blevet husværter for samtlige offentlige gymnasieskoler og studenterkurser (undtagen Sorø Akademi).*
>
> *Det pædagogiske tilsyn skal derimod fortsat varetages af Undervisningsministeriet som det hidtil har været tilfældet. Når alle, også Amtsrådsforeningen, har været enige om at det pædagogiske tilsyn fortsat skal ligge i ministeriet skyldes det, at gymnasieuddannelsen er kompetencegivende. Det er derfor vigtigt at sikre sig, at der ikke opstår tvivl om hvorvidt undervisningen har den samme ensartede kvalitet over hele landet. Det pædagogiske tilsyn skal være en garanti for, at en studenter- eller hf-eksamen har samme høje studieforberedende niveau uanset, hvor i landet den bliver taget.*
>
> *Det pædagogiske tilsyn udøves på mange forskellige måder. Direktoratet for gymnasieskolerne og højere forberedelseseksamen har direkte kontakt med skolerne i pædagogiske sager, de 32 fagkonsulenter aflægger besøg rundt om i landet, der kommer indberetninger af mange slags fra skolerne, der holdes årlige møder for rektorer og andre, lærere skal godkendes og efteruddannes, der skal afholdes skriftlig og mundtlig eksamen, forsøg skal godkendes, bl.a. for at sikre at eleverne, der deltager heri, får en eksamen der giver dem de samme rettigheder som en normal studenter- eller hf-eksamen.*
>
> *Mange af de her nævnte elementer hviler først og fremmest på en mangeårig praksis. Det er derfor i bemærkningerne til lovforslaget lagt op til at der skal nedsættes et udvalg vedrørende det centrale pædagogiske tilsyn (...) Af udvalgets kommissorium fremgår det, at det skal fastlægge og afgrænse indholdet af*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

den pædagogiske styring af gymnasiet og hf. Det skal overveje, på hvilke måder der kan skabes sikkerhed for at gymnasiets undervisningsniveau og ensartethed på landsplan kan bevares med amtskommunerne som ejere, og det skal i den forbindelse vurdere behovet for ændringer og præciseringer i cirkulærer og bekendtgørelser og om nødvendigt behovet for eventuelle lovgivningsinitiativer.

Udvalget kan i overensstemmelse med regeringens moderniseringsprogram overveje mulighederne for en decentralisering af pædagogiske beføjelser fra Undervisningsministeriet til den enkelte gymnasieskole i forbindelse med indførelse af rammebevillinger for de enkelte institutioner. Det er dog en forudsætning, at det centrale pædagogiske tilsyn fortsat ligger i Undervisningsministeriet, og at styringen er underlagt centralt fastsatte regler med hensyn til klasser og hold, og at det er undervisningsministeren, der godkender nedlæggelse af gymnasier.

Endelig nævnes det i kommissoriet at udvalget skal overveje, hvorledes man kan sikre at der fortsat kan gennemføres større og dybtgående forsøg i gymnasiet.

(...) Der er som man vil se behov for afklaring for flere områder af den pædagogiske styring. Men herudover er der naturligvis mange praktiske ting, der skal ordnes. Alle statsskolernes bygninger, inventar osv. er for øjeblikket ved at blive gennemgået og beskrevet, således at amtskommunen ved præcist hvad der overtages. Personalets forhold skal afklares. Det er relativt nemt for de overenskomstansatte læreres vedkommende, og tjenestemændene blandt lærerne får mulighed for at vælge mellem at fortsætte som statstjenestemænd eller for at blive amtskommunale tjenestemænd. Et særligt problem har skolesekretærerne, der er ansat under meget forskellige vilkår. Det er vigtigt at finde frem til løsninger, som er rimelige for denne gruppe.

Ja, der er meget arbejde forbundet med statsskolernes overgang til amtskommunerne. Men om få år vil det være glemt og det er en selvfølge at gymnasieskolerne hører under amterne. Kun Sorø Akademi vil ligge tilbage og minde om, at det engang var anderledes«.[6]

Udvalget vedrørende det centrale pædagogiske tilsyn afsluttede sit arbejde i maj 1985 med afgivelse af en rapport, som indeholdt en generel beskrivelse af de områder, der faldt ind under det centrale pædagogiske tilsyn. Herudover behandledes andre emner, der gav anledning til overvejelser i konsekvens af overgangsloven. På hovedparten af områderne tilsluttede et enigt udvalg sig den herskende praksis.

I henhold til § 3 i overtagelsesloven kunne undervisningsministeren fastsætte nærmere regler om, hvilke linjer og grene amterne som minimum skulle tilbyde på den enkelte gymnasieskole samt om regionale tilbud af visse fag. Udvalget foreslog, at der blev udstedt en bekendtgørelse, hvori det fastsattes,

»at der oprettes såvel sproglig som matematisk linie på alle gymnasieskoler,
at den enkelte gymnasieskole skal tilbyde 2 sproglige 3 matematiske grene samt tysk og engelsk for matematikere og normalt faget formning,

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

at samtlige grene skal tilbydes inden for amtet,
at øvrige valgfag, f.eks. russisk og spansk tilbydes på begge linier med en geografisk spredning inden for amtet,
at direktoratet får mulighed for at give nærmere regler for tilbud om forsøgsfag,
at direktoratet kan dispensere fra reglerne om minimumstilbud i særlige tilfælde«.[7]

Modstandere

Debatten i 1983 til 1984 var omfattende og var i sig selv udtryk for, at der ikke blot var tale om en ændring i ejerforhold til bygninger m.m. Loven blev vedtaget af Venstre, De Radikale og tøvende af De Konservative samt det ene grønlandske mandat og Ole Maisted (løsgænger) med 85 stemmer mod oppositionens 83 stemmer.

Uenigheden i regeringspartierne (De Konservative og Venstre) kom både til udtryk i debatten før vedtagelsen med blandt andet den konservative ordfører Eva Møllers kritiske holdning over for forslaget og ved den endelige afstemning i Folketinget, hvor De Konservative stemte for gennem en »rejse sig langsomt« – demonstration![8]

At adskille økonomi og pædagogisk styring fra hinanden gav selvfølgelig problemer i de følgende år, fordi pædagogisk styring har noget med økonomi at gøre, og økonomisk styring af skoler har konsekvenser for pædagogikken.

Direktoratet for Gymnasieskolerne var betænkelig. Ud over de punkter, som er angivet ovenfor af undervisningsinspektør Ib Fischer Hansen, anførte direktoratet, at »statsskolerne spillede en meget vigtig rolle i Direktoratets tilsyn med gymnasie- og hf-undervisningen og dermed for bevarelsen af et ensartet uddannelsesniveau over hele landet med henblik på optagelse til videregående uddannelser«. Hvis statsskolerne forsvandt, måtte der efter direktoratets mening ske en udbygning af regelfastsættelse og beføjelser til direktoratet, ligesom visse elementer i direktoratets tilsyn med statsskolerne næppe ville kunne tilgodeses.[9]

Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) ved bl.a. formanden Lavst Riemann Hansen og rektorerne Jarl Damgaard og Knud Rosdahl gav også udtryk for principielle kritiske bemærkninger vedrørende forskellen i de politiske processer, der i folketing og ministerier var rimeligt gennemskuelige, medens de i amtssammenhæng koordineredes af den private amtsrådsforening, som er unddraget offentlig indsigt. Statsskolerne betegnedes som autoritativt normgivende for gymnasierne i hele landet.[10]

Gymnasieskolernes Rektorforening med denne artikels forfatter som formand gav både i pressen og Folketingets uddannelsesudvalg udtryk for den holdning, at Folketinget gav styringen af uddannelsespolitikken på ungdomsuddannelsesområdet fra sig ved at lægge den administrative styring ud til amterne. Foreningen betragtede det som en illusion at sige, at sagen kun drejede sig om, hvem der var husvært. Man kunne ikke skille økonomi og pædagogik.[11]

Også eleverne gav gennem en stor demonstration (med 15.000 deltagere) på Christiansborg Slotsplads den 4. april 1984 udtryk for modstand mod ændringen.[12]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Fortrydelse
En sen novembernat 1992 over kaffen og cognacen på Undervisningsministeriets rektormøde for landets gymnasie- og hf-rektorer på Hotel Nyborg Strand sagde daværende undervisningsminister Bertel Haarder til undertegnede, at han fortrød, at han havde arbejdet for og fået gennemført, at landets 42 statsgymnasier og -kurser var blevet overført til amtskommunerne. Hans begrundelse for denne ændring i holdning var, »at det ikke er til at styre uddannelsespolitikken, når man ikke styrer økonomien«.

Konsekvenserne
Ved en gennemlæsning af krøniken, som undertegnede havde fornøjelsen af at skrive til de afsluttende middage på rektormøderne fra 1975 til 1998 belyses dilemmaet:

> *1983: ... Sidst på den anden dag kom* ***overdrotten Bertel Frisind*** *til tingmødet (...) Han ville tale om til tingfolket, hvor vigtigt han fandt det, at alle kongsgårde blev overladt til smådrotter rundt om i riget. Megen muggen murren hørtes herom. Sært er det, at overdrotten finder smådrotterne så brave, men tanker om frisind giver sære ideer, kvad man rundt om (s. 36).*
>
> *1986: ... Når* ***drotten Uffe*** *bød til bords, skete der sære ting. Alle jarlerne og skjoldmøerne var kommet til tingmødet for at mødes med deres jævnbyrdige fra resten af riget. Men de spiste og især drak med smådrotterne derhjemmefra. Måske flød der mere gratis mjød, men sært er det at se krigsfolket æde sulet kun i selskab med deres egne (s. 47).*
>
> *1987: ... Tingfolket mødtes på kongssædet i Kolding. Smådrotterne fra hele riget var også med. De var gæster, kvad* ***drotten Uffe****, da han åbnede tingmødet. Sært var det da at høre ham yppe kiv med smådrotterne. Han mente, de ville* lede *krigsfolket i kamp, selvom* ***overdrotten Bertel*** *kun havde ment, at han gav sine mange kongsgårde til smådrotterne rundt i riget, for at de kunne se til, at gårdene var, som de skulle være. Aldrig havde han tænkt, at smådrotterne skulle* lede *krigsfolket. En og anden jarl på tingmødet mente at kunne huske, at de i sin tid havde sagt fra over for* ***overdrotten Bertel*** *med ordene: »Vel er det at kværne kvad og riste runer om dette og hiint, men ilde er det ikke at vide, hvad kvad og runer fører til«. Sært er det at yppe kiv om slig selvskabt plage. Ej var det sidste gang, tingfolket så, at drotteord og drottedåd ikke er det samme (s. 49).*[13]

Det kan ikke lade sig gøre at sige, hvad der ville være sket, hvis amterne ikke havde overtaget statsskolerne, fordi udviklingen i ungdomsuddannelserne siden 1986 også er præget af andre faktorer.

Styrkelsen af det centrale pædagogiske tilsyn – eller i det mindste bevarelsen af det – som var så væsentligt i debatten, og som både minister og amtsrådsforening bakkede op, har ikke fundet sted. Som en del af en »intern afbureaukratiseringsplan«

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

blev Direktoratet for Gymnasieskolerne i sin ændrede udgave som Gymnasieafdelingen reduceret med syv årsværk ud af 49,2 normerede for 1989. Bl.a. blev antallet af fagkonsulenter reduceret.[14]

Hos nogle amtskommuner var opfattelsen, at de amtskommunale gymnasier var amtsinstitutioner på linje med f.eks. hospitalerne. Derfor var der flere amter, der i begyndelsen af 1990'erne anmodede deres gymnasier om at udarbejde en plan for »mål- og rammestyring«, ligesom det fra amtslig side blev problematiseret, at direktøren for Direktoratet for Gymnasieskolerne besøgte gymnasier, uden at amtskommunen blev inddraget, hvilket blev klart afvist fra centralt hold.

Ved nedlæggelsen af gymnasier i Københavns Amt i 1987 svarede Bertel Haarder på en forespørgsel i Folketinget, at han ganske vist efter overdragelsen af statsskolerne til amterne havde bemyndigelse til at godkende nedlæggelse af gymnasier, »men jeg finder, at jeg ville blande mig helt urimeligt, hvis jeg stillede hindringer i vejen for, at Københavns Amtskommune vil lukke 3 ud af 20 gymnasier«.[15]

Argumentationen for amtskommunernes overtagelse af statsskolerne byggede på ønsket om administrativ forenkling og behovet for bedre planlægningsmuligheder. Den daværende regerings ønske var decentralisering, og resultatet var også en geografisk decentralisering. At denne proces så medførte en lokal centralisering med en væsentlig stigning i både antal af møder og en hel anderledes nærkontakt med »husværten«, end det havde været tilfældet før den 1. januar 1986, er en anden sag.

De pædagogiske virkninger blandt andet vedrørende det centrale pædagogiske tilsyns rolle er det svært at sige noget præcist om, fordi der i det følgende tiår skete væsentlige ændringer af hele strukturen i Undervisningsministeriet.

Det er interessant i forbindelse med de nuværende overvejelser angående en ny regional struktur i landet med en eventuel ændring af amtsstrukturen til en regionalstruktur at se seriøse overvejelser om de offentlige gymnasiers fremtid som selvejende institutioner. Konstruktionen kendes i dag med de godt 20 private gymnasier, som ligesom de offentlige gymnasier har Undervisningsministeriets gymnasiekontor som deres centrale pædagogiske tilsyn – men som selvfølgelig, ligesom i statsskolernes tid, på et eller andet niveau har de offentlige gymnasier som »rollemodel«. Den diskussion er måske den kommende centrale pædagogiske tilsynsdiskussion.

Noter

1. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, 1998, s. 354.
2. Ibid., s. 352.
3. Referat af Amtsrådsforeningens (ARF) generalforsamling den 30.-31. august 1984.
4. ARF's hjemmeside – *www.arf.dk* – gymnasier.
5. Ibid.
6. Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* årg. 18, nr. 1, 1985, s. 15-19.
7. ARF. Skriftlig beretning 1984/85 til generalforsamlingen august 1985, s. 77-78.
8. *Gymnasieskolen*, 1984, s. 506.
9. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, 1998, s. 352.
10. *Gymnasieskolen* 1984, s. 507.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

11. Ibid., s. 461.
12. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, 1998, s. 353.
13. Walter Dalland: *Runer fra Rektormøderne 1975-1997.* Undervisningsministeriet 1998.
14. Harry Haue, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen: *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, 1998, s. 360.
15. Ibid., s. 370-73.

Walter Dalland, (f. 1933). Cand.mag 1960 med historie og græsk kultur som fag. Rektor for Falkonergården 1972-90, for Niels Steensens Gymnasium 1990-98. Formand for Gymnasieskolernes Rektorforening 1982-86.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Naturvidenskab i gymnasiet efter 1903 – på vej mod en krise

Af Børge Riis Larsen

I det følgende vil jeg trække nogle markante ting frem fra undervisningen i naturvidenskab i gymnasiet efter 1903-reformen. Jeg vil stort set begrænse mig til de »hårde« naturvidenskabelige fag, kemi og fysik, og i mindre grad berøre andre som biologi og astronomi.

I perioden 1903 til 2003 blev verden ændret totalt. Mange naturvidenskabelige opdagelser, som har ændret samfundet radikalt, blev gjort i denne periode. Jeg nævner i flæng relativitetsteorierne, kvantemekanikken, opdagelsen af nye elementarpartikler, grundstoffer og af DNA-molekylets struktur, udnyttelsen af kerneenergi, NMR-spektroskopi m.m.[1]

For at sætte dette i et lidt mere personligt perspektiv vil jeg nævne, at den ældste af mine vejledere, da jeg i begyndelsen af 1970'erne tog den praktiske del af pædagogikum ved Sorø Akademis Skole, ikke havde hørt om neutronen hverken i sin gymnasie- eller universitetstid. Denne elementarpartikel blev først opdaget, efter at han havde taget sin kandidatgrad. Heller ikke alle huller i grundstoffernes periodesystem var fyldt på denne tid. Jeg begyndte selv i gymnasiet det år, det lykkedes at fremstille den første kemiske forbindelse med en ædelgas.

Forudsætningerne

Naturvidenskaberne har været inde og ude af den højere skole siden Christian IV-tiden. I perioden 1739 til 1775 skulle der eksamineres i naturfilosofi til studentereksamen på universitetet, hvilket betød, at der også blev givet lidt undervisning heri i den højere skole. Herefter var fagene forvist til første år på universitetet. I slutningen af 1700-tallet blev der ved enkelte skoler iværksat forsøg, hvor naturvidenskaberne igen kom ind, men da reformen i 1809 kom, blev det besluttet, at det var op til den enkelte skole at bestemme, om der skulle undervises i naturvidenskab. Det betød, at fagene forsvandt ved de fleste skoler, hvor de var blevet indført i årene før. I 1845 blev der iværksat forsøg ved nogle skoler. En lille del gik bl.a. på at indføre undervisning i fysik/naturlære, og ved Madvigs reform i 1850 blev fysik en del af den lærde skoles fagplan.[2]

Først i 1871 kom kemien ind i den lærde skole, men den forsvandt igen 11 år senere for først at dukke op i starten af det nye århundrede.[3]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Efter 1903 blev elevforsøg en del af naturvidenskabsundervisningen i mellemskolen og gymnasiet. På Slagelse kommunale højere Almenskole er unge elever i mellemskolen dybt koncentrerede i gang med at veje. Forsøgsresultaterne føres omhyggeligt ind i laboratoriejournalen. Læreren i den hvide kittel over jakkesættet og butterfly udstråler autoritet. Fotografi fra 1930'erne.

Kemi kommer ind igen – 1907

Med 1903-loven kom kemien (igen) ind i gymnasieundervisningen. På den matematisk-naturvidenskabelige linje fik faget naturlære seks timer om ugen i hver af de tre gymnasieklasser,[4] og det blev bestemt, at en tredjedel af undervisningen skulle bruges til kemi og resten til fysik.[5] Da eleverne, før de kunne påbegynde undervisningen i 1.g, først skulle gå fire år i mellemskolen, startede undervisningen i den nye naturlære først i 1907.

Kemi blev altså ikke et selvstændigt fag i denne omgang. Det blev det faktisk først i begyndelsen af 1960'erne. Men meget hurtigt viste det sig, at på mange skoler havde eleverne ikke samme lærer i naturlærens kemi- og fysikdel, ligesom der heller ikke var bøger i naturlære for matematikerne – men derimod kemi- *og* fysikbøger. Ved eksamen kom man også op i enten fysik eller kemi, så *reelt* var der tale om to fag, selvom det *formelt* kun var ét.[6]

Eleverne skulle fra nu af selv udføre øvelser i stedet for – som tidligere – blot at overvære lærerens demonstrationsforsøg, og fysikundervisningen skulle nu bygge på et eksperimentelt grundlag. Meget af undervisningen havde tilknytning til fagets tekniske anvendelser som f.eks. kakkelovnen og dampmaskinen.[7]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

På de sproglige linjer blev der undervist i geografi, naturhistorie og naturlære med i alt to timer pr. uge i de tre gymnasieår, men i naturlære var pensum stort set begrænset til lidt astronomi og organisk kemi.[8]

1935

Eleverne i det sproglige gymnasium fik nu deres naturfag. I 1.g skulle de have lidt undervisning i fysik og kemi, som gav dem et »fornødent Grundlag for Undervisningen i Geografi og Naturhistorie«, der fandt sted i 2.g. Herefter kunne de komme til en samlet mundtlig eksamen i fysik, kemi og geografi.

Ved denne reform blev det slået fast, at nye betydelige opdagelser på naturvidenskabens område skulle inddrages i matematikernes undervisning i naturlære. Eleverne skulle endvidere indøves i den naturvidenskabelige arbejdsmetode.[9]

1953

Ved denne lille reform forsvandt de sprogliges naturfag, og faget *geografi med naturlære* opstod. Et blik på bekendtgørelsen viser, at den fysik og kemi, der skulle læses herefter, stort set var som tidligere, så der var reelt kun tale om, at nogle discipliner blev flyttet fra et fag med ét navn til et andet.

I matematikernes naturlæres kemiundervisning kom der en lille ændring, idet censor ved eksamen som bispørgsmål kunne stille eksaminanden en lille praktisk opgave som f.eks. udfældning af et hydroxid, påvisning af en chloridion eller genkendelse af et præparat. Denne lille opgave behøvede ikke at have tilknytning til hovedspørgsmålet, men skulle tjene til at vise elevens praktiske kendskab til de kemiske forbindelser. Jeg var selv til mundtlig studentereksamen efter denne ordning og var glad for, at censor ikke medbragte et lille »rejseapotek«, idet jeg ikke erindrer, at vi var blevet forberedt i løsning af problemer af denne art i undervisningen.[10]

Lærerne

Fra 1883 kunne man tage skoleembedseksamen med fysik som et muligt hovedfag, men ikke kemi, som kun kunne tages som bifag. Forklaringen herpå skal nok søges i den forholdsvis lave status, kemi havde i skolen, eftersom det ikke var et fag i den lærde skole fra 1882.

Kemifagets lidt højere status efter 1903-reformen bevirkede, at der kom et ønske om, at man også skulle kunne tage kemi som hovedfag. Den mulighed fik man på en sin vis i 1912. Da blev det nemlig muligt at tage en skoleembedseksamen med såvel fysik som kemi som hovedfag (og matematik og astronomi som bifag). Det har kun været muligt for mig at finde to personer, som bestod denne omfattende eksamen, og fem år senere – i 1917 – blev det muligt at blive cand.mag. med kemi som (eneste) hovedfag.[11] Den første kandidat efter denne ordning blev færdig med sine studier i 1922, og i de næste godt 40 år var der meget få, der tog denne uddannelse. I perioden 1922 til 1964 drejer det sig om 37, af hvilke over halvdelen fandt beskæftigelse uden for skolen.[12]

Flere civilingeniører med kemi som fag – dvs. cand.polyt.er i anvendt naturvidenskab, de senere fabrikingeniører – var ansat i gymnasiet.[13]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Grengymnasiet – 1958

De elever, der startede i gymnasiet i 1963, skulle i løbet af 1.g beslutte sig til, hvilken gren de ville gå på i 2. og 3.g. I 1.g havde de fysik og kemi, og de kunne så de to sidste år vælge matematik-fysikgrenen (mF) eller den naturfaglige gren (biologigrenen, mN). Valgte de den første, fik de et stort fysikkursus, der afsluttedes med en skriftlig og måske også en mundtlig prøve. Det skriftlige arbejde med rapporter og opgaver var her stort. Valgte de den naturfaglige gren, havde de også fysik de to sidste år, men med lavere timetal, færre rapporter og ingen skriftlige afleveringsopgaver. Kemiundervisningen var den samme på de to grene, men matematikundervisningen var på den naturfaglige gren reduceret i forhold til mF'ernes. Ud over de to nævnte grene kom der senere flere til. Især den matematisk-samfundsfaglige gren blev populær. Her var elevernes fysik- og matematikundervisning som de naturfagliges.

De sproglige fik ved denne reform ingen undervisning i fysik og kemi. Til gengæld fik de et matematikkursus, som strakte sig over de to første gymnasieår. Herudover havde de et kursus i biologi.

Det var efter denne reform, at kemi endelig *formelt* blev et selvstændigt fag med egen paragraf i bekendtgørelsen. *Reelt* havde det været et fag siden 1907.

I første del af 1900-tallet var der sket meget inden for fysikken. Undervisningen i fagets tekniske anvendelser kunne ikke længere omfatte alt, ligesom nye naturvidenskabelige opdagelser som f.eks. relativitetsteorierne, kvantemekanikken og kernefysikken trængte sig på. En ændring var påkrævet, og fra 1963 blev vægten lagt på fagets grundlæggende begreber (kraft- og energibegrebet) og en matematisk behandling af stoffet. Fagets tekniske anvendelser kom i baggrunden, og undervisningen blev udpræget videnskabscentreret.[14]

I kemi var undervisningen fra århundredets start delt i tre områder. De første to var uorganisk- og organisk kemi og det tredje fysisk kemi. Nu blev den almene kemi nævnt først i bekendtgørelsen og derefter den uorganiske og organiske kemi. Og det blev som en ny ting specificeret, hvilke områder af den almene kemi der skulle læses. Det var atomer, molekyler, ioner, det periodiske system, kemisk binding, isomeri, fortyndede opløsningers egenskaber, reaktionskinetik og ligevægtslære, syre-, base- og redoxprocesser.[15] Selvom der også blev undervist i disse emner før reformen, bevirkede den øgede fokusering på den almene kemi, at der snart kom lærebøger med endnu kraftigere fokus på fysisk kemi, idet de medtog emner som orbitalteori og termodynamik. En reaktion herpå var, at man i årene herefter begyndte at interessere sig for »husholdningskemi«, dvs. at man især eksperimentelt undersøgte kemien i hjemmene. Eksempelvis begyndte man at titrere husholdningseddike og fransk vineddike for at bestemme ethansyrekoncentrationen heri, koncentrationen af svovlforbindelser i hvidvin, fluoridindholdet i tandpasta osv.[16] På samme tid kom miljøkemien ind i skolen. Interessen samlede sig om emner som luftforurening, tungmetaller samt om risikomomenter ved omgang med kemikalier generelt.[17]

I begyndelsen af 1960'erne fik vi altså en slags *videnskabeliggørelse* af gymnasiet. I nabofaget biologi trådte dette meget tydeligt frem i titlen på en stor lærebog: *Biologisk forskning*.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Ved justeringen i 1971, da vi gik fra seks- til femdagesskoleugen, blev vægten lagt på *færdigheder* i stedet for som tidligere på *kendskab* og *viden*. I kemi skulle vi undersøge, om eksaminanden var i stand til at anvende sin kemiske viden, i stedet for om han blot kunne reproducere stoffet i lærebogsmaterialet. Ved samme lejlighed indførtes også *valgfrit stof* i pensum og *forberedelsestid* til den mundtlige eksamen.[18]

Hf fra 1967

I hf, der blev oprettet i 1967, fik kemien og fysikken en forholdsvis beskeden plads, idet de blev tilvalgsfag, dvs. fag, som eleverne kunne vælge, men ikke behøvede at have. I den første tid var det toårige hf-kursus inddelt i fire semestre. Ville eleverne have et fysikkursus, skulle de vælge det allerede i løbet af 1. semester. Undervisningen strakte sig over de sidste tre semestre (med to, fem og seks timer om ugen) og afsluttedes med såvel mundtlig som skriftlig eksamen. Tilvalgskurset i kemi blev afviklet i 2. og 3. semester med fire timer pr. uge og blev afsluttet med en mundtlig eksamen. Til sammenligning blev biologi et fællesfag i studiets første år og kunne så senere supplere med et tilvalgskursus det sidste år.[19] Efter få år blev fysik- og kemiundervisningen ændret en smule til følgende timetal i de fire semestre: henholdsvis ingen timer i første semester fulgt af tre, seks og fem i de følgende – og ingen i de to første semestre og fem i hvert af de to sidste.[20]

Ikke mindst den skriftlige fysikprøve kunne være vanskelig for kursisterne. I løbet af fire timer skulle de regne to sæt opgaver – et sæt regneopgaver i stil med de opgaver, gymnasieeleverne regnede på mF-grenen, og et sæt multiple choice (flervalgs-) opgaver, som kunne være lidt problematiske. En typisk opgave (sommereksamen i 1969) var:

> *En leder fører en konstant strøm. I løbet af 2,5 s passerer en elektricitetsmængde på 10 C. Herved afgives en varme på 200 J.*
>
> *a) Hvad er strømstyrken?*
>
> *De studerende fik så følgende svarmuligheder: 0,25A, 4,0 A, 20 A og 25 A.*

Alle svarmulighederne kunne opnås ved kombination af de tre tal fra de opgivne størrelser. Skulle kursisten komme et stykke i gang med opgaven og tænke, at strømstyrke er noget med elektricitetsmængde og tid, var antallet af svarmuligheder reduceret til tre. Fik han den idé, at der skulle divideres, to. Kun ved at dividere strømstyrken med tiden ville han få det korrekte resultat 4,0 A. Problemet med disse alt-eller-intet-opgaver var altså, at selv med nogen kunnen, kunne man ikke få points overhovedet, hvis ikke man regnede helt korrekt. Mon ikke nogen undertiden har sat krydserne helt tilfældigt? Med fire eller fem svarmuligheder er den statistiske sandsynlighed for at anbringe krydset korrekt henholdsvis 25% og 20%. Opgaver af denne type vandt aldrig indpas i gymnasiets skriftlige prøver i fysik (og kemi).

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Lærerne

Vi har tidligere set, at der var meget få cand.mag.er med kemi som hovedfag ansat i gymnasieskolen. Lærerne i de »hårde fag« havde normalt matematik eller fysik som hovedfag og kemi (og astronomi) som bifag. I slutningen af 1960'erne begyndte cand.scient.erne med bl.a. kemi som hovedfag og fysik som bifag (eller omvendt) at dukke op, men de spillede i 1970'erne endnu ikke den store rolle. Ole Bostrup, som selv er cand.mag. med kemi som hovedfag, har skrevet, at mange af de toneangivende kemilærere i 1970'erne var civilingeniører, og at de gamle cand.mag.er med kemi som hovedfag underviste og følte sig tilknyttet ikke blot til kemi, men også til fysik og matematik.[21] Cand.scient.erne havde normalt to af de tre fag matematik, fysik og kemi. Først i 1980'erne blev det almindeligt at knytte et af disse tre fag med ét udenfor (f.eks. kemi og biologi).

Kemigrenen

Der var en del kemilærere, der undrede sig over, at matematikerne ikke kunne få kemi som hovedfag – især efter den lille reform i 1971, hvor femdagesugen blev indført.[22] Her blev kemiundervisningen fjernet fra 3.g og timetallet således reduceret fra to timer om ugen i alle tre semestre til henholdsvis to og tre timer i de første to semestre, for mF- og mN'ernes vedkommende. Dette var et problem for de mange, der skulle anvende kemien efter studentereksamen. Der blev udført forsøg, hvor eleverne fik kemitimer i 3.g, samtidig med at deres fysikpensum blev reduceret til det, man læste på biologigrenen. Samtidig indførtes skriftlige opgaver i kemi, og eleverne skulle til skriftlig studentereksamen heri. Matematikundervisningen var som hos mF'erne.

Kemiforsøgsgrenen (mK) blev en succes. Fra 1980 til 1987 steg antallet af studenter fra denne gren fra 47 til 585. Især mange piger ville gerne læse et naturvidenskabeligt fag – men ikke fysik – og samtidig have matematik på højeste niveau. Det kunne de få her. Kønsfordelingen var her nærmest fifty-fifty.

Et problem med oprettelsen af mK-grenen var, at der var tale om en *forsøgsgren*. Det betød, at skolens lærerråd skulle anbefale, at den blev oprettet. Det var ikke uden problemer på mange skoler. En ny gren betød normalt dårligere skemaer for lærerne (flere mellemtimer), og at tilslutningen til de eksisterende grene blev mindre. Herudover har kemi i den sidste generation haft en dårlig klang. Kemikere forurener! Skal en journalist forklare befolkningen, at et stof er farligt, kalder han det blot et »kemisk stof«, så er alt sagt. På min egen skole var en ældre kollega fra den humanistiske fløj imod oprettelsen af kemigrenen, »fordi vi har atomer nok her i verden. Vi vil ikke have flere«. Da jeg senere genfremsatte forslaget om grenens oprettelse, måtte jeg love lærerrådet, at vi aldrig ville fremstille nogle nye atomer – og det løfte har vi hidtil holdt!

Det forhold, at mK-grenen vedblev at være forsøgsgren indtil 1987-reformen, er lidt af et paradoks. Normalt blev forsøg evalueret efter en treårig forsøgsperiode. Bestod forsøget prøven, blev ordningen permanent, ellers bortfaldt den.[23]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Valggymnasiet – 1987

Denne reform trådte i kraft for de elever, der startede i gymnasiet fra august 1988. Den sproglige og den matematiske linje blev bevaret, men ellers var der store ændringer. Et af reformens formål var, at matematikerne skulle kunne tage mere sprog end tidligere, mens de sproglige til gengæld fik mere naturvidenskab.

Fysik blev for de fleste matematikere et fag, de havde i de to første gymnasieår på det såkaldte obligatoriske B-niveau. Ville de have faget i 3.g og dermed læse faget på A-niveau, skulle de vælge det. Kemi blev nu kun et obligatorisk fag for matematikerne i 1.g. Ville de have mere kemi, kunne de vælge det på B-niveau enten i 2. eller 3.g; men de kunne også vælge faget på højt niveau – A-niveau – så skulle de have det såvel i 2. som 3.g. Elever med fysik og kemi på højt niveau skulle til skriftlig eksamen i fagene. Valgte de fagene på lavere niveauer, kunne de komme til mundtlig eksamen.

Den videnskabscentrerede fysikundervisning, der var indført ved sidste reform, virkede abstrakt for mange elever. De oplevede, at det var et isoleret fag, som ikke rigtigt havde noget at gøre med den verden, der omgav dem. Undervisningen blev nu organiseret, så det nye pensum lagde vægt på, at man skulle beskæftige sig med moderne teknologi, og et nyt hovedemne dukkede op: »Fysikkens verdensbillede«. Undervisningen skulle fra nu af ikke blot beskrives gennem noget »kernestof« på traditionel vis, men også gennem et antal »»dimensioner«, som beskriver de sider af omverdenen, samfundet, kulturen – »virkeligheden« – som fysikundervisningen skal give eleverne indsigt i. I bekendtgørelsesteksten for faget fik vi i alt fem dimensioner: *Den nære omverden*, *Fysikkens verdensbillede*, *Fysikken i historisk og filosofisk betydning*, *Teknik* samt *Teknologi og samfund*. Det blev præciseret, at der skulle tilrettelægges undervisningsforløb, som specielt tilgodeså disse dimensioner.[24]

Også den eksperimentelle side af faget blev ændret radikalt. Eleverne skulle nu lave projekter, hvor de i højere grad end tidligere selv kunne være med til at planlægge og udføre eksperimentelle forløb.[25]

På den sproglige linje fik vi et helt nyt fag, naturfag, som omfattede matematik, fysik, kemi og astronomi. I årene op til reformen, havde der været udført en række forsøg, og det var nok ikke blot min opfattelse, at der med reformen ville opstå et science-fag. Men jeg havde nok mere forestillet mig, at det ville blive et »blødere« fag, som centrerede sig omkring biologi, kemi og geografi. Naturfag blev et obligatorisk fag for de sproglige med tre timer i 1.g og fire timer i 2.g. Eleverne skulle ud over at læse også udføre eksperimenter og skrive rapport herom, ligesom de skulle aflevere skriftlige opgaver.

Matematik forsvandt nu som et selvstændigt obligatorisk fag; men sproglige, der gerne ville have lidt mere matematik end det, der var indeholdt i naturfag, kunne vælge et etårigt mellemniveaukursus eller et toårigt højniveaukursus. Det sidste svarede til matematikernes obligatoriske matematikkursus.

Naturfag var en smart kombination af fag. Ideen var – ud over at eleverne på sproglig linje skulle lære noget naturvidenskab, nu det moderne samfund bygger på teknik og naturvidenskab – at integrere fagene. Det var noget, der var savnet på matematisk linje.[26] Når eleverne havde lært lidt matematik, kunne man tage et emne fra

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

kemien eller fysikken frem og benytte den anvendte matematik her. Eksempler var der nok af: Når proportionalitet og den rette linjes ligning var gennemgået, kunne eleverne bestemme en væskes – f.eks. sprits – densitet ved at afmåle forskellige voluminer af væsken i en målecylinder og måle sammenhørende værdier af voluminet og massen af væske og målecylinder. Densiteten kunne så findes ved at beregne hældningskoefficienten i et diagram, hvor massen var afbildet mod voluminet. Når eleverne havde arbejdet med potenser og logaritmer, kunne man regne frem og tilbage mellem oxoniumionkoncentrationer og pH. Og det var naturligt at benytte eksponentialfunktionen, når emnet radioaktivitet skulle behandles.

Et problem var lærerkompetencerne. I slutningen af 1980 var der ikke så mange lærere tilbage med undervisningskompetence i både matematik, fysik og kemi. De fleste lærere i de »hårde« fag havde ét eller to af fagene. Det blev så bestemt, at havde man to af fagene, skulle man på efteruddannelse i det tredje. Især kolleger med matematik og fysik fik et stort kursus i kemi, idet de på universitetet ofte »kun« havde fulgt det lille Kemi-A-kursus, som slet ikke havde nogen eksperimentel dimension. Denne artikels forfatter, som har kemi og fysik som fag, var selv på kursus i matematik – et 20 timers fagligt kursus, hvor emner, som kursusdeltagerne ønskede, blev gennemgået. Det var for mit vedkommende lidt statistik og sandsynlighedsregning. Efter en pædagogisk overbygning bestod man så. Og jeg husker, at vi blev fejret på Danland i Fåborg med hurraråb, flot eksamensbevis med farvetryk og rødvin – helt forskelligt fra det fravær af festivitas, vi havde oplevet ved kandidateksamen.

Et anden problem med faggrænserne opstod i forbindelse med bekendtgørelsesteksten for kemi på højt niveau på matematisk linje. Ud over at undervisningen her skulle omfatte organisk kemi og dermed en gennemgang af carbohydraters, lipiders og proteiners kemi, skulle den nu også omfatte enzymer og »Energiomsætninger med brug af de termodynamiske tilstandsfunktioner« – altså biokemi. Dette fag ligger på grænsen mellem kemi og biologi. Mange biologilærere var fortørnede over, at kemilæreren nu skulle til at undervise i en disciplin, som de historisk havde patent på; faget biologi havde nemlig oprindelig heddet *biologi med biokemi*. Mange kemilærere havde da heller ikke den store erfaring med biokemi og biologi, hvilket skyldes, at de cand.scient.er, der var uddannet i slutningen af 1960'erne og de følgende mange år, normalt havde fagkombinationen kemi og fysik. Det var – som tidligere nævnt – først senere, at det blev almindeligt at kombinere kemien med biologi. I gymnasiebekendtgørelsen omgik man problemet med at kalde den biokemi, kemilærerne skulle undervise i, for *bioorganisk kemi*.[27]

Et spørgsmål, der trængte sig på efter reformen, var, om ikke et *sprogfag* analogt med naturfag var blevet drøftet. Et sprogfag kunne være sammensat af en diskussion af, hvad et sprog er, et sprogs elementer, grammatik, forskellige sprogstammer osv. Det havde faktisk været drøftet,[28] men var altså ikke blevet til noget i denne omgang. Latin blev bibeholdt, men blev nu et begyndersprog i det sproglige gymnasium og obligatorisk i ét år.

Eleverne på gymnasiets sproglige linje kunne i 3.g tage et mellemniveaukursus i såvel kemi som fysik. Det ikke var helt ualmindeligt, at der var enkelte, der tog ke-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

mikurset. På min egen skole har der således været flere hold, hvor sproglige 3.g'ere har samlæst med kursister fra 2. hf. Dette har fungeret udmærket, selvom jeg i undervisningen ofte har savnet nogle af eleverne, idet de sproglige og hf'erne har forskellige rejseuger, uger, hvor de skriver stor skriftlig opgave, forskellige terminsprøveuger osv., og jeg derfor jævnligt har måttet undervise halve hold. Der blev efter reformen endog udgivet en lille bog, hvor især lærere, der skulle undervise sproglige på mellemniveau, kunne hente lidt inspiration.[29] Et problem med at kombinere de sproglige med hf'erne var, at der var to ikke helt identiske bekendtgørelser. På tilvalgskurset for hf'erne skulle der i løbet af et år afleveres ni rapporter over eksperimentelt arbejde og ni opgavesæt, mens de sproglige kun skulle aflevere syv rapporter, og der ikke var krav om aflevering af opgavesæt. Læreren, der underviste efter hf-bekendtgørelsen, fik apparatopstillingstimer. Dem var der ikke nogen af i gymnasiet på mellemniveaukurset. Knap så populært blev fysikkurset på mellemniveau for de sproglige. Efter at der ikke var blevet oprettet et sådant kursus i hele landet flere år efter reformen, udlovede Fysiklærerforeningen en flaske whisky til den lærer, der først kom til at undervise på et sådant kursus.

I årene efter reformen var der fra mange sider en kritik af, at sproglige studenter kunne forlade gymnasiet uden at få kompetence i matematik. Der blev udført en række forsøg, og fra og med de elever, der startede i det sproglige gymnasium i 1.g i august 2002, blev naturfag ændret, så eleverne nu fik fire timer om ugen[30] i de to år, samtidig med at de så skulle til skriftlig eksamen i faget og kunne komme til mundtlig eksamen heri. Den skriftlige eksamen ville primært dreje sig om matematik, men der kunne også komme opgaver af kemisk og fysisk art. De sproglige elever fik på denne måde matematik på C-niveau. Da de i forhold til tidligere fik en ekstra skriftlig eksamen, ville de få et mundtligt fag mindre til studentereksamen. Dvs. at de fleste sproglige – med to højniveaufag – nu i løbet af de tre gymnasieår skulle op i fem mundtlige studentereksamensfag.

Kompetenceproblemet for lærerne blussede lidt op igen i forbindelse med den ekstra time i 1.g fra august 2002. Hvis en lærer med fagene kemi og fysik skulle undervise i naturfag, hvor eleverne fik kompetence i matematik på C-niveau, kunne man så forestille sig, at naturfagskollegaen med matematik og fysik som fag skulle undervise en 1.g matematikerklasse i kemi, hvor eleverne opnår faget på C-niveau? Foreløbig er det sidste ikke sket, og jeg har da også bevaret min kompetence til at undervise i naturfag.

Hf-reformen i 1991

Med ændringen i hf bevarede naturvidenskaberne sin beskedne plads. Kemi og fysik forblev tilvalgsfag med begge fire timer pr. uge i 2. hf, og begge fag blev afsluttet med en mundtlig prøve. For at kunne melde sig til disse tilvalgskurser, skulle man i 1. hf have valgt (!) et fællesfagskursus i fysik-kemi. Før de studerende startede, skulle de vælge to af de tre fag biologi, geografi og altså fysik-kemi. Også det sidste kursus havde fire timer pr. uge afsluttende med en mundtlig prøve.

Også her var der et lærerproblem. Personer med fagene fysik og kemi kunne umiddelbart undervise i det nye fag; det samme gjaldt de personer, som havde taget

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

I de senere årtier har moderne analyseapparatur fundet sin naturlige plads i skolen. To kursister fra Slagelse Gymnasium og hf-kursus er her i gang med at bestemme koncentration af en kemisk forbindelse i en opløsning ved hjælp af et spektrofotometer. Fotografi fra slutningen af 1990'erne.

naturfagskompetence. Men på mindre hf-kurser havde man måske ikke personer med denne uddannelse, og andre måtte så med dispensation undervise heri.

Efter denne reform viste det sig, at tilstrømningen til tilvalgskurserne i kemi og fysik blev reduceret. På mange – også større – skoler kunne man slet ikke få dem oprettet hvert år herefter.

Det var i denne periode, at astronomi blev et fag, som kursisterne på hf og eleverne i gymnasiet såvel på matematisk som sproglig linje kunne tage på mellemniveau i 2. eller 3.g.

Krise?

Omkring 1990 skete der en markant tilbagegang i antallet af studenter, som søgte en højere uddannelse inden for naturvidenskab og teknik. F.eks. var antallet af ingeniørstuderende i 1995 kun omkring det halve af, hvad det var fem år tidligere. Også på universiteterne oplevede man en tilbagegang i antallet af studerende, der ville i gang med de »hårde fag« matematik, fysik og kemi.[31]

Også gymnasieeleverne svigtede matematik og især fysik og kemi på højt niveau efter reformen. I 1991 var der 2.041 studenter, der havde kemi på højt niveau. Det er herefter stort set faldet. I 2002 var der således kun 1.344. I fysik var de tilsvarende

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

tal 2.997 i 1991 og 1.430 i 2001. Det er så steget til 1.610 i 2002. Knap så drastisk var reduktionen af de elever, der tog matematik på højt niveau. I 1991 var det 9.593 matematiske elever, mens det i 2001 var 7.114.[32] Disse reduktioner kan ikke kun skyldes, at der gik færre elever i det matematiske gymnasium. Antallet af elever her faldt fra 1991 til 1997 kun godt 10%.[33]

Man kan næppe se bort fra, at en del elever, som kunne have valgt at læse kemi, fysik og matematik på højt niveau i gymnasiet, i stedet har læst de tilsvarende niveauer på det tekniske gymnasium.

At tidspunktet for gymnasieelevernes og studenternes manglende interesse for teknik og naturvidenskab stort set falder sammen med sidste gymnasiereform, kan næppe udelukkende skyldes en årsagssammenhæng, idet tendensen stort set har været den samme i det meste af den vestlige verden.

Hvorfor har der siden omkring 1990 mon været denne manglende interesse for teknik og naturvidenskab? Mange har givet et bud på fænomenet. Jørgen Hornemann havde i 1996 et indlæg i Weekendavisen, i hvilket han påpegede, at samfundet har en mærkværdig tendens til humanistisk dominans. Man går ud fra, at teknikere og naturvidenskabsmænd naturligvis skal kende til teater, musik, litteratur m.m. fra »det humanistiske overdrev«, mens de fleste humanister gladelig går rundt »og nærmest skilter med deres uvidenhed om den anden side af tilværelsen«.

Skulle det virkelig være en dyd ikke at have kendskab til naturvidenskab? Få uger efter dette indlæg havde Henry Nørgaard en lille artikel i Politiken om opdagelsen af et nyt grundstof – nr. 112. I artiklen skrives om »milliardvis af milliarder af zinkatomer« og grundstoffets »levetid«. Herudover kunne vi læse, at med en atommasse på 277 måtte grundstof nr. 112 tillige besidde »165 neutrale neutroner i atomkernen«. Hvorfor anvendte han ikke *eksponentiel notation* og størrelsen *halveringstid*? Og var det virkelig nødvendigt at give bladets læsere et kursus i helt elementær atomteori?

En anden mulig forklaring på problemet er ifølge cand.scient. Dan Frandsen, at »naturvidenskabsfolk og ingeniører har et gigantisk imageproblem«. Hans mening er, at de fleste unge opfatter disse personer som »usmarte, usexede, overbebyrdede og underbetalte«. Heltene i film er »altid læger, advokater, fotomodeller eller jagerpiloter«, mens videnskabsfolk skildres som forvirrede gamle uldhoveder, ...« Han tilføjer en lille historie om en kvinde, der havde indrykket en kontaktannonce i et blad. Hendes afsluttende bemærkning var, at »Alle må svare bare ikke ingeniører«.

Denne opfattelse af naturvidenskabsfolk er måske ikke helt ved siden af? Når jeg i min undervisning viser videoklip med »naturvidenskabsfolk«, som efter min opfattelse både er pædagogisk og fagligt fremragende, er det ikke altid, at mine elever heraf får det udbytte, jeg havde håbet. Selvom de behandlede emner for det meste tilsyneladende interesserer eleverne, skal der ikke meget til, før de hænger sig mere i foredragsholdernes *form* end i *indholdet*.

Tidligere rektor for universitetet i Odense og nuværende lektor i kemi, dr.phil. Carl Th. Pedersen nævner, at når det er gået så galt, så skyldes det blandt andet, at naturvidenskaberne identificeres med en række uheldige anvendelser, der har ført til miljøproblemer. »Debatten om brug af atomkraft som energikilde har også været

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

med til at skabe en fjendtlig holdning. Naturvidenskaben er endvidere blevet mere kompliceret og dermed vanskeligere at forstå«.[34]

Man kan vel næppe andet end mene, at den vigende tilgang til de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser omkring 1990 delvis skyldes, at vi i slutningen af 1980'erne fik *gren*gymnasiet afløst af *valg*gymnasiet. De elever, der begyndte i 1.g i august 1988 og herefter, fik nogle muligheder for fag, deres kammerater i årene før ikke havde. Nu blev det muligt at fravælge matematik og fysik det sidste år og kemi de to sidste år på matematisk linje. Den nye struktur bevirkede, at mange matematikere ud over matematik valgte *engelsk* som højniveaufag.

Min egen opfattelse er desuden, at den vigende tilgang til højniveaukurserne i kemi og fysik også kan skyldes elevernes mistro over for at kunne honorere de krav, som der stilles i disse fag. Mange elever har i dag ikke den helt store ballast med sig i matematik og regning, når de møder op i gymnasiet. Når de nogle gange har lidt nederlag ved udførelsen af beregninger i disse fag, kan man ikke fortænke dem i deres opfattelse af, at det måske nok er andre fag, de skal satse på.

På et uddannelsespolitisk seminar, som Gymnasieskolernes Lærerforening afholdt i midten af 1990'erne, udtrykte direktør for Danmarks Tekniske Universitet Anne Grete Holmsgaard ifølge en artikel i *Gymnasieskolen* sin stærke kritik af, at gymnasiestrukturen efter reformen gjorde, at eleverne

> *»efter bedste supermarkedsprincip kan vælge til og fra blandt et utal af fag, som efter hendes skøn ikke er lige nødvendige. Dette mangfoldige udbud af fag kan ikke undgå at blive andet end en forlængelse af zapperkulturen, hvor de unge zapper rundt og snupper et fag her og der«.*

Hun gav udtryk for, at der burde luges ud i fagrækken, og at man burde vende tilbage til grengymnasiet.

Daværende rektor for Københavns Universitet, fysikeren Ove Nathan stillede dog spørgsmålstegn ved, om der var tale om et problem. Han kunne ikke tilslutte sig bekymringen. »Verden er international, og hvis F.L. Smidth mangler ingeniører, er det vel ikke en national katastrofe at ansætte folk fra andre lande«. Ideen med at importere arbejdskraft fra andre lande er langt fra ny. Christian II indkaldte i 1521 bønder fra Holland for at udnytte deres ekspertise inden for havebrug. Men hvorfra skal ingeniørerne m.fl. komme, hvis der er samme tendens i stort set hele den vestlige verden? Rektor for Frederiksberg Gymnasium Jannik Johansen, der selv er uddannet fysiker, kunne i slutningen af 1995 skrive i Politiken, at vi i den nærmeste fremtid i lighed med USA måtte importere arbejdskraft fra Sydøstasien for at dække behovet i bl.a. erhvervslivet for højt kvalificerede forskere.[35]

Jeg kan ikke lade være med at tænke på, at aftagerinstitutionerne undertiden kritiserer de kundskaber, studenterne møder op med. På medicinstudiet på Københavns Universitet har man testet de nye medicinstuderendes kundskaber i elementær matematik og kemi. Det viste sig, at mange havde meget store problemer med at løse helt simple problemer i disse fag. Studerende med kemi på højt niveau deltog ikke i denne testning. Kravet til kemi på medicinstudiet er gymnasialt C-niveau, som eleverne

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

har i 1.g. Det kan ikke komme som nogen overraskelse for mig, at meget kan være glemt af dette i øvrigt ikke specielt omfattende kursus på de godt to år eller mere, der går, fra eleverne har afsluttet kurset, til de starter på studiet.[36]

Vi har stadig elever, der vælger fysik og kemi på A-niveau i gymnasiet. Det er ikke dem alle, der efter studentereksamen påbegynder en højere videregående uddannelse inden for teknik eller naturvidenskab. På mit sidste hold med elever, der tog kemi på A-niveau, og som blev studenter i 2002, var der som sædvanlig flere, der ville læse til ingeniør, farmaceut og tandlæge. Men et par valgte jura- og psykologistudiet, selvom de efter min mening sagtens ville kunne klare en af de »hårde« uddannelser.

Afslutning

I skrivende stund – foråret 2003 – har vi udsigt til en større reform i gymnasiet. Den deling i linjer, der blev indført i 1871, ser ud til at blive ophævet, så alle gymnasieelever fra 2005 starter med et grundforløb af et halvt års varighed efterfulgt af et studieretningsforløb på 2½ år, som den enkelte elev vælger indenfor nærmere fastsatte rammer. Hvordan naturvidenskaberne vil stå efter denne reform, er uvist. Undervisningsministeren har udtalt, at naturvidenskaberne skal styrkes. Det bliver spændende at se, om det sker. Det vil vi tidligst opdage, når de første studenter efter denne reform i 2008 forlader gymnasiet med den hvide hue.

Noter

1. Jeg har interesseret mig for, hvornår naturvidenskabelige opdagelser har fundet vej til den gymnasiale lærebogslitteratur. I en lille artikel har jeg specielt set på, hvornår pH-begrebet, som blev indført i 1909, kom ind i gymnasielærebøgerne i kemi. Se B. Riis Larsen: »pH i den højere undervisning«.
2. Jeg har tidligere behandlet fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole op til 1850. Se B. Riis Larsen: *Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet*.
3. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 30ff. Når Harry Haue i *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, s. 143 og 165 skriver, at kemi kom ind i den lærde skole i 1845 og 1850, er jeg ikke enig. Jf. *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 28.
4. Sml. V. Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 358.
5. K. Beyer: »Fysiske øvelser – det store fremskridt eller den store illusion?«, s. 23.
6. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 70f og B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere rektor for Ballerup Gymnasium og medredaktør af Gymnasieskolen Anders Østergaard – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i februar 2000«, s. 12.
7. J. Guldager og K. Hoppe: *Tradition og fornyelse. Det praktiske elevarbejde i gymnasiets fysikundervisning, 1907-1988*, s. 4.
8. V. Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*, s. 358 og B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 47.
9. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 58ff.
10. Ibid., s. 68f.
11. Ibid., s. 50ff.
12. Ibid., s. 134f.
13. Det gælder f.eks. F.C. Matthiessen i Sorø, P.M. Rohde i Viborg, E.A.O. Wiberg i Haslev og Lindskov Christiansen i Rungsted. Jf. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 72 og B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere rektor, dr.techn. Ole Bostrup – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i august 2002«, s. 11.
14. J. Guldager og K. Hoppe: *Tradition og fornyelse. Det praktiske elevarbejde i gymnasiets fysikundervisning, 1907-1988*, s. 4.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

15. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 76. Allerede årtier inden udkom lærebøger, der fremhævede den fysiske kemi på den uorganiske og organiske stofkemis bekostning og forsøgte »at få så mange fænomener som muligt lagt ind under så få forudsætninger som muligt«. Jf. B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere rektor for Ballerup Gymnasium og medredaktør af Gymnasieskolen Anders Østergaard – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i februar 2000«, s. 16.
16. Sml. f.eks. B. Riis Larsen: *Kemisk Praktikum* og B. Riis Larsen og B. Lyders Pedersen: *Tændernes og mundhulens kemi. Eksperimenter.*
17. Fra slutningen af århundredet kom undervisningen for elever med kemi på højt niveau til at omfatte et selvstændigt forløb i miljøkemi. Jf. *Bekendtgørelse nr. 411 af 31. maj 1999.*
18. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s 82ff.
19. M. Christiansen m.fl. (red.): *HF 25 år 1967-1992*, s. 16.
20. Sml. f.eks. årsskrifterne fra Slagelse Gymnasium og HF-kursus,1973, s. 12 og 1974, s. 18.
21. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 84ff.
22. Sml. C.J. Bryld m.fl. (red.): *GL 100. Skole. Stand. Forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*, s. 293.
23. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 96ff.
24. C.P. Knudsen: »Ti år, der ændrede fysikundervisningen«, s. 55.
25. J. Guldager og K. Hoppe: *Tradition og fornyelse. Det praktiske elevarbejde i gymnasiets fysikundervisning, 1907-1988*, s. 4f.
26. Et forsøg herpå blev dog gjort i begyndelsen af 1960'erne. Jf. B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere rektor, dr.techn. Ole Bostrup – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i august 2002«, s. 17f.
27. Jf. *Bekendtgørelse nr. 294 af 7. maj 1991*, § 20.
28. B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere direktør i undervisningsministeriets gymnasieafdeling Uffe Gravers Pedersen – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i juli 1998«, s. 15.
29. B. Riis Larsen (red.): *Tanker fra en tank. Kemi på mellemniveau på sproglig linje.*
30. I 1990'erne blev der på mange skoler gjort op med den gamle ordning med de enkelte lektioner eller »timer« a 45 minutters varighed. Der blev indført moduler, som tidsmæssigt f.eks. svarede til to »gamle lektioner«. Nogle steder indførte man blokdage, hvor eleverne en hel dag kun havde ét fag. Eleverne fik med modulsystemet ikke så mange fag på en dag, men til gengæld skulle de forberede sig mere til det enkelte fag. I stedet for at gøre timerne op med et antal timer pr. uge begyndte man derfor fra Undervisningsministeriets side at tale om, hvor mange klokketimer a 60 minutter et fag skulle omfatte pr. år. Jf. B. Riis Larsen: »Ny gymnasiebekendtgørelse«.
31. Dagbladet Politiken havde den 26. januar 2003 en oversigt over førsteprioritetsansøgerne til en række uddannelser i Danmark i perioden 1992 til 2002. Til ingeniøruddannelserne var der i 1992 3.545 ansøgere. Det faldt til 2.273 i 1995 for derefter atter at stige. I 2002 var antallet 3.173. Førsteprioritetsansøgerne til de naturvidenskabelige uddannelser på universiteterne toppede i perioden i 1993 med 3.492. Det laveste antal var 2.247 i 2001, og det steg året efter til 2.298.
32. Disse tal har jeg fået af fagkonsulent i kemi Jette Nellemann.
33. Tallene har jeg fra de statistiske årbøger i perioden. De dækker både studenter fra gymnasieskoler og studenterkurser. Personer med en international studentereksamen fra et dansk gymnasium er ikke medregnet.
34. C. Th. Pedersen: »Hvor er naturvidenskaben i den almene dannelse?«, s. 4.
35. B. Riis Larsen: »Naturvidenskaberne i krise?«, s. 8f.
36. B. Riis Larsen: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*, s. 127f.

Litteratur

Beyer, K.: »Fysiske øvelser – det store fremskridt eller den store illusion?« I: C.J. Bryld m.fl. (red.): *GL 100. Skole. Stand. Forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*. 1990

Christensen, B. m.fl.: *Biologisk forskning – fra molekyle til menneske*. 1968.

Christensen, C. m.fl.: (red.): *Fysiklærerforeningen 1921-1996*. 1996.

Christiansen, M. m.fl. (red.): *HF 25 år 1967-1992*. 1992.

Guldager, J. og K. Hoppe: *Tradition og fornyelse. Det praktiske elevarbejde i gymnasiets fysikundervisning, 1907-1988*. Tekst nr. 272 fra IMFUFA, Roskilde Universitetscenter. 1994.

Haue, H.: *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. 2003.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Knudsen, C.P.: »Ti år, der ændrede fysikundervisningen«. I: C. Christensen m.fl. (red.): *Fysiklærerforeningen 1921-1996*. 1996.
Larsen, B. Riis: *Kemisk Praktikum*. 1988.
Larsen, B. Riis (red.): *Tanker fra en tank. Kemi på mellemniveau på sproglig linje*. 1990.
Larsen, B. Riis: *Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet*. 1991.
Larsen, B. Riis: »Naturvidenskaberne i krise?« I: *Dansk Kemi 77*, september 1996.
Larsen, B. Riis og B. Lyders Pedersen: *Tændernes og mundhulens kemi. Eksperimenter*. 1997.
Larsen, B. Riis: *Otte kapitler af kemiundervisningens historie*. 1998.
Larsen, B. Riis: »Ny gymnasiebekendtgørelse«. I: *Dansk Kemi 80*, november 1999.
Larsen, B. Riis og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere direktør i undervisningsministeriets gymnasieafdeling Uffe Gravers Pedersen – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i juli 1998«. I: B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 1998*. 1999.
Larsen, B. Riis: »pH i den højere undervisning«. I: B. Riis Larsen (red.): *pH – en dansk idé*. 2000.
Larsen, B. Riis og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere rektor for Ballerup Gymnasium og medredaktør af Gymnasieskolen Anders Østergaard – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i februar 2000«. I: B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 2000*. 2001.
Larsen, B. Riis og V. Skovgaard-Petersen: »Tidligere rektor, dr.techn. Ole Bostrup – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i august 2002«. I: B. Riis Larsen og V. Skovgaard-Petersen (red.): *Uddannelseshistorie 2002*. 2002.
Pedersen, C. Th.: »Hvor er naturvidenskaben i den almene dannelse?« I: *Dansk Kemi 84*, juni 2003.
Skovgaard-Petersen, V.: *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole*. 1976.
Årsskrifter fra Slagelse Gymnasium og HF-kursus, 1973 og 1974.

Børge Riis Larsen (f. 1945). Cand.-scient. & art. i kemi, fysik og pædagogik samt ph.d. i pædagogikhistorie. Har siden 1973 undervist på Slagelse Gymnasium og HF-kursus og er censor i fysik ved universiteterne. Forfatterskabet omfatter artikler og bøger om naturvidenskabernes undervisningshistorie og pædagogik, anmeldelser i tidsskriftet »Gymnasieskolen« samt lærebøger til gymnasiet og hf – senest »Spektroskopi – analyse med lys« (2003). Fra 1998 redaktør af »Uddannelseshistorie«.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Disputats om en gymnasial almendannelse

Opposition ved disputatsforsvaret på Syddansk Universitet den 28. februar 2003

af Vagn Skovgaard-Petersen

Harry Haue: Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000. Syddansk Universitetsforlag 2003. ***603 sider.***

En disputats på 600 sider, fyldt med interessant og oftest relevant viden. Hvad forfatteren dog har gennempløjet af tekster – trykte tekster. Når de utrykte ikke er med, skyldes det, at det er den *offentlige* fortolkning af almendannelsen, der er genstand for analysen: almendannelsen som begreb, ikke som praksis – som det ofte understreges: ingen konfrontationer med selve undervisningen. I realiteten er her tale om en fremstilling af vigtige sider af det danske gymnasiums historie fra 1775 til i dag.

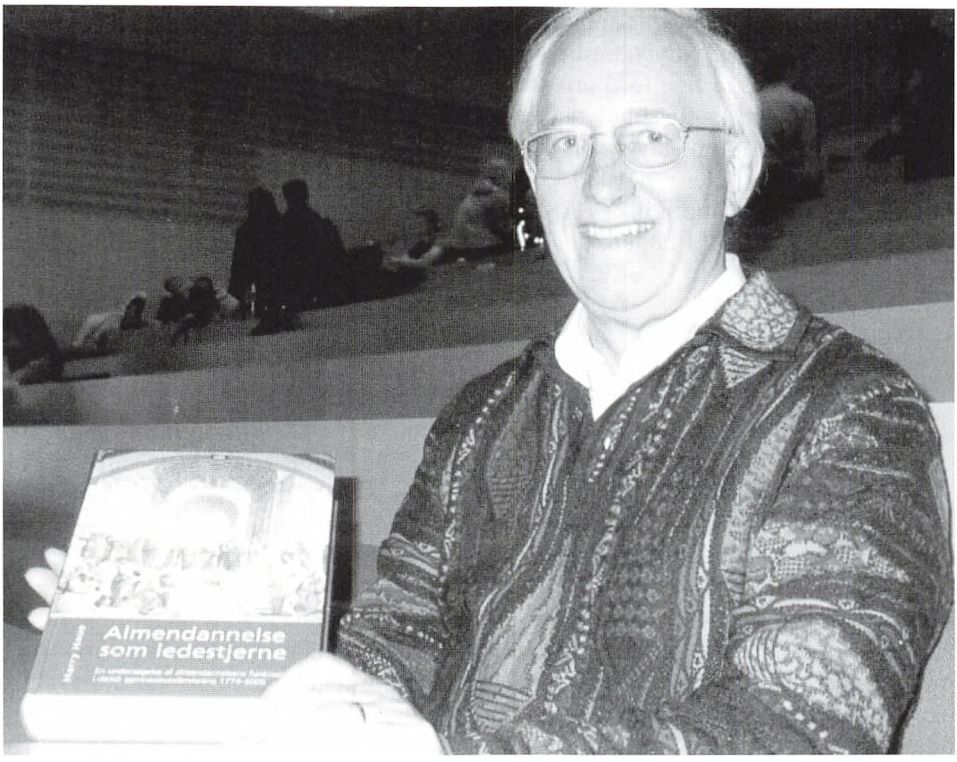
Jeg vil kort præsentere bogen og begrunde, at det efter udvalgets mening er en god bog og en lødig disputats, der bringer vor videnskab væsentligt videre. Derefter vil jeg drøfte styrke og svagheder, diskutere præses' brug af dannelse og almendannelse; kildeproblemerne; almendannelsen i et massegymnasium.

Forundring

Et stort og flot emne. Det er blevet skik, at historiske disputatser ikke kun dyrker små spørgsmål, men sigter mod sammenhænge, mening, perspektiv – dannelse, om man vil! Gode disputatser tager udgangspunkt i en stor og elementær forundring, fortsætter i spørgsmål og ender i troværdige svar med kontrollabel systematik. Udgangspunktet i bogen her lyder: »min forundring over, at almendannelse i meget forskellige samfund har kunnet opretholdes som mål for undervisningen« (s. 19). Hvad var den indre sammenhængskraft? »I sidste instans: var og er almendannelse en god ledestjerne?« (s. 19). – Efter min mening bør en disputats ikke overskride 500 sider. Den vinder ved stramning; teser og argumenter skærpes derved. Denne kunne skrives på 400 sider!

Harry Haue har sat sig for at gøre almendannelse til et tydeligere, mere veldefineret historisk brugsbegreb, knyttet til undervisning og til institutionen skole; finde ud af begrebets indhold og funktion over tid, dvs. i de forskellige faser af det danske samfunds udvikling – altsammen i en forundring over, at begrebet har haft substans og kontinuitet nok til at være fællesnævner for undervisningen i det almene gymnasium

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek



61-årige Harry Haue forsvarede sin doktordisputats om almendannelse på Syddansk Universitet i Odense. Foto: AWB.

fra 1775 til i dag. Han hævder, at »almendannelse« i dette forløb har været noget helt forskelligt fra »dannelse«; logisk virker det underligt. Men det påstår han altså.

Problemstilling og model (s. 14 og s. 19) vender jeg tilbage til. Jeg vil hellere citere de afsluttende linjer i doktorandens solide gennemgang af hidtidig forskning på området. Haue hævder (s. 47), at der ikke findes nogen grundlæggende behandling af almendannelsens betydning for den boglige ungdomsuddannelse,

> *»og at der i de foreliggende bidrag ikke gøres meget ud af en definitorisk afklaring af, hvad almendannelse er i forhold til dannelse. Det er derfor opgaven i min undersøgelse at afhjælpe disse mangler med henblik på at tilvejebringe et historisk funderet udgangspunkt for debatten om [overflødigt: målsætningen for] den danske gymnasieskoles fremtidige opgave med almendannelse som ledestjerne«*

Det er et flot program.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Først to spørgsmål til bogens apparition, idet jeg sender en kompliment til Syddansk Universitetsforlag og Narayana Press, der har gjort et stort arbejde på kort tid. De kan ikke gøres ansvarlige for korrekturfejlene, og dem er der rigeligt af; lidt skævt fordelt ganske vist – i sidste halvdel er f.eks. både Borgerdydskolerne og Efterslægtselskabets Skole rigtigt stavet. Det er tradition i dette land, at noterne i en disputats anbringes som fodnoter – de skal være et lettilgængeligt værktøj for videbegærlige læsere. Tak, fordi denne skik er fortsat her. Illustrationernes proveniens er anført i en billedfortegnelse sidst i bogen, det gælder dog ikke omslagsbilledet. De to spørgsmål:

1. Hvorfor prydes værket af Rafaels berømte billede? – for at demonstrere en dannelse? Eller fordi billedet udtrykker en forbindelse til græsk paideia og Ciceros humanitas? Jamen, de er jo slet ikke centrale emner i bogen!
2. Hvorfor indgår i titlen Grundtvigs stærke bibelord: »ledestjerne«? Det er sikkert gået mange i auditoriet, som det gik mig: jeg begyndte at synge »Dejlig er den himmel blå« – og kunne glæde mig over, at ledestjernen dukkede op, dog først i vers 28. De fleste doktorander ville have valgt en sagligere, men så også fattigere glose, »ledetråd« f.eks. Kommentar eller svar?

Fremstillingen er inddelt i 14 kapitler i kronologisk orden. Jeg vil ikke bruge tid på at referere dem, men kommer ind på flere sider af indholdet både i min positiv- og i min negativliste. I de historiske afsnit er sproget normalt enkelt og forståeligt – hist og her dog pustet op med krukkerier, »italesættelser« f.eks. (s. 239 m.fl., tilmed »genitalesætte« s. 548) og manieret brug af ordet »medie«. Teoretiske referencer har ofte en underlig indforstået udtryksform; f.eks.: »Almendannelse som medie kan medvirke til at gøre dobbeltkontingensen transparent« (s. 23). Det kræver øjensynligt en note, der lidt kryptisk oplyser, at »Dobbeltkontingens kan kort defineres sådan: ethvert valg kunne lige så godt have været et andet, og i en kommunikation vil personerne dermed give udtryk for deres gensidige usikkerhed«. Jeg har det svært med den tilbagevendende, vistnok dybt tænkte, men lidet dybsindige formulering: »almendannelse som et symbolsk generaliserede kommunikationsmedie« (f.eks.: s. 538): tågesnak. Den sproglige akribi overlader jeg herefter til næste officielle opponent.

Positivlisten

Det er en god bog, også som disputats. Denne vurdering har flere grunde:

1. Bogen behandler centrale spørgsmål i gymnasiets historie: begrebet almendannelse og dets kriterier for valg af indhold, fag og fagligt stof – men altså ikke undervisningens praksis, desværre. Over for det dikterede pensum møder vi det stof- og emnevalg, der fordrer argumenter. De retningslinjer, efter hvilke enhver nutidig lærer må foretage og begrunde sine valg, ville jeg – men vistnok ikke forfatteren – kalde en *kanon*, forskelligt fra det autoriserede *pensum*, der længe kendetegnede det danske gymnasium. – Almendannelsen som historisk begreb er et emne, der

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ikke tidligere er gjort til genstand for systematisk undersøgelse. I valget af emne og i undersøgelsens gennemførelse indgår efter bedømmelsesudvalgets mening omhu, overblik og originalitet – på et niveau, der bringer videnskaben videre.
2. Bogen indeholder et forsøg på – uden større held – at sondre mellem dannelse og almendannelse med opstilling af mulige konsekvenser af en sådan sondring.
3. Doktoranden har indsamlet et stort og væsentligt kildemateriale til belysning af gymnasiets historie over en lang periode. Selve indsamlingen med indsigtsfulde kommentarer er et konstruktivt bidrag til videre forskning i dansk gymnasiehistorie.

Til disse positive punkter vil jeg gerne føje:

4. Citaterne er talrige og gennemgående velvalgte. Som eksempel vil jeg nævne citatet (s. 67) af hertug Frederik Christian af Augustenborg, der i Minerva i 1795 nærmede sig en definition fra en aristokratisk vinkel – som formand for kommissionen om de lærde skolers reform:

> *»At de høiere Skolers Underviisning maae, foruden saadanne Kundskaber, der umiddelbar gaae ud paa at forberede Lærlingen til den lærde Stand, tillige indbefatte slige, som efter Oplysningens nuværende Høide, intet velopdraget og cultiveret Menneske i det selskabelig Liv kan undvære … vil man let indrømme«.*

Det selskabelige liv betyder naturligvis samfundslivet. (»Ideer, vort lærde Skolevæsens Indretning vedkommende …«). Her antydes for første gang, at fagkundskaber indgår i en sammenhæng, en almendannelse, et alment og studieforberedende dobbeltformål.

Resultatet af den kommission, hvor hertugen var formand, blev reformen 1809 – med et mylder af nye fag, nogle dog frivillige for skolerne, bl.a. naturfag, der alligevel indførtes på flere skoler, bl.a. Herlufsholm; Haue har brugt Børge Riis Larsens vigtige ph.d.-afhandling *Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet*, fra 1991. Fra første halvdel af dagens disputats vil jeg også nævne forsøgsundervisningen på Vor Frue Latinske Skole omkring år 1800. Afsnittet bygger på rektor P.G. Langes førstehåndsstudier – de blev til på opfordring af doktoranden og er nedfældet i årbogen *Uddannelseshistorie 1995*.
5. Til doktorandens dyder hører billedsiden. Med fornøjelse genkender jeg dejlige gengangere fra den bog, som Haue, Erik Nørr og jeg udsendte i 1998, *Kvalitetens Vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*, i forbindelse med gymnasieinspektionens 150-års jubilæum. Men der er også kommet nye billeder til. Flot opsat står side 226 Odense Katedralskoles nye bygninger fra 1894 med mottoet ud mod gaden: »Literis et humanitati« (Til ære for boglig dannelse) – stillet over for side 227 Øvelseshuset på Vallekilde med indskriften: »Dag og Daad er Kæmpe-Riim«. Man kan naturligvis undre sig over, at billedteksten lader Ernst Trier indvie Øvelseshuset i 1903, ti år efter hans død. Faktisk blev Øvelseshuset indviet af Trier i 1884 – bygget af læreren og håndværkeren Andreas Bentsen og

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

af Martin Nyrop. I dette øvelseshus, opført af træ og i nordisk stil, blev den svenske lingske gymnastik introduceret som en del af den folkelige dannelse i Danmark; den kaldte sig aldrig almen!

Dannelse og almendannelse

»Almendannelse er i min begrebsverden ikke det samme som dannelse«, fremfører Haue med henvisning til tyske teoretikere og som indledning til et lille centralt afsnit: Den overordnede almendannelse (s. 21f.)

Her siges, at der med samfundets modernisering omkring år 1800 opstod behov for en differentiering af videnskaber og snart også af skolefag, især naturvidenskabelige fag og moderne sprog. Hvilket medførte, at dannelsen blev opdelt i »bindestregs dannelser, nemlig klassisk, human, teknisk, ånds- og videnskabelig dannelse. På et tidspunkt skabte det forvirring om skolens mål, og det blev hensigtsmæssigt at samle disse mange specialdannelser i ét begreb: almendannelse«. Den betydning har begrebet opretholdt lige siden 1830'erne, hævdes det.

Jeg har noteret iagttagelsen, at almendannelsen afløste bindestregsdannelserne. Måske! Grunden skulle være en »kompleksitet« – efter min mening er det uklart og mystificerende. Jeg foretrækker de empiriske, mere nøgterne: specialisering og differentiering. Sådanne var karakteristiske i oplysningstidens kølvand: vi fik faglærere i stedet for hørere; vi fik en reform af universitetet i 1788, hvor eksterne fagfolk for første gang kom ind i systemet – som censorer. I begyndelsen af 1800-tallet fik vi også tilløb til nyttig sondring mellem fag- og skønlitteratur. Ny viden og specialisering, men desto større behov for ordning og struktur.

Trods statsbankerotten kom der forsøg med enkle helheder: klassicistiske bygninger, f.eks. C.F. Hansens Metropolitanskole og Peder Mallings genopbygning af Sorø Akademi og af Københavns Universitet. Ismerne blev ideologiske udtryk for overblik og sammenhæng; nationalromantikken ligeså – Bildung, snart også dannelse. Tidens viden satte spor i de lærde skoler, der opbyggede lærde biblioteker i henhold til Høegh-Guldbergs latinskolelov af 1775. På katedralskolernes reoler i rigets provinser stod den store franske encyklopædi omkring år 1800.

Pædagogiske kredse foreslog bl.a. forstandsøvelser, tanketræning og formaldannelse. Nyhumanisterne dyrkede nok antikkens Grækenland som forbillede (»Edle Einfach, stille Grösse«), men nogle af dem idealiserede også de klassiske sprog som intellektuel træning. De anbefalede at gå i dybden med få centrale fag og ikke sprede sig over en fagrække: multum, non multa. Derfor er det ikke så lykkeligt, når der på side 172 står prentet, at »Multa, non multum var netop nyhumanisternes slogan«. Det var omvendt! Stort set er skildringen af almendannelsens baggrund i det danske og dansk-tyske samfund et smukt kapitel i dette opus magnum. Men Bildung, dannelse, er stadig det mest dækkende begreb.

Begreberne

Almendannelsens fagindhold er efter doktorandens mening (han udtrykker den også i en såkaldt model, s. 19) det almene i de videnskaber, som et samfund har adgang til og brug for – udvalgt med henblik på elevernes udvikling (s. 22). Her er vi tæt på en

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

definition. »Midlet i skolen er almendannelse, og målet er livets dannelse«, hedder det programmatisk og ret patetisk. I forhold til de nyeste agenter på det internationale pædagogiske marked, kvalifikationer og kompetencer, fungerer almendannelse ifølge Haue som et metabegreb. Det er tillige grundlag for elevens refleksion over sit forhold til sig selv og sin omverden, samfundet.

»Dannelse er derimod noget«, hævder Haue (s. 24f.),

> *»som den enkelte selv må erhverve, og det er en proces, der foregår uden for den organiserede undervisnings rammer. Der kan naturligvis godt foregå en dannelsesproces i undervisningstiden, når eleven kobler af fra undervisningen og beskæftiger sig med sine private overvejelser. Almendannelse er, fordi den er bundet til den gymnasiale undervisning, en terminal proces, hvorimod dannelse er et livslangt projekt«.*

Forstod jeg det rigtigt? Der kan nok foregå en dannelsesproces, når blot eleven kobler af fra undervisningen og beskæftiger sig med sine private overvejelser! Her er sondringen vistnok blevet til dogmatik. Måske burde skoletiden afkortes!

Dannelse, almendannelse eller universaldannelse! For mig er det vigtigt at få nævnt almendannelsens første store fortaler i europæisk kulturhistorie – præst og pædagogisk pioner J.A. Comenius. Under 30-årskrigen i 1600-tallet ville han ved hjælp af skoler for alle livsaldre skabe en blanding af oplysning og almendannelse, der skulle lære folk, *alle mennesker*, at opføre sig ordentligt over for hinanden (»omnes omnia omnino«). Universaldannelsen skulle forbedre verden. En ledestjerne midt i det rene barbari. Jeg går ud fra, at doktoranden inddrager det eksistentielle i sin forestilling om det almene?

Jeg er glad for henvisningen (s. 47) til Thyge Winther-Jensens artikel om dannelse i *Den Store Danske Encyklopædi*. Her skelnes mellem dannelse som pædagogisk og som social norm. Men jeg savner i litteraturlisten Winther-Jensens disputats om de fire skelsættende pædagoger i vestlig kultur: *Undervisning og menneskesyn hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey* (1989; 1998).

Læsningen har overbevist mig om, at almendannelse er og siden 1830'erne har været et centralt gymnasialt begreb, der gav sammenhæng. Det argumenteres der for med formuleringer fra debatten om gymnasium og realundervisning gennem 170 år; heri indgår tanker om, at studieforberedelse og almendannelse slet ikke er hinandens modsætninger, udtrykt af bl.a. Uffe Gravers Pedersen: skodderne er kunstige, begge begreber rummer bred viden, metodisk træning og skolet fantasi.

Ingen tvivl om almendannelsens betydning som gymnasial ledestjerne; men jeg har spørgsmål til denne almendannelse. Et af dem lyder: Er folkeskolen og højskolen ikke almendannende skoler? Her er begrebet blevet så eksklusivt gymnasialt, at overvejelser over fag og faglige stofvalg i andre skoleformer og i andre uddannelser, f.eks. læreruddannelserne, slet ikke tæller med. Hvorfor skulle folkeskolens undervisning ikke være almendannende? Jeg bemærkede, at der side 19 (model) står: »Almendannelse udvikles i en højere undervisning«. Jeg studsede: »en højere undervisning«, det er uklart; og jeg undrede mig over, at en almendannelse »udvikles«, et underligt orga-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

nisk-romantisk synspunkt. Et menneske udvikles; almendannelsen ændrer måske indhold. Jeg ville foreslå formuleringen: *En videregående almendannende undervisning inddrager almene kundskaber og metoder fra samtidens videnskaber og fag – med henblik på elevernes modning og refleksion over deres forhold til andre mennesker og til samfundets indretning.* Forslaget stilles hermed til rådighed for næste oplag!

Helte og skurke

Doktoranden jubler, hver gang han i det historiske forløb møder mennesker, der taler om almendannelse, ganske særligt hvis de anvender hans model med det skarpe skel i forholdet til dannelsen. Hvis citaterne ikke kan fortolkes ind på plads i Haues skema – så er de citerede personer bare regressive og lidt enfoldige, Julius Paludan f.eks. Facitlisten ligger klar, tegnet af fem målestokke gange fem kriterier. J.C. Lütken, J.N. Madvig og Sigurd Højby hører til heltene i bogen, hver med et fornyende syn på almendannelse. Haue mener, at almendannelse blev et begreb med retningsgivende effekt mellem 1830 og 1870, fra 1889 til 1920'erne, ca. 1940 til 1968 og igen fra 1978 til i dag (s. 553).

Det resultat vil jeg ikke anfægte. Men jeg vil hævde, at præses tager for lidt hensyn til den usikkerhed, der øjensynligt er knyttet til brugen af begrebet almendannelse. I alle perioderne, også de nævnte, møder vi et udtalt behov for at præcisere, hvad der menes med ordene »almindelig dannelse« – f.eks. ved tilføjelser som: højere videnskabelig dannelse (s. 104), statsborgerlig dannelse (s. 114 – jf. den tyske pædagog Georg Kerschensteiners undsigelse af enhver boglig-borgerlig almendannelse – modsat »statsborgerlig dannelse«), højere dannelse (s. 118), grundig og omfattende (s. 132), forberedende (s. 139) og sand videnskabelig (s. 146). Selv i Madvigs skolereform af 13. maj 1850 står almindelig ikke alene, men styrkes af ordene sand og grundig. Professor M. Cl. Gertz, hovedmanden bag gymnasiereformen i 1903, brugte ikke udtrykket »almindelig dannelse«, men talte om »en højere human dannelse«, f.eks. i den berømte reformationstale på Københavns Universitet i 1898.

Doktoranden forsøger at finde formildende forklaringer og undskyldninger for nogle af de betragtninger, der ikke passer ind i hans model og skema. Han bemærker nok usikkerheden i brugen af begrebet, men især i de perioder, hvor almendannelse ikke opviste »retningsgivende funktion« (f.eks. s. 14). Jeg havde gerne set, at doktoranden mere myndigt havde spurgt sig selv, hvorfor mon så mange blev så vage i mælet, når de talte om almendannelse – og gjorde det under anråbelse af det umulige i begrebets definering.

Når jeg understreger denne usikkerhed, kunne det tolkes som et selvforsvar! Det er ikke kun derfor! I indledningen til min egen disputats om dannelse og demokrati, skrevet i første halvdel af 1970'erne, har jeg nemlig været så letsindig at nedfælde følgende bemærkning:

> *»I slutningen af forrige århundrede og begyndelsen af dette blev der talt meget om »almendannelse«. Begrebet var mindre eksklusivt end »dannelse«, det var en bro mellem elite og masse; i hvert fald hos nogle rummede det en ægte fore-*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

stilling om, at dannelse skulle skabe fællesskab og ikke markere skel. Ordet blev dog svækket af slid og for lidt præcision, men det havde endnu kraft til at optræde i let forklædning som »en fortsat almendannende undervisning« i lov om gymnasieskolerne af 7. Juni 1958«.

Jeg havde brug for at rejse problemet om spændinger mellem dannelse og demokrati – og udnævnte almendannelse til et kompromis, der snart blev slidt. Dagens doktorand har helt loyalt refereret mine synspunkter. Men det er da provokerende at læse overskriften på det konkluderende kapitel i præses' værk: »almendannelsens slidstærke funktion 1775-2000«! En tankevækkende replik. Hvorfor skrev jeg, at den ofte citerede almindelige dannelse virkede så slidt og upræcis?

Jeg vil forklare mit letsind ved at bringe et citat fra omkring år 1900, som jeg har citeret tidligere – også i undervisningen på den nu hedengangne Danmarks Lærerhøjskole. Citatet har en pædagogisk pointe. Teksten først, siden følger forfatternavnet:

»Der gives i vore dage en overtro på såkaldt almindelig dannelse – et ord, jeg er lidt bange for. Man læser for at opnå almindelig dannelse. Den bliver let så almindelig, at der slet ingen dannelse bliver af. Man læser snart om hvaler, snart om Kongostaten, snart om skuespilkunst, snart om tænder, snart om socialismen i Baiern, snart om folkeviserne i Serbien, snart om revolution i 1830 – mellem hverandre for at dannes almindeligt.

Men alle mennesker, der kan noget, kan noget særligt. Fra det særlige åbner sig vinduer ud mod det almene. Men der fører langt færre veje fra det rent almindelige til særkundskaben.

Bliver altså det spørgsmål stillet: hvad skal man læse? Så svarer jeg: Læs langt hellere ti bøger om én ting eller om én mand end hundrede bøger om hundrede forskellige ting«.

Forfatteren er Georg Brandes. Synspunktet er hentet i hans essay om læsning fra 1899, så vidt jeg ved oprindeligt et foredrag for dansklærere. (Georg Brandes: *Samlede Skrifter*, (1902), bd. 12, s. 29-48. Citatet er fra side 38f.)

Fra det særlige til det almene er et pædagogisk princip, der udnytter det overraskende moment til at hidkalde engagerede refleksioner hos eleven. Reaktionen mod det almindelige kan tolkes som et opgør med en autoritær pædagogisk tradition.

Hermed har jeg vistnok begrundet min understregning af begrebets diffuse karakter. Her vil jeg gerne tilføje, at dagens disputats har budt på indholdsrige nuancer til en bedre forståelse, hentet som bidrag fra dygtige lærere, f.eks. Chr. Flagstad og Ernst Kaper. For nu også at yde mit forslag vil jeg bede præses i en stille stund overveje, om problemet måske primært er sprogligt, kun sekundært er pædagogisk. Dansk sprog har nemlig ikke den engelske sondring mellem »ordinary« og »general« – vi oversætter begge med almindeligt eller med en 1700-tals term: alment. Et dannet menneske: »a man with an allround/general education« er ikke helt det samme som

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

»a man with an ordinary education«. Så vidt jeg kan se, var Madvig aldrig i tvivl: almendannelse betød »an allround and general education«. Gennem alsidig almendannelse lærte eleven *at tilegne sig forestillinger, at ordne dem – og selv at danne nye forestillinger*, som han udtrykte det i 1832. Haue burde diskutere synspunktet.

Madvigs almendannelse forenede en material dannelse (fag, forestillinger, impulser) med en formal dannelse (ordningen). Næsten ordret blev den videreført af Kristian Kroman, professor i filosofi og en af positivismens fortalere. I bogen *Om Maal og Midler for den højere Skoleundervisning* (1886) definerede han almendannelsens opgave – uden at bruge ordet i citatet: »At give Barnet Anledning til at danne en Mangfoldighed af Forestillinger og Forestillingsforbindelser og at udvikle dets Evne til at ordne og beherske dette Indhold, det er … al sjælelig Opdragelses direkte eller nærmeste Maal«. Kroman fastholdt den idé, blandingen af formal og material dannelse, som Madvig havde udtrykt – og blev en ivrig fortaler for det sammenhængende skolesystem, der blev muligt efter det politiske systemskifte og realiseret for 100 år siden, i april 1903. I en dannelsesmæssig sammenhæng betød 1903-reformen, at skole og samfund fik samme målestok for almen dygtighed og dannelse. En utopi måske; men også en ledestjerne for det 20. århundrede – en almendannelse, der heldigvis ikke var et monopol for gymnasiet.

Her skal kun nævnes én anden definition på almendannelsen – nævnt af Haue med nogen distance, anvendt af bl.a. Per Krarup. Det er Meïr Goldschmidts definition i *Breve fra Koleratiden* (1865) i et brev fra 1853: »Ved Dannelse forstaar jeg den udviklede Evne til at være opmærksom, opfatte og tilegne sig en Tanke, være selvstændig i sin Dom, ville noget, om og noget ganske lidt paa Aandens Gebet« (jf. Thorkild Bjørnvigs kronik i Politiken den 2. februar 1958: »Din mening har frelst dig, din drønnert …«). Synspunktet fandt sidenhen en støtte i den (første) danske disputats om et pædagogisk emne, nemlig Axel Dam: *Om Muligheden for formel Opdragelse af de intellektuelle Evner* (1912). Denne var et opgør med den mere banale formaldannelse. Dam påviste, at det, der kan trænes med overførselsværdi for øje, ikke er evner (grammatiske, matematiske osv.) – men derimod barnets opmærksomhed, koncentration og naturlige selvtillid. Den kan stimuleres og styrkes. Det lærte Goldschmidt os! I bestemmelsen af almendannelsen som relevant begreb kommer vi efter min mening slet ikke uden om den dynamik, der lå i Madvigs, Goldschmidts og Kromans forståelse.

Når jeg har suppleret med en linje eller to fra den pædagogiske idéhistorie, skyldes det, at almendannelsen jo var en del af denne historie. Det ved Haue naturligvis udmærket – derom vidner kyndige afsnit om Frederik Lange og Johan Victorinus Pingel. Men linjen burde tegnes tydeligere. Det kunne gøres f.eks. ved hjælp af Sven Erik Nordenbos relevante pædagogiske forfatterskab; til dette er der mærkeligt nok ingen henvisning. Jeg savner Nordenbos redegørelse for faget pædagogik i *Københavns Universitets Historie 1479-1979* (1980), bd. 10, s. 227-308; ligeledes savner jeg hans *Bidrag til den danske pædagogisks historie* (1984). I litteraturlisten er også glemt Jesper Eckhardt Larsen: *J.N. Madvigs Dannelsestanker. En kritisk humanist i den danske romantik* (2002). Her er tale om en begavet, indsigtsfuld studie, som

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Haue kender; han har givet en udmærket anmeldelse i årgang 2002 af årbogen *Uddannelseshistorie* (s. 202f.) En mystisk artikelforfatter, Alfred Hansen, optræder som ministeriel konsulent på side 275. Hans optræden fordrer en forklaring!

Kilder og metoder

Kilderne er stort set alle normative og udtrykker forestillinger og synspunkter – om almendannelsens bestemmelse, opgave, faglighed og politik. Debatter og direktiver om viden og redskaber, om dannelse og dygtighed, om det almene som en fællesnævner.

Periode- og kapitelinddeling er godt tænkt, men jeg ville stille mere åbne spørgsmål om almendannelsens funktion i de enkelte perioder – med færre bindinger af forud fastlagte forventninger og modeller. Målestokkene finder jeg anvendelige, men fortrinsvis i kapitlernes konklusioner; de muliggør en vurdering af forandringerne.

Derimod forstår jeg ikke de fem generelle kriterier på samfundets krav til skolen. Nogle af dem ville måske nok være interessante som konklusioner på grundlag af empiriske iagttagelser, f.eks. forholdet til det nationale. Men hængende frit i luften begriber jeg ikke deres mening. Får vi en ny indsigt? Jeg synes det ikke. Ny indsigt får vi efter min mening heller ikke gennem brugen af de nævnte teoretikere. Jeg kan da godt se, at når Haue konstaterer perioder og personer, som stort set ikke anvender begrebet almendannelse, så studser han. Det kræver en forklaring. Så slutter han – rimeligt nok, skønt e silentio – at her var almendannelsen noget helt selvfølgeligt. Fornuftig snak, der slet ikke behøver autoritær besværgelse om, at dette svarer til de »grundlæggende antagelser« i Scheins forstand. Overflødigt; den slags ændrer ikke styrken i Haues argumenter, der normalt er holdbare i sig selv.

Næppe mange kilder i den offentlige debat er overset i dette forløb, og de synes loyalt refereret – et kæmpearbejde. Bl.a. dette vil gøre bogen uundværlig, når forskere skal undersøge gymnasiets udvikling i de 200 år. Referater af indkomne svar til ministeriet eller til GL er præcise. – Principielt må jeg anke over, at dagbladsdebatten i stor stil er brugt i *Gymnasieskolens* gengivelser, oftest som udpluk og citater fra kronikker og lignende. Fremgangsmåden forsvares med, at *Gymnasieskolen* var det eneste organ, som var fælles for alle undervisere i gymnasiet; derfor fik en omtale af almendannelsen i dette blad nødvendigvis en central plads i kommunikationen (s. 29). Argumentet er måske acceptabelt, men en gardering ved hjælp af den officielle indeksering af artikler og kronikker havde været fornuftig. Jeg vil tilføje, at en ordentlig gymnasielærer henter impulser vidt omkring, ikke kun fra *Gymnasieskolen* – bl.a. fra de elever, der strømmer ham eller hende i møde fra folkeskolen.

De to følgende oplysende bemærkninger er tænkt som et supplement. Jeg håber, de vil blive husket, når en kvik studerende søger et kulturhistorisk studieemne:

1. Jeg vil gerne have en systematisk viden om, hvordan skolerne præsenterede sig selv over for offentligheden, inkl. forældrene – både de offentlige og de private skoler – gennem skoleprogrammerne fra 1840. Erik Nørr har grundlæggende re-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

gistreret skoleprogrammernes indhold for perioden 1840 til 1958. Var almendannelse noget, der skulle tegne en lærd stand? Brugte latinskolerne selv »almendannelse« som en kvalifikation i deres promovering af sig selv over for deres omverden? Blev begrebet anvendt i de ikke så få artikler, der omtalte læreres overvejelser over materialer og metoder i undervisningen? Hvad betyder almendannelsen som nutidigt argument i de kæmpeannoncer, hvormed de enkelte gymnasier forsøger at fange elever og opmærksomhed på hinandens bekostning? – En systematisk analyse af rektortaler i forskellige perioder kunne formodentlig supplere billedet (Erik Lunds og Bülow-Hansens taler er f.eks. lødige i denne forbindelse). Den slags spørgsmål bør stilles også af doktoranden.

2. Der findes i Københavns Universitets arkiv et særpræget normativt materiale, der er ukendt for de fleste forskere og mig bekendt aldrig har været systematisk udnyttet, nemlig de dimissionsattester, hvormed latinskolernes rektorer indtil 1850 indstillede deres udlærte disciple til examen artium ved universitetet. Jeg har selv benyttet enkelte fra det 18. og 19. århundrede for at danne mig et indtryk af forandringerne i kriterier. De er på latin.

   I dette materiale finder vi både de traditionelle momenter i en almen dannelse, normalt betegnet eruditio (dvs. ud af den rå tilstand): memoria, imitatio, auctoritas. Men i stigende grad også begreber, der betegner nye almene forestillinger: judicium f.eks. (vis judicandi). Her dukker nye værdiforestillinger op i spillet mellem skole, universitet og samfund just i den periode, da akademikerne blev en politisk magtfaktor. Havde man tilegnet sig systemets forestillinger og dannelse, var man accepteret. Håndværkersønnen C.C. Hall fra Christianshavn blev både konseilspræsident og kultusminister. Men han glemte almendannelsen i 1871-loven!

Emnerne er hermed stillet til rådighed. De er vigtige at få belyst, når det drejer sig om almendannelsens funktion i samfundet.

Almendannelse i massegymnasiet

Det hører til bogens jargon at tale om almendannelsen som et mere eller mindre »aktivt medie«. Efterhånden accepteres også andre betegnelser, i slutningen af 1930'erne f.eks. ordet »karakterdannende« – jf. folkeskolens formål fra 1937: »at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber«. Også i gymnasiet blev der i de år talt meget om karakteren og om opdragelse til personlig myndighed. Under datidens voldsomme begivenheder kunne der være brug for ordene, men de blev ikke uden videre accepteret i gymnasiekredse. Jeg vil citere en udtalelse af Højberg Christensen, fremsat 1942 i et udvalg om ændring af H.C. Ørsteds karakterskala: »Der drives Afguderi med »Karakteropdragelse« i Skolen; det staar os ældre og endnu mere de unge ud af Halsen. Det gælder, hvad man er, og ikke hvad man siger«. Her lå et forbehold, der nok er værd at diskutere.

Jeg synes, redegørelsen for efterkrigstidens »medborgerlige dannelse« og hele diskussionen om gymnasiet og demokratiet er en fornem beskrivelse. Sigurd Højbys og Hal Kochs indsats var på mange måder afgørende. Så tilgiver jeg gerne forfatte-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ren, at undervisningsministeren i Knud Kristensens regering 1945 til 1947 pludselig hedder Mads Haarder (s. 37) – det er næsten for meget af det gode. Han hed Mads Hartling! (Et andet fejlnavn (s. 417): Ole Boserup skal være Ole Bostrup).

Også Per Krarup og Mogens Pihl blev hovedpersoner, men på det faglige felt, klassikeren og naturvidenskabsmanden. Begge var ivrigt optaget af at definere gymnasiets indhold som et »studium generale« – et begreb, der efter min mening fortjener genbrug, jf. mine bemærkninger om »general education«.

Den røde betænkning af 1960 sloges også med almendannelsens definering; en »almen humanisme« var just ikke nogen entydig størrelse. Grengymnasiet blev skabt, tilstrømningen voksede, det almene blev almindeligt. I de følgende år steg den gymnasiale procent af en årgang fra ca. 10% i 1960 til 38% i 1987! Der skete ændringer i de år, også de små symbolske: f.eks. at det fra 1961 var læreren, der udformede eksamensspørgsmålene, ikke censor, og fra samme tid skulle læreren kunne begrunde sit stofvalg over for eleverne. Det var omkring 1960, departementschef Erik Ib Schmidt for første gang forkyndte, at det ville være vanskeligt at overinvestere i uddannelse. I 1967 indførtes højere forberedelseseksamen (hf), uden at almendannelse dog figurerede som officielt formål. Mit retoriske spørgsmål lyder: Hvad har alt dette samt studenteroprør og styrelseslove med almendannelsen at bestille?

Doktoranden og jeg vil nok svare nogenlunde enstemmigt: Milepælen i dette mylder var, at det i 1960'erne for første gang i dansk historie blev alment accepteret, at alle unge mennesker skulle have en eller anden form for faglig uddannelse. Det var skelsættende. Det var også en udfordring: Skole og uddannelse skulle i al kvantitativ velvilje helst ikke tabe højde, sammenhæng og originalitet.

Konsekvensen af den talmæssige ekspansion (og af internationale begivenheder) blev forsøg på koordinering af skole- og ungdomsddannelserne; Højby-skitsen i 1973 var et sådant forsøg. Men i 1970'ernes pædagogisk-politiske miljøer blev dannelsens kvalitative sider kun lidet værdsat; de druknede i revolutionær romantik. Sammenhængsforståelse fik højere prioritet i 1980'erne – i princippet med reverens for alle fag, men mest for sproglige og historiske sammenhænge. Gymnasiet havde altid haft noget at byde på – fagligt og alment, men under forudsætning af en vis koncentration hos både lærer og elev. Formaldannelsen havde stadig fortalere i gymnasiet inden for de fleste fag: at gøre sig umage, at træne opmærksomheden var kendte begreber; almendannelse og studiekompetence blev signalord. Om gymnasiereformen af 1987 med et nyt valggymnasium var det rette udtryk for forståelse af det dobbelte gymnasiale formål er nok tvivlsomt.

Særligt og alment – et nødvendigt samspil i al ordentlig undervisning i folkeskole og gymnasium og på universitet. Massernes tilstrømning har øget behovet for, at samspillet bliver bevidst for både lærere og elever. Gymnasiet giver noget til dem, der ved, hvordan de skal gøre sig umage, og som medbringer et grundlag af kultur og arbejdsvaner fra folkeskolen. Dette er en del af konklusionen. Den har et politisk perspektiv.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Afhandlingen er en landvinding, et vigtigt bidrag til uddannelseshistorien i Danmark. Der er kunstigheder, jeg kunne have undværet. Men substansen er stærk, resultat af et imponerende arbejde. Det tjener Syddansk Universitet, det unge Dansk Institut for Gymnasiepædagogik og Gymnasieafdelingen i Undervisningsministeriet samt især doktoranden til ære, at værket er ført til ende. Doktoranden har forbilledligt demonstreret både material og formal dannelse – såvel en indsigt i de talrige fag som en udviklet evne til at gøre sig umage. Mere almendannet kan man vistnok ikke blive!

Madvig vil glæde sig i dagens anledning.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Replik til Vagn Skovgaard-Petersens opposition

Af Harry Haue

Ved forsvaret af min afhandling: *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000* var professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen førsteopponent, mens professor, lic.phil. Finn Hauberg Mortensen, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet, var andenopponent. Ex auditorio opponerede professor mag.art. Lars Qvortrup, Center for aktive Medier, ligeledes ved Syddansk Universitet. Finn Hauberg Mortensens opposition er offentliggjort i *Gymnasiepædagogik* nr. 38, som kan rekvireres ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik eller downloades fra DIG's hjemmeside, www.dig.sdu.dk.

Førsteopponenten er forbeholden over for min teoribrug, nok især Niklas Luhmanns systemteori. Denne er i sin radikalitet da også en udfordring for vore traditionelle forestillinger om kausalitet og intentionalitet. Jeg var og er stadig af den overbevisning, at netop Luhmanns forestillinger om kommunikation som den mindste bærende enhed i al samfundsmæssig udvikling i moderne tid er vægtige og perspektivrige. Ikke mindst hans brug af symbolsk generaliserede kommunikationsmedier har jeg ment at kunne udnytte til at nå ind til kernen i almendannelsens begrebslige funktion. Mit udgangspunkt var således, at kommunikation er skabende, og at den foregår mellem mennesker, psykiske systemer, der må opfattes som adskilt fra samfundet, det sociale system. For at denne kommunikation skal lykkes, er det nødvendigt at bruge de symbolske medier, der kan opfattes som et sprog i sproget. Almendannelse ser jeg da som et medie, der gør det muligt på en gennemskuelig måde at tale om undervisningens form og indhold; som en funktion af kommunikationen om undervisningen ændres begrebets indhold, idet der i en kompleks verden må være et funktionelt pres på den måde, almendannelse hidtil er blevet opfattet på. Det kan være en ny videnskab, der banker på gymnasiets dør, eller en ny arbejdsform. Brugen af almendannelse må hindre, at fagene i for høj grad bliver mål i sig selv, og fastholde forestillingen om, at de er midler til elevens videnstilegnelse og erkendelse. Luhmanns teori omfatter også forestillingen om, at kun kompleksitet kan reducere kompleksitet. Det kommer til udtryk i et stadigt mere komplekst skolesystem, hvor eleverne kan træffe mange fagvalg og har en reel medbestemmelse. De kan dermed positionere sig hensigtsmæssigt til at reducere kompleksiteten og herved få en realistisk opfattelse af egen og andres plads i verden.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Man kunne spørge, hvad ville afhandlingen have været uden udnyttelse af denne teori? Luhmanns opfattelse af iagttagelse og paradoks betød, at jeg blev i stand til at skelne mellem almendannelse og dannelse og undgå at skille almendannelse og studieforberedelse fra hinanden. Netop den stringens, hvormed jeg har fastholdt dette udgangspunkt, har bidraget til at kaste lys over almendannelsens funktion. Jeg har derfor den opfattelse, at brugen af disse teoretiske »briller« har medvirket til at bringe ny indsigt, som næppe ville have kunnet tilvejebringes uden.

Førsteopponenten godtager med nogle modifikationer min model som en definition og er tilfreds med de fem opstillede målestokke for almendannelse, nemlig at alle videnskabers almene dele skal være repræsenteret i undervisningen, at alle fag skal være forpligtet på deres almendannende funktion, at der fortløbende skal tilvejebringes en balance mellem kundskabstilegnelse og erkendelsesmuligheder, at begrebet giver undervisningen en fremadrettet orientering og endelig, at almendannelse skal være i overensstemmelse med samfundets fremherskende værdier.

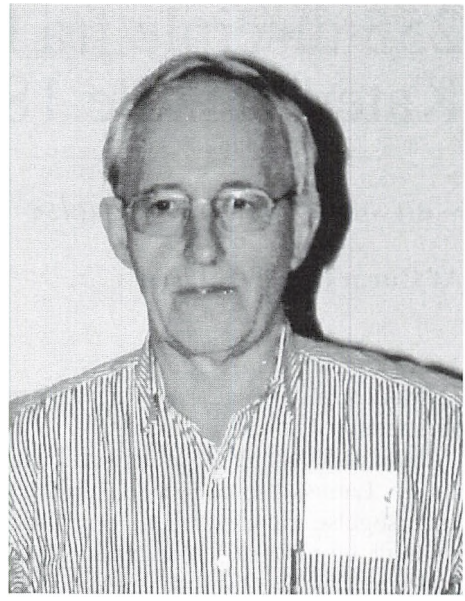
Derimod er han kritisk over for min brug af »samfundsmæssige kriterier«.

Jeg er ikke utilbøjelig til at dele hans forbehold. Udgangspunktet for at etablere disse fem kriterier: enhed, det almene, det nationale, det komplekse og hensynet til elevernes interesser, var et forsøg på at registrere den sociale praksis, den samfundsmæssige kontekst, som i varierende grad må være forudsætninger for brugen af almendannelse. Jeg er her inspireret af diskursanalysens distinktion mellem teksten set under henholdsvis en diskursiv og en sociale praksis. Jeg har således fulgt og analyseret almendannelse som den fremstår i teksterne, men jeg savnede en matrix for at se disse begrebsmæssige udtryk i en fænomenverdens sammenhæng. Det kunne være sket implicit, og andre kriterier kunne være inddraget, men i en afhandling af den foreliggende karakter nåede jeg frem til at foretrække en eksplicit refleksion over den sociale praksis. Jeg nøjedes med fem kriterier, samfundsmæssige forudsætninger for almendannelsens funktion, og det kan måske virke en smule arbitrært. Jeg mener heller ikke, at det sidste ord er sagt i denne sammenhæng, men fastholdelsen af de fem kriterier gjorde det muligt at styrke afhandlingens komparation over tid, og det har – efter min mening – medvirket til bedre at kunne forklare, hvorfor begrebet i nogle perioder blev meget brugt og i andre ikke blev nævnt.

Det er mit håb, at den interesse, der har været for min afhandling, kan resultere i ny forskning. Nye teorivinkler vil kunne problematisere andre sider af begrebet, og en anden metode vil kunne belyse områder, som jeg har måttet forbigå. Endelig er det mit håb, at min begrebsanalyse kan inspirere forskere til at arbejde med almendannelsens fænomenside og med inddragelse af et andet empirisk materiale kan nå til indsigt i, om der er en forbindelse mellem en intensiv brug af begrebet almendannelse og den daglige undervisning. Det vil forudsætte undersøgelser af udviklingen i fagenes undervisningspraksis, hvorom vi endnu ved beskæmmende lidt.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Harry Haue (f. 1941). Dr.phil, lektor ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet. Forfatter af lærebøger til gymnasiets historieundervisning og bidragyder til flere videnskabelige værker, bl.a. Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998. *Redigerede sammen med Vagn Skovgaard-Petersen* Uddannelseshistorie *i årene 1988-98. Forsvarede i 2003 afhandlingen* Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almendannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000, *for den filosofiske doktorgrad. Foto: Chr. Glenstrup.*



Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

255 disciple fra Roskilde Katedralskole 1812 til 1850

– *en statistisk undersøgelse*[1]

Af Gorm Bruun Hansen

I perioden 1812 til 1850 dimitterede Roskilde Katedralskole i alt 255 disciple til universitetet.[2]

Indtil 1850 skulle studenterne aflægge deres eksamen ved universitetet: eksamen artium. Latinskolerne, de lærde skoler, havde kun indstillingsret. Denne artikels lille undersøgelse vil kun behandle perioden 1812 til 1850. Madvigs reformer i 1850 ændrede og moderniserede også skolen på andre måder, bl.a. med indførelse af naturvidenskabelige fag og stærkere placering af moderne sprog. Tilsvarende havde reformer i 1805 til 1809 skabt et nyt skolesystem. Desuden er kildegrundlaget for denne undersøgelses emne gunstigt i perioden 1812 til 1850.[3] Jeg vil i det følgende tegne et så bredt statistisk billede af disse 255 disciple som muligt.

Antal

Med 255 dimittender i de 39 år var der i gennemsnit 6,5 om året med udsving fra en i 1814 til 13 i 1818. Der er ikke nogen generel udviklingstendens over årene, måske bortset fra at udsvingene er størst i begyndelsen af perioden. Dette passer med, at tallene i de foregående årtier også er stærkt varierende, fra 14 i 1792 og 17 i 1782 til nul i 1802, 1806 og 1810.[4]

Jette og Ole Tuxen har lavet en beregning af, hvor mange der blev studenter i Danmark sat i forhold til det samlede antal 19-årige, altså et tal, som nogenlunde svarer til nutidens gymnasiefrekvens.[5] Tallene ser således ud:

	Antal 19-årige	*Antal studenter*	*»Studenterfrekvens«*
1787	14.506	125	0,86
1800	16.158	147	0,91
1834	25.763	187	0,73
1840	26.531	160	0,60
1845	25.567	125	0,49
1850	27.889	103	0,37

Roskilde Katedralskole oplever altså ikke denne tilbagegang efter 1812.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Søren Niclas Johan Bloch (1772-1862) var en markant rektor for Roskilde Katedralskole fra 1815 til 1851. Han havde været en af mændene bag skolereformerne 1805 til 1809. Han var en anerkendt filolog, specialist i oldgræsk udtale og forfatter til flere lærde værker. Med en utrolig flid indsamlede han materiale til skolens historie og skrev flere værker herom, optrykt i årsskrifterne fordelt over flere årgange. Enhver beskæftigelse med emnet hviler den dag i dag på dette materiale. Litografi af E. Bærentsen fra 1840, baseret på et maleri fra 1830 af C.A. Jensen. Roskilde lokalhistoriske arkiv.

I samme periode, 1812 til 1850, sendte Viborg Katedralskole 148 studenter til universitetet til eksamen, altså i gennemsnit 3,8 årligt.[6] Fra Frederiksborg Statsskole dimitteredes mellem 1806 og 1830 årligt 5,5 i gennemsnit,[7] og i Ribe i alt 136 i perioden 1805 til 1844, altså næsten 3,5 om året.[8] Roskilde Katedralskole var en af landets største lærde skoler, i 1830'erne den næststørste.

Der var 16 offentlige og fire private lærde skoler i hele landet, ca. en fjerdedel af alle latinskoleelever gik på privatskole, men det var så absolut et københavnerfænomen. Hovedstaden husede ca. 10% af landets indbyggere, men ca. en tredjedel af alle landets latinskoleelever og kun én offentlig latinskole: Metropolitanskolen. Jeg kan ikke se, at mange af Roskildes potentielle elever er gået på en af privatskolerne i København. Disse havde deres store vækstperiode fra 1787 til krigsårene fra 1807, hvor ca. en tredjedel af alle dimittender kom herfra. De to private Østre og Vestre Borgerdydskole var klart de største.[9]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtshistoriske Bibliotek

Dette er vist det ældste foto af skoleelever fra Roskilde Katedralskole. Det er afgangsklassen årgang 1861. Alle kan identificeres. Roskilde Lokalhistoriske arkiv.

Forbavsende mange forlod skolen »i utide«. Det er svært at få en præcis opgørelse dels over antallet, dels over begrundelsen og over, hvor de så gik hen. Rektors notater herom i discipelprotokollerne er noget tilfældige. I perioden 1812 til 1849 svinger tallet mellem to og 12, normalt to-seks, nogle år flere, for enkelte år mangler tal. Disse tal stemmer ikke helt overens med »Aarsskrifterne«, som i 1846 til 1854 har mere detaljerede opgørelser over, hvor mange der forlod skolen i utide. I disse otte skoleår ligger tallet mellem en og 13, i alt 58, hvilket vist er et minimumstal. Heraf noteres, at tre flytter med rektor, en er druknet, seks er flyttet med forældre og til anden lærd skole, tre er noteret for anden beskæftigelse (landvæsenet, handelen), et par til hæren (Treårskrigen!), en dimitteres privat til universitetet, og resten meddeles der intet særligt om. Discipelprotokollernes årsagsopgørelser stemmer overens hermed. Ofte er antallet af »frafald« lige så stort som antallet af dimitterede. Men en del flyttede åbenbart til en anden lærd skole. Tilsvarende optoges hvert år en del »i utide«. Der er faktisk stor geografisk mobilitet. Bl.a. tog lærere og rektorer, som flyttede, ofte flere disciple med sig. Der er ikke noget, som tyder på, at disse »frafaldne« adskiller sig fra de andre med hensyn til alder eller baggrund – men heller ikke noget bevis herfor. Tallene skal også ses i lyset af, at Roskilde Katedralskole i perioden havde mellem 50 og 90 elever.

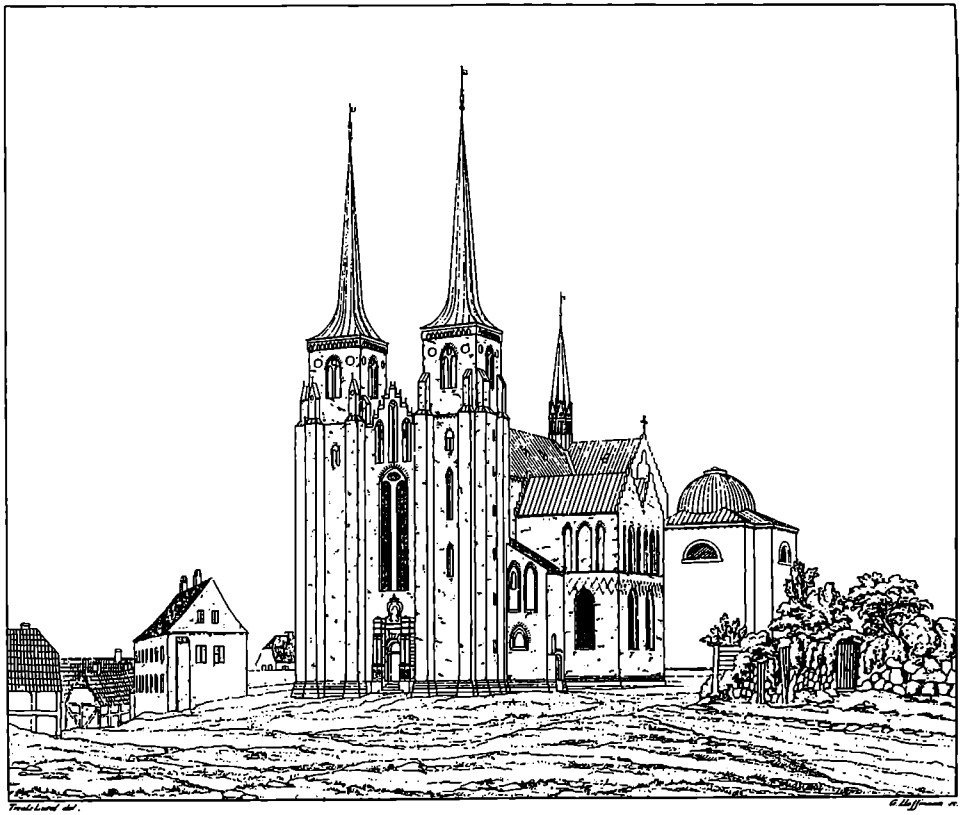
Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Alder

I perioden 1812 til 1850 er alderen oplyst på i alt 184 af de dimitterede disciple.

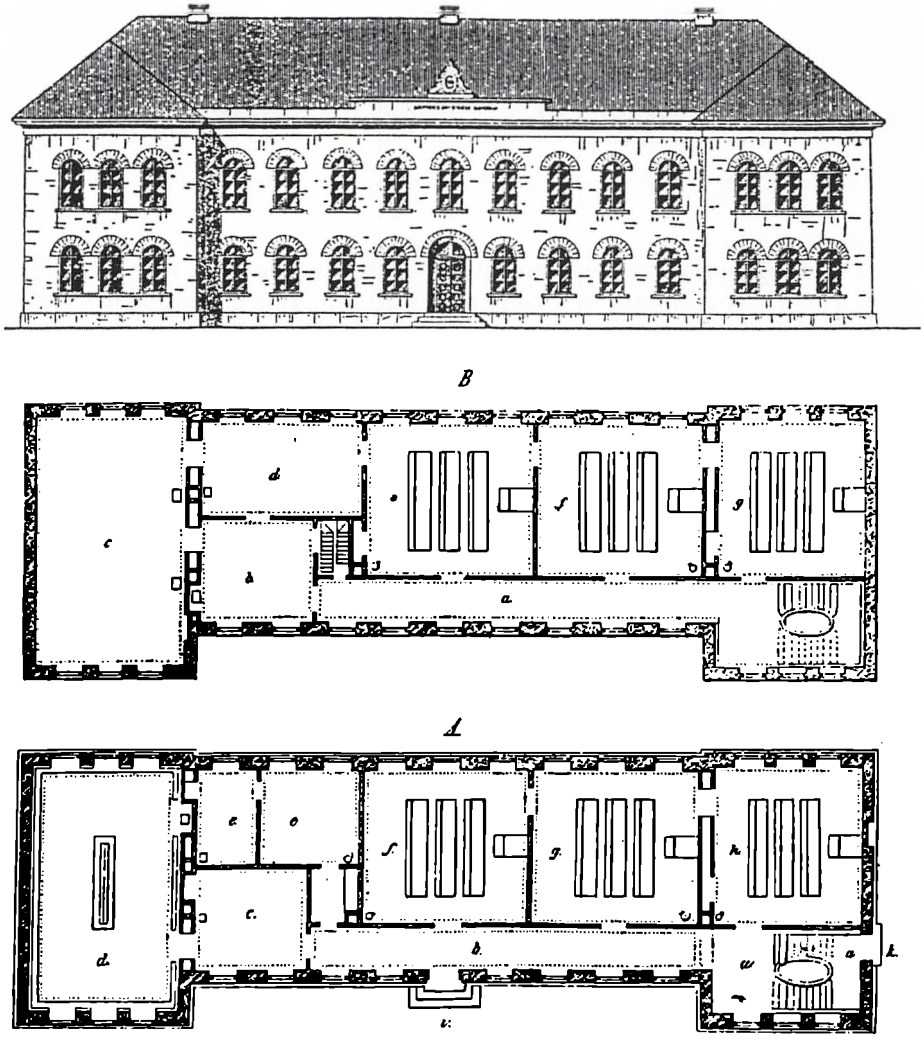
Alder	15	16	17	18	19	20	21	22
Antal	1	11	40	57	50	18	6	1

Gennemsnittet på alle er 18,25 år, og udsvingene altså utrolig små med 80% mellem 17 og 19 år og en flot statistisk spredning. Alderen opgives ikke i perioden 1822 til 1833, men der er absolut ikke forskel på de første ti år og de sidste 19, så lakunen forrykker nok ikke billedet.



Ud for Roskilde Domkirkes nordre tårn ligger den middelalderlige katedralskole. Indtil 1842 gik disciplene i denne bygning. Tegning af Troels Lund fra ca. 1834. Udgivet af Victor Hermansen i »Domkirken i Roeskilde. Tegnet og stukket i Omrids for Kunstforeningen i Kjøbenhavn« (1957).

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek



Hofbygmester Jørgen Hansen Kochs plan til den nuværende skolebygning 1842.
A: nederste etage: a. Vestibule. b. Korridor. c. Læsestue for lærere. d. Bibliotek. e. Inspektors værelser. f g h. Klasser.
B: øverste etage: a. Korridor. b. Reserveværelse. c. Stort Auditorium. d. Musikværelse. e f g. Klasser.

I 1842 flyttede Roskilde Katedralskole over i denne nye, moderne og store bygning, som stadig ligger ud til Domkirkepladsen. Den er også en af rektor Blochs fortjenester. I dag er den en del af Amtsgymnasiet i Roskilde, medens katedralskolen i 1969 flyttede ud på marken på Holbækvej. Tegning af skolens arkitekt, Jørgen Hansen Koch. Kunstakademiets Bibliotek.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Det er overraskende med så unge studenter. Det billede, alle nyere værker giver, og som allerede rektor Bloch markerer,[10] er, at i hvert fald i det 18. århundrede fortsatte mange i de lærde skoler indtil 21 til 22-års alderen eller endda mere, hvorefter studietiden ved universitetet oftest var meget kort. Dette er så absolut ikke tilfældet længere. Måske er billedet af de tidligere tider blevet fortegnet lidt, men reformerne i 1805 til 1809 har nok betydet en del for denne stramning af studielængden.[11]

Hjemstavn

For de fleste elever er angivet, hvor faderen er fra, men opgørelserne er dog noget upræcise. Enkelte gange er angivet, at faderen før boede ét sted, nu et andet. Det gælder sikkert flere. Nogle af drengene har plejeforældre. Nogle fædre er døde. Der er således ikke basis for en egentlig statistisk opgørelse eller behandling, men ca. en tredjedel angives at være fra selve Roskilde eller nærmeste omegn, medens ca. en ottendedel stammer fra områder uden for Sjælland. Rektor Bloch bemærker også i en opsummering, at forholdsvis mange stammer fra fjerne egne som Jylland, Sverige og Norge.[12] Resten, altså godt halvdelen, er fra øvrige Sjælland, herunder ca. en tiendedel fra København. Med forsigtighed kan skønnes, at godt halvdelen er fra bysogne, resten fra landsogne, og der er ingen udvikling over tid heri. Fra mange sjællandske herregårde og præstegårde er sønnerne sendt på skole i Roskilde. Odense Katedralskole har en tilsvarende geografisk fordeling med ca. 33% elever fra Odense by, 8,8% fra fynske købstæder og 10% fra områder uden for Fyn, men med godt halvdelen fra landsogne.[13]

Indtil 1739 var der latinskole i selv den mindste købstad, men nu i første halvdel af det 19. århundrede var der på Sjælland ud over Roskilde kun lærde skoler i København, Hillerød, Helsingør (til 1839), Slagelse (til 1852), Næstved (Herlufsholm), Sorø samt Vordingborg (til 1846).[14]

Bopæl

Langt over halvdelen af eleverne må have boet »ude« i Roskilde, da hjemstavnen ligger så langt fra byen.

Det er muligt i folketællingen fra 1834 at finde bopælen for en del af disciplene.[15] Ud af de 111, som dimitterede 1834 til 1850, er med sikkerhed identificeret 43 latinskoleelever og deres adresse, svarende til 38,7%. Samtlige 13, som blev indstillet til eksamen i de tre år mellem 1834 og 1936, boede da i Roskilde, de syv hjemme hos forældre, medens de andre seks var logerende ude i byen. Yderligere 4 disciple var logerende, den yngste 12 år, de øvrige 33 boede hjemme hos en eller begge forældre. De yngste heraf må have været ca. fem år. Naturligt nok kommer de udenbys latinskoleelever først til byen i 12-års alderen, og selvfølgelig er der et stort antal elever fra 1834 til 1950, som ikke er fundet, enten fordi deres familie flyttede til byen senere, eller fordi de indlogerede sig ved optagelse i skolen.

Ud af de i alt ti fundne logerende boede tre-fire hos fjernere slægtninge. Flere af værterne havde selv latinskolesøgende børn. Logiværterne var to præster, en overlærer, et par håndværksmestre samt et par enker, som helt tydeligt fik indtægter ved at udleje til mange, henholdsvis tre og fem. Også i de familier, hvor eleven boede

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

hjemme, var der ofte logerende. I nogle tilfælde ses, at eleven boede hos sin moder, som efter at være blevet enke er flyttet til byen fra det øvrige Sjælland.

De i alt 43 fundne disciple boede meget centralt i Roskilde med Skomagergade, Algade og Olsgade som de almindeligste adresser. Desuden nævnes Domkirkepladsen, Stændertorvet, Bondetinget, Skolegade, Hestetorvet, Støden, Karen Olsdatterstræde, Fiolstræde og Ringstedgade. Det er den meget lille købstad, som i 1834 havde 2.828 indbyggere med svag stigende tendens.

Til sammenligning giver folketællingen fra 1787 også lettilgængelige oplysninger om latinskoleeleverne. Der nævnes i alt 64, hvoraf præcis halvdelen omtales som boende hos fremmede. I alt 34 husstande er involveret, heraf er de 13 enker. Det er selvfølgelig den samme lille by med 12 elever i Algade, 11 på Torvet, 9 i Skomagergade og Bondetinget, medens resten var fordelt på Ringstedgade, Sct. Olsgade, Munkebro, Sct. Mortensstræde, Domkirkegården samt Karen Olsdatterstræde.

Social baggrund

Først og fremmest takket være rektor Bloch er det muligt så nogenlunde at få et billede af disciplenes sociale baggrund, i nogle tilfælde ved at kombinere oplysningerne fra de forskellige kilder og opgørelser. 79 af de 255 studenter kommer fra præstehjem, altså næsten en tredjedel. En opgørelse over de vigtigste erhverv for fædrene ser således ud:

Erhverv	*Antal*	*%*
Præst, provst, biskop	79	31,0
Embedsmand m.m.	37	14,5
Godsejer	23	9,0
Købmand, grosserer m.m.	22	8,6
Forvalter, forstander m.m.	12	4,7
Læge	12	4,7
Latinskolelærer m.m.	11	4,3
Bonde, arvefæster m.m.	9	3,5
Håndværker	8	3,1
Lærer, degn	6	2,3
Forpagter	6	2,3
Militærmand	6	2,3
Procurator	6	2,3
Fabrikant	5	1,9

De øvrige udgør en blandet gruppe, f.eks. skuespiller, mølleejer, konsul, bankdirektør samt tre gæstgivere, tre apotekere og tre skovridere.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Socialgrupperne er jævnt fordelt over perioden bortset fra godsejerne, som fortrinsvis figurerer i første halvdel (19 ud af de 23); forvaltere, forpagtere, gæstgivere og bønder optræder især i sidste halvdel, hvilket også gælder lægerne. Er disse små forskydninger udtryk for en social mobilitet eller blot tilfældige?

En opgørelse over de, der i 1853 gik i de yngre klasser og altså ville blive studenter i de næste ca. syv år, viser nøjagtigt det samme billede. Det er på det foreliggende grundlag ikke muligt at lave tilsvarende undersøgelser af tiden før 1812, men rektor Bloch bemærker i 1844, at bøndernes og almuens børn før 1805 oftere søgte latinskolen.[16]

Som det ses af opgørelsen, er der i alt 45 drenge fra den økonomiske overklasse: godsejere, købmænd og grosserere. Specielt omkring købmandsgårdene er de fire kendte købmandsslægter fra Roskilde: Borch, Bruun, Brønniche og Kornerup med indgiftede slægtninge undersøgt. I den undersøgte periode nævnes 11 drenge herfra, som går på Roskilde Katedralskole, medens 11 andre er blevet studenter andetsteds. En del flere gik dog direkte til handel, håndværk eller mindre embedsstillinger.[17] Det er altså ikke sådan, at denne erhvervs- og socialgruppe bortvalgte den almendannende, akademiske latinskole.

De to brødre Johannes og Edvard Hage er eksempler på købmandssønner fra andre byer, som blev studenter i Roskilde (de fulgte med rektor Bloch fra Nykøbing), ligesom vi på katedralskolen møder et par Puggaard-sønner, som boede hos Johs. Hage, da denne selv blev lærer. I øvrigt gik nogle af disse studenter senere handelsvejen.

For Odense Katedralskole, der i en stor del af perioden var landets største, har Hans Henrik Jacobsen foretaget en opgørelse over disciplenes baggrund i hele perioden fra 1803 til 1909.[18] Han bruger lidt andre kategorier, og kun en mindre del er jo fra »vores« periode, men billedet er tilsyneladende ikke meget forskelligt. I Roskilde er der dog færre fra landbrug generelt, flere præstebørn og i det hele flere »offentligt ansatte«.

Mellem 1806 og 1844 dimitterede Ribe Katedralskole som tidligere nævnt i alt 136, hvoraf 51 var præstesønner, medens 45 kom fra andre embedsmandsfamilier.[19] I Viborg udgjorde præstesønner kun 21 ud af de 148, men her mangler oplysninger om 36. Ca. en fjerdedel kom fra bonde- og almuemiljø, resten fra familier af embedsmænd, godsejere og det højere borgerskab. I det 18. århundrede og op til 1811 er antallet af uoplyste større, men fordelingen mellem befolkningsgrupperne er ikke meget anderledes.[20]

Lader vi i stedet synsvinklen være aftagerinstitutionen Københavns Universitet, tegner der sig et andet billede, idet kun 18% af de immatrikulerede i perioden 1835 til 1844 er fra gejstlige hjem. Men forklaringen er ligetil: ca. halvdelen af samtlige immatrikulerede er fra København, heraf igen mange fra privatskolerne eller privatister. Ud af 165 immatrikulerede i 1840 var 49 fra københavnske skoler, og 39 var privatister. Tallene for elever fra embedsmands- og borgerlige næringsdrivendes hjem, henholdsvis 33% og 23,5%, er derfor naturlige, ligeledes tallet 9% for godsejere og landmænd.[21]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Saaledes har Timetallet for hvert Fag i hver Klasse været følgende:

	6te Klasse.	5te Klasse.	4de Klasse.	3die Klasse.	2den Klasse.	1ste Klasse.
Latin	11	11	11	10	10	b 8 a 8
Græsk	5	5*)	5	5	5	—
Hebraisk	2	(2*)	—	—	—	—
Tydsk	2	2	3	3 — —	3	b 3 a 3**)
Fransk	3	3	3	3	2	—
Dansk	2	2	2	2 — —	2	4
Religion	3	3	2	2 — —	2	2
Historie	b 3 a 3	3	3	3 — —	3	3
Geographie	b 1 a 1	2	2	2 — —	2	3
Mathematik	b 5 a 4	4	4	3	—	—
Regning	—	—	—	—	2	3
Naturhistorie	—	—	—	—	1	2
Kalligrafie	—	—	—	1	2	3
Tegning	—	—	—	1 — —	1	2
I alt	36	35*)	35	35	35	33
Gymnastik	2	2	2	2	2	2

Sang. Ikke bestemt efter Klasserne.

Timetallet for skoleåret 1843-44. Stjernerne og bogstaverne a og b angiver mindre ændringer i skoleårets løb samt holddelinger. Det var almindeligt at gå flere år i samme klasse, især i 6. klasse »Mesterklassen«. Indbydelsesskrift til den offentlige Examen i September 1844 ved skolens Rektor Dr. S.N.J. Bloch, s. XII.

Videre karriere

Det er lykkedes at finde den videre karriere, helt eller delvist, for stort set alle.

Mindst 91 blev teologer, altså godt en tredjedel, med en udsving fra over 50% i 1830'erne til under 10% i tiden 1843 til 1850 (5 ud af 54), ikke alle blev dog præster.

De to andre store embedsmandsgrupper er læger (inkl. tandlæger og kirurger) med 29 (11,5%) og jurister med 37 (14,5%). For disse grupper er der ingen udsving. Tallene svarer fuldstændigt til immatrikulationsårgangen 1840 på Københavns Universitet.[22]

Disse tre embedsstandsgrupper udgør tilsammen godt 60%. Dertil kan vi lægge et antal med arbejde inden for administrationen og lavere embedsmænd uden akademisk uddannelse: forvalter, herredfoged, tolder, amtsforvalter m.m., mindst 13, hvortil kommer nogle ved forstvæsenet og militæret.

Konkret nævnes fem kateketer i første del af perioden og seks lærere i anden del, men disse grupper er mere diffuse, ofte midlertidige stillinger.

Der nævnes hele 26 latinskolelærere, men de kan ikke blot adderes til de andre tal, da flere af dem også er teologer, af hvilke mange skiftede mellem skolens og kirkens

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

verden. Enkelte startede som præst og endte som privat- eller latinskolelærer, men de fleste gik den modsatte vej. Dette siges eksplicit om ca. en tredjedel af teologerne, men det er tilsyneladende et minimumstal. Mindst to cand.teol.er blev hus- og privatlærere uden at nærme sig præstegerningen.

Selv med denne usikkerhed er billedet klart: Roskilde Katedralskole var en embedsmandsskole – den uddannede unge mænd til en videre karriere som embedsmand i det danske samfund, heri er der ingen overraskelser.

Der er dog undtagelser: Der kan findes mindst ti proprietærer og fem gårdmand. Der er enkelte købmænd, adelige og fire, som rejste til udenlandske universiteter. Ca. 30 gik ikke på en af de højere læreranstalter. Mindst 40 aflagde den såkaldte anden eksamen, philosophicum, ét år efter »studentereksamen«, men gik så ud af universitetsverdenen. Tre blev ingeniører og minimum fire journalister – to af den nye tids funktioner – flere blev lærere eller lavere embedsmænd.

Der er en svag tendens mod en stigende erhvervsdifferentiering i »studie-og erhvervsvalget«, dvs. andet end teologi, medicin og jura.[23]

Tal for universitetets indskrevne i årene 1834 til 1847 bekræfter tendensen.[24] Der er ikke lavet tilsvarende undersøgelser fra andre lærde skoler. Derimod viser de to Borgerdydsskoler i København et noget andet og karakteristisk billede: Langt de fleste herfra blev jurister, læger, embedsmænd – og mange blev kendte![25]

Der var i forhold til i dag mange, som døde i de første år efter studentereksamen, det nøjagtige tal er ikke fundet. Til belysning heraf kan anføres, at ud af de 165, som blev indskrevet på Købehavns Universitet i 1840, var de 40, altså 25%, døde inden 1865.[26]

Latinskolen i tiden

I de fleste behandlinger af latinskolerne tegner der sig et nogenlunde fast billede af disciplene i det 18.-19. århundrede: Miljøet var meget råt før ca. 1800, eleverne (og lærerne) havde meget lav prestige, de var fattige og flyttede en del rundt i landet. De var bredt rekrutteret, fordi skolegangen var gratis, og de gik ofte meget længe i skole. De blev forsørgede ved tiggeri, ved stipendier og legater, gratis ophold og kost på institutioner, som i Roskilde Duebrødre Kloster, eller hos borgere, og de tjente penge som hjælpedegne (»løbedegne«) og ved tjenester i nærliggende kirke.[27] Til gengæld undgik den besiddende overklasse oftest disse lærde skoler og brugte privatlærer eller privatskoler. Det er således markant, at i 1806 dimitteredes i alt 101 til universitetet fra hele landet, men heraf kom kun 47 fra offentlige skoler, resten var privatister eller fra privatskoler.[28]

I løbet af det 18. århundrede sank latinskolerne ned i dyb krise. Selvom mange skoler i de mindre provinsbyer blev lukket i 1739, dalede elevtallet i de skoler, som overlevede reduktionen, kraftigt.[29] Desuden voksede i oplysningstiden kritikken af undervisningens indhold og af skolens tilknytning til kirken.

Universitetet blev reformeret fra 1788, der opstod flere private lærde skoler, som Borgerdydsskolerne og Efterslægtselskabets Skole, og i 1805 til 1809 gennemførtes et nyt latinskolesystem. Rektor Bloch var aktiv i udformningen af dette helt fra sin tid omkring 1800 som konrektor i Odense, hvor han organiserede forsøgsarbejder.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Fagrækken moderniseredes og blev bredere med bl.a. fransk, tysk, historie, geografi, fysik og matematik, undervisningen strammedes op, der blev indført et faglærersystem, og kirkens tilsyn forsvandt. Der blev indført skolepenge, »brugerbetaling«, men samtidigt blev fripladser og stipendier sat i system.

Den kirkelige latinskole, som satsede på at give forkundskaber til et teologisk studium, blev aflivet. I stedet fremkom en embedsmandsskole på nyhumanismens grund, som lidt bedre afspejlede borgerskabets og oplysningstidens nye ideer og kvalifikationskrav. Skolens, lærernes og elevernes prestige steg derefter.[30]

Også elevtallet ændredes. I Roskilde var det faldet fra 80 disciple i 1754 til 26 i 1806. Efter 33 i 1814 og 52 i 1815 steg det til mellem 50 og 90 i den undersøgte periode for så i 1860'erne at stige kraftigt, således at der i 1871 var 159 elever, medens skolen i 1880/81 med 169 elever var landets største lærde skole.[31] Den samme udvikling oplevede landets andre latinskoler. Antallet af elever svingede lige så meget som antallet af dimittender.[32] I øvrigt ser det ud til, at elevtallet i latinskolerne i det 18.-19. århundrede også var afhængigt af rektor, således at en god rektor kunne få skolen til at vokse – og omvendt.

Konklusion

Alle behandlinger af de lærde skoler generelt og af Roskilde Katedralskole specielt fremhæver denne udvikling og understreger bl.a., at rekruteringsgrundlaget indsnævredes kraftigt.[33] For Roskilde går vurderingen tilbage til rektor Bloch, som 1844 skriver, at »almuens og bøndernes børn søge nu sjældnere latinskolen«. Ribe Katedralskoles jubilæumsskrift taler om »en elitepræget skole«, hvor forsørgerbyrden hvilede på forældrene i stedet for på skolen.[34]

I en antologi fra 1985, *Ungdommens historie*, har Gitte Hald Larsen og Per Fibæk Laursen skrevet om »Latinskolediscipleog gymnasielever«.[35] Hovedpointen sammenfattes i underrubrikken »Institutionalisering og disciplinering«. Efter at have tegnet et meget dystert billede af den lærde skole op til 1700-tallet opsummerer de to forfattere tendenserne i det 19. århundrede. Disciplineringen har nu effekt, og eleverne er blevet tæmmede ved, at der blev skabt en gradvis, nøje ledet forberedelse til voksenlivet. Et vigtigt led heri er, at »latinskolen fik præg af elite og overklasseskole. Elever af fattige forældre blev udelukket«. Elevernes selvstændige »elevbroderskaber« blev ophævet, da de fleste nu boede hjemme eller på kostskole. I undervisningen blev der gennemført reformer, så skolen fik det institutionelle præg, vi kender i dag med faglærere, klasselokaler, frikvarterer, klasser osv.[36]

Jeg synes ikke, at tallene fra Roskilde eller fra Odense, Ribe og Viborg kan understøtte en sådan konklusion. Som vi har set, må mange disciple have boet ude. Selvfølgelig er de lavere klasser svagt repræsenteret, men selvom stillingskategorierne ofte er brede og upræcise, optræder der bønder, håndværkere, betjente, kontorister, lærere og degne. Faktisk oplyser rektor i 1840 og 1841, at ca. 40% af eleverne modtog vederlagsfri undervisning, medens ca. 35% fik reduceret betaling eller stipendier.[37] Der er nogle, som uden tvivl har tilhørt eliten, økonomisk, socialt, kulturelt; men en del grupper – købmænd, håndværkere, bønder, lærere, en del embedsmænd samt specielt de fleste sognepræster – kan i langt højere grad karakteriseres som middelklasse.[38]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Tidens mest kendte latinskoleelev, H.C. Andersen, afspejler på nogle punkter de anførte tendenser, på andre er han atypisk: Han udgik fra den allerfattigste almue, men kom i latinskole takket være rige velyndere. Han var noget ældre end de andre i klassen. Skolen lå langt fra hjemstavnen, først i Slagelse, derpå i Helsingør. Andersen boede i begyndelsen hos en velhavende enke, men flyttede senere ind hos rektor Meisling, som han fulgte til Helsingør. I øvrigt blev han taget ud af skolen i utide og blev efter privatundervisning indstillet til eksamen som privatist. Han bestod i 1828 som 23-årig. H.C. Andersen: selvportræt, omkring 1830, til en søn af syngemesteren på Det kongelige Teater Ludvig Zinck. H.C. Andersens Hus, Odense. (Ejner Johansson: Andersens ansigter. Spektrum 1992, s. 13).

Noter

1. Et uddrag af denne artikel har i foreløbig form tidligere været præsenteret i *Fra amt og by. Festskrift til Ernst Verwohlt. Historisk årbog for Roskilde amt*, 1998, s. 69-78.
2. Tallet er behæftet med en lille usikkerhedsmargen, da kilderne ikke altid er helt enige om tallet. Bl.a. blev enkelte dimitterede til udenlandske universiteter, hvilket ikke altid er bemærket, eventuelt er de udeladte. Men det er højst et udsving på ti elever i alt.
3. Undersøgelsen er primært baseret på tre kildegrupper:
   a) Universitetsdirektionens arkiver med rektorernes indstillinger af disciple til Eksamen Artium (RA. Københavns Universitet. Det filosofiske Fakultet. Eksamen Artium. Anmeldelser fra skolerne og privatister. Roskilde Katedralskole 1812-1852).
   b) Discipelprotokollerne med bl.a. indstilling til eksamen, oprykninger, vurderinger og nye elever. De har skiftende omfang, men netop rektor S.N.J. Bloch var meget omhyggelig og grundig (LA. Roskilde Katedralskole. Discipelprotokol 1756-1851).
   c) Dette er Bloch også i de »Aarsskrifter« (undertiden kaldet »Indbydelsesskrifter«, tidligere »Programmer«), som rektor udsendte hvert år som indbydelsesskrift til eksamen. Her er også angivet skolens dimittender. Desuden har rektor Bloch i mange af bindene redegjort for skolens historie.

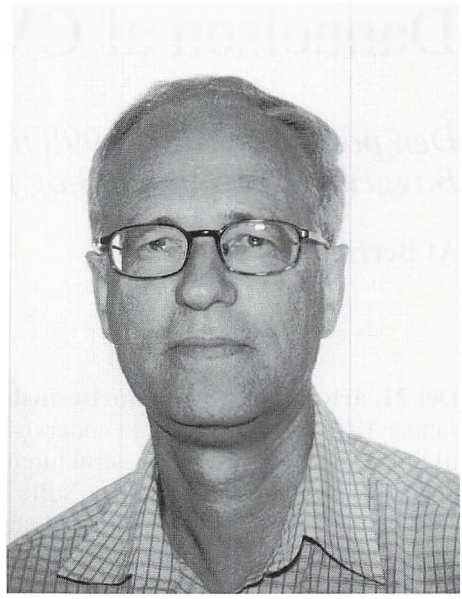
   Alle tre kildegrupper har lakuner, men tilsammen kan de dække alle årene fra 1812 til 1850, hvorimod tiden før 1812 er meget sparsomt dækket.
4. S.N.J. Bloch: *Aarsskrift*, 1846, s. 2-49 og L. Engelstoft: Universitets- og Skoleannaler, 1807, s. 124.
5. Jette Kj. Tuxen og Ole Tuxen: *Studenterjubilæumsskrifter som personalhistoriekilde.* Personalhistoriske Studier, 1979, s. 217.
6. J. Chr. Sixhøj: *Viborg Katedralskoles dimittender 1630-1879*, Viborg byhistoriske Arkiv 1968, s. 170-85. Navnelisten er vistnok fuldstændig, men der mangler oplysninger om alderen samt hos ca. en fjerdedel om faderens erhverv.
7. B. Kornerup: *Frederiksborg Statsskoles Historie 1630-1830*, 1933, s. 205.
8. B. Kornerup: *Ribe Katedralskoles historie II*, 1952, s. 355.
9. L. Engelstoft: *Universitets- og Skoleannaler*, 1806-1813, s. 124.
10. *Indbydelsesskrift 1844*, s. 30f.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

11. Mellem reformationen og enevælden synes gennemsnitsalderen for dimittender at være 21 til 22 år med den største gruppe mellem 17 og 26 år. Kr. Jensen: *Latinskolens dannelse*, 1982, s. 44f.
12. *Indbydelsesskrift 1844*, s. 30f.
13. *Odense Katedralskoles historie 1283-1983*, 1984, s. 220.
14. Kristian Jensen har lavet en tilsvarende undersøgelse for perioden 1637 til 1660 med et resultat, som ikke er ret meget anderledes, skønt der var flere elever i denne periode. Jf. Kr. Jensen: *Latinskolens dannelse*, s. 25ff.
15. Folketællingen 1834 med indeks. Roskilde. Roskilde Bibliotek. Lokalsamlingen.
16. *Indbydelsesskrift 1844*, s. 30f.
17. F.E. Hundrup: *Stamtavler over 4 Roeskilde Familier.* 1851/1888.
18. *Odense Katedralskoles historie 1283-1983*, s. 218.
19. B. Kornerup: *Ribe Katedralskoles historie II*, s. 355.
20. Jf, note 6.
21. A.F. Bergsøe: *Den danske Stats Statistik III*. 1848, s. 105. *Vestre Borgerdydsskole 1787-1937*, 1937, s. 134-39. *Fortegnelse over Studenter fra 1840*. København 1965. Denne sidste bekræfter i detaljer helt dette billede.
22. *Fortegnelse over Studenter fra 1840*.
23. Rektor Bloch leverer selv mange af disse oplysninger i årsskriftet fra 1840. Derudover er søgt i de forskellige »stater« og andre håndbøger, bl.a. *Studenter ved Københavns Universitet 1740-1865*, ved H. Friis-Petersen. Manuskript på LAS, læsesal.
24. Fortegnelse over de til København indskrevne studerende. Diverse årgange.
25. *Borgerdydsskolen i København 1787-1887*, ved H. Lund, Tillæg s. 270-308. *Vestre Borgerdydsskolen 1787-1937*, s. 134-39.
26. B. Kornerup: *Ribe Katedralskoles historie II*, s. 355.
27. Fra denne periode findes der flere eleverindringer, som alle fortæller om de barske og nedværdigende vilkår for disciplene i Roskilde, bl.a. af David Grønlund, Esaias Fleischer, J.H. Larsen og Henrik Steffens. Se Ada Bruhn Hoffmeyer: *Artibus Ingenuis. Roskilde Katedralskole gennem tiderne*, 1965, s. 233ff.
28. L. Engelstoft: *Universitets- og Skoleannaler*, 1810, s. 102.
29. C.E. Jørgensen: »Latinskolereduktionen 1740«. I: *Uddannelseshistorie 2001*, s. 70ff.
30. Det var tydeligvis vigtigt for samtiden. Således bemærker L. Engelstoft, at flere fædre »af stand og formue« nu sender sønnerne i latinskolen, at »ikke-egnede« disciple nu vises andetsteds hen, samt at disciplenes opførsel og moral er bedret betydeligt. Jf. *Universitets- og Skoleannaler*, 1810, s. 102.
31. *Aarhus Katedralskole 1195-1995*, s. 70.
32. Disse tal er hentet fra mange kilder. Før ca. 1800 er de behæftede med en del usikkerhed. L. Heuer: *Udsigt over Roskilde Domskoles Historie i gamle dage*, 1906, s. 55-58. Diverse årgange af »Aarsskrifterne«. L. Engelstoft: *Universitets- og Skoleannaler*, 1810 og 1823.
33. Kristian Jensen konkluderer nærmest det modsatte for det 17. århundrede, hvorom han skriver: »synes det rimeligt at konkludere, at præstebørn udgjorde det dominerende elevgrundlag for latinskolerne. Det står i modsætning til det almindelige billede af peblingen som fattig og forhutlet«. Jf. Kr. Jensen: *Latinskolens dannelse*, s. 43.
    Ca. halvdelen af en studenterårgang på Københavns Universitet kom fra præstehjem ved midten af det 18. århundrede. *Københavns Universitets historie 1479-1979*, I, s. 441.
34. S.N.J. Bloch: *Aarsskrift*, 1844, s. 30f. *Ribe Katedralskole 1145-1945*, s. 66.
35. C. Clausen (red.): *Ungdommens historie. En antologi*, 1985, s. 39-81.
36. Ibid., s. 40. Dette billede uddybes på de følgende sider 41-72.
37. »Aarsskrifterne« for 1840 og 1841.
38. Dette er også konklusionen i den detaljerede undersøgelse fra Odense Katedralskole, jf. 18.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Gorm Bruun Hansen (f. 1947). Cand.-mag. med historie og kristendomskundskab fra Københavns Universitet 1974. Lektor ved Amtsgymnasiet i Roskilde siden 1974. Medredaktør og medforfatter til Himmelev Sogns Historie, *1995. Skrevet flere mindre artikler om lokalhistorie, især om Roskilde Katedralskoles historie.*



Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dannelsen af CVU'er[1]

Den politiske proces 1998 til 2002 – centralt og decentralt. Baggrund 1965 til 1998 og formål

Af Berrit Hansen

Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner

Januar 1998 afgav daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen en redegørelse til Folketinget om institutionsstrukturen inden for de videregående uddannelser. Redegørelsens hovedformål var at stille spørgsmålstegn ved en institutionsstruktur, som kunne karakteriseres som resultatet af et historisk knopskydningsproces uden sammenhængende politiske beslutninger undervejs. Baggrunden var, at der i lande, som vi normalt sammenligner os med, var gennemført eller var ved at blive gennemført sammenlægningsprocesser med det sigte at etablere større og stærkere uddannelsesinstitutioner for videregående uddannelse – ikke alene for universitetsuddannelserne, men for alle de videregående uddannelser.

Redegørelsen opregnede ikke mindre end 195 institutioner med videregående uddannelse i Danmark – 12 universitetslovsinstitutioner, 117 institutioner for mellemlange videregående uddannelser og 66 institutioner med korte videregående uddannelser. Redegørelsen opgjorde noget demagogisk, at man i sammenligningslande havde et gennemsnitligt studentertal på 5-6.000 pr. institution mod ca. 800 pr. institution i Danmark. Demagogien ligger i, at gennemsnit af meget store institutioner, som f.eks. Københavns Universitet, og meget små institutioner, som f.eks. en jordemoderskole, ikke siger meget. Men redegørelsen viste klart, at vi i Danmark holdt fast i uhyre mange institutioner med kun én uddannelse – de såkaldte monoinstitutioner, mens man i andre lande havde formået at samle de videregående uddannelser i større og mere brede institutionsdannelser. I Danmark har vi kun de flerfakultære universiteter (samt i øvrigt også erhvervsskolerne) med traditioner for at huse et bredt udbud af uddannelser under samme tag. Især når det drejer sig om de mellemlange videregående uddannelser (MVU), har traditionen været helt ud i det ekstreme at oprette én institution for hver uddannelse og evt. på flere lokaliteter – f.eks. både en ergoterapeutskole og en fysioterapeutskole i samme by.

De korte videregående uddannelser (KVU) er derimod udviklet ved erhvervsskolerne, hvis hoveduddannelser er de erhvervsfaglige og erhvervsgymnasiale ungdomsuddannelser. KVU'erne er altså placeret i bredere uddannelsesmiljøer, men i 1998 ofte med kun en enkelt videregående uddannelse med lav søgning på hver enkelt skole.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Redegørelsen var et debatoplæg med opstilling af forskellige modeller for, hvordan man kunne tænke sig en nyudvikling af det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. Modellerne var inspireret af de udenlandske forbilleder med to principielt meget forskellige institutionsformer:

- Universitetsmodellen, der kunne samle lange og mellemlange videregående uddannelser i fælles institutioner.
- CVU-modellen, der kunne samle mellemlange og korte videregående uddannelser i fælles institutioner.

Den første model har svenske og engelske forbilleder og har også haft vigtige fortalere i Danmark omkring 1970. Den anden model hentede i høj grad inspiration i Holland, der i 1990'erne havde gennemført en omfattende og tilsyneladende meget vellykket samling af uddannelser og institutioner uden for universitetssektoren i såkaldte faghøjskoler.

Det spørgsmål, man kan stille i dag, er, hvorfor institutionsstrukturdebatten i Danmark blev aflivet i 1970'erne og først blev taget op igen i 1998, mens der i de fleste andre lande blev taget fat på problemerne i den mellemliggende periode.

Tilbage til 1965

Den store uddannelsesekspansion nåede i 1960'erne til Danmark – med eksplosiv søgning til gymnasiet og universiteterne. I hælene på ekspansionen og med den tids nye og stærke tro på, at uddannelse var vejen til økonomisk vækst og velstand for alle, vedtog Folketinget at nedsætte et råd: Planlægningsrådet for de højere uddannelser. Rådet skulle fremkomme med forslag til, hvordan universitetssektoren skulle udvikles, og blev sammensat af rigets klogeste mænd – og én kvinde (tidligere justitsminister Helga Petersen). Den tidligere undervisningsminister K. Helveg Petersen blev formand, og rådet rummede desuden departementschefer med Erik Ib Schmidt i spidsen, universitetsrektorer, professorer m.fl.

Hvorfor var det så kun universitetssektoren, som rådet skulle tage sig af? Et nærliggende svar er, at det reelt kun var universitetssektoren, der fremstod som et sammenhængende uddannelsesområde. De korte videregående uddannelser havde dårligt set dagens lys, og de mellemlange videregående uddannelser var hver for sig holdt tæt sammen med de offentlige og private sektorer, som man uddannede til – sundhedsuddannelser således i Indenrigsministeriet, sociale uddannelser i Socialministeriet osv. I Undervisningsministeriet var det også således, at seminarieuddannelserne blev holdt skarpt adskilt fra de højere uddannelser – og knyttet sammen med folkeskoleområdet. Handelshøjskoler og teknika var netop blevet flyttet fra Handelsministeriet til Undervisningsministeriet, men her placeret i sammenhæng med de også overflyttede handelsskoler og tekniske skoler under Direktoratet for Erhvervsuddannelser.

Det manglende politiske ønske om en mere sammenhængende planlægningsindsats havde dels et praktisk udgangspunkt, nemlig at det ville være meget kompliceret at takle hele spekteret af videregående uddannelser, dels et mere politisk ud-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

gangspunkt – nemlig at uddannelserne hver for sig havde meget specifikke interessentgrupper bag sig, der nødig så kortene blandet alt for meget. De gamle universiteter og interessenterne bag f.eks. folkeskolelæreruddannelsen kunne sagtens blive enige om at holde sig på lang afstand af hinanden. Hertil kom, at det var i universitetssektoren, at problemerne trængte sig på. Det var her, man havde den frie adgang og var ved at blive løbet over ende af uddannelseseksplosionen.

Fra det kontinentale til det angelsaksiske uddannelsessystem

En stærk fløj i planlægningsrådet så imidlertid løsningen på problemerne ved overgangen fra en elitær universitetssektor for de få til et masseuddannelsessystem for de mange som et spørgsmål om helt at forlade den universitetsmodel, som hidtil havde været den danske, nemlig de lange ubrudte kandidatuddannelser – typisk af seks års normeret varighed, men i gennemsnit væsentligt længere. Denne tradition er i overensstemmelse med den kontinentale tradition i Europa i øvrigt stærkt inspireret af den tyske universitetsreformator Wilhelm von Humboldt (1767-1835). Reformfløjen ønskede en angelsaksisk trinopdelt uddannelsesmodel med et bachelorniveau, typisk af tre års varighed, og en kandidat- eller masteroverbygning. Det var på bachelorniveauet, at ekspansionen efter deres mening skulle realiseres.

I sammenhæng med denne model blev også introduceret den såkaldte basisuddannelsesmodel, hvor tanken var, at indgangen til de videregående uddannelser burde være brede fagområdevise fælles undervisningsforløb, hvor valget af afsluttende specifik uddannelse inden for fagområdet blev udskudt en-to år. Der skulle være muligheder for at vælge mellem kandidatforløb og forløb, der sluttede med erhvervskompetence på de niveauer, der kendes fra de mellemlange videregående uddannelser.

Det blev hurtigt til et slagsmål mellem en progressiv fløj i planlægningsrådet og de veletablerede interesser (rektorgruppen) ved de gamle universiteter, der ikke så noget behov for reformer, men som primært ønskede flere penge.

Universitetscentertanken

På det politiske plan udspillede der sig helt andre interesser, nemlig spørgsmålet om oprettelse af nye universiteter og – ikke mindst – om deres placering. Oprettelsen af Odense Universitet var allerede besluttet i 1963 med start i 1966. Det var planlægningsrådets opgave at komme med forslag til yderligere udbygning – igen med den indbyggede interessemodsætning mellem de etablerede universiteters udbygningsbehov og fortalerne for at oprette nye institutioner, der samtidig kunne repræsentere en ny universitetsmodel. Her kom universitetscentertanken på banen – nemlig universiteter, der fra starten inkorporerede såvel lange som mellemlange uddannelser baseret på en integreret uddannelsesstruktur.

Planlægningsrådets udviklingsideer og udbygningsforslag blev med alle de kompromisformuleringer, som de stærke interessemodsætninger tilsagde, offentliggjort i den såkaldte planskitse fra 1968 og en efterfølgende rapport om universitetscentre. Politisk blev udbygningsplanlægningen fastlagt i centerloven fra 1969.[2] Her blev oprettelsen af universitetscentrene i Roskilde i 1972 og Aalborg i 1974 besluttet. Beslutning om et universitetscenter i Esbjerg/Ribe blev udskudt til en ubestemt fremtid.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Beslutningen om etableringen af et universitetscenter i Roskilde må først og fremmest ses som en aflastning i forhold til Københavns Universitet, hvis udbygning blev fastholdt i selve København, men også som et forsøg på at skabe en helt ny universitetsmodel. Universitetscentret i Aalborg er særlig interessant ved, at etableringen blev baseret på en fusion af bestående institutioner og integration af deres uddannelser. Ingeniørakademiet, teknikum og handelshøjskoleafdelingen samt den sociale højskole indgik i fusionen. Men det er samtidig interessant, at byens lærerseminarium og Danmarks Lærerhøjskoles afdeling i Aalborg ikke kom med.

På lærerseminariernes område var en parallel institutionsplanlægning gået i gang. Læreruddannelsesreformen i 1966 stillede nemlig nye krav til lærerseminarierne, specielt fordi det krævede en vis størrelse at sikre et tilstrækkeligt linjefagsudbud og valgmuligheder for de studerende under den nye linjefagsstruktur. Et særligt seminarieplanlægningsudvalg afgav betænkning i 1969 og konkluderede, at et lærerseminarium skulle optage mindst 140 studerende for at kunne opfylde kravene. Af de dengang 28 lærerseminarier forventede man, at kun 22 ville kunne bringes til at opfylde kravene. Udvalget gav samtidig udtryk for en vis interesse for universitetscentertanken – dog uden tilslutning til den integrerede uddannelsesstruktur. Med sigte på universitetscentermulighederne lagde man særlig vægt på seminarietilstedeværelse i universitetsbyerne. Men med fire universitetsbyer og dengang 17 lærerseminarier uden for universitetsbyerne er det også åbenbart, at universitetscentertanken manglede en del ben at gå på, hvis læreruddannelsen generelt skulle tilknyttes universitetscentre. Det er samtidig interessant, at udvalget ikke forestillede sig, at seminarier i de store universitetsbyer blev slået sammen, eller at andre institutioner kunne være interessante samarbejdspartnere for lærerseminarierne.

Boblen brast 1973 til 1976

Begyndelsen af 1970'erne blev præget af bristede illusioner. Uddannelsesekspansionen kunne efter oliekrisen og underskuddet på statsfinanserne ikke længere finansieres i samme tempo som i 1960'erne. Knud Heinesen iværksatte som undervisningsminister omfattende besparelser på hele uddannelsesområdet. Perspektivplanerne, som Finansministeriet forestod, tegnede et dystert billede af samfundsøkonomien. Arbejdsløsheden manifesterede sig igen efter 1960'ernes fulde beskæftigelse. Dermed stod det også klart, at stadigt højere uddannelsesniveau ikke i sig selv giver nogen garanti for beskæftigelse. Tværtimod måtte man forudse, at det stærkt stigende antal langvarigt uddannede ville få særligt alvorlige beskæftigelsesproblemer, fordi deres uddannelser i høj grad var rettet mod beskæftigelse i den offentlige sektor, hvor væksten skulle bremses. Der skulle findes nye beskæftigelsesområder for langvarigt uddannede med risiko for hermed at trænge andre med mindre uddannelse ud. Det påvistes også, at uddannelsesekspansionen ikke havde rokket ved de sociale skævheder på uddannelsesområdet. Restgruppen, der ikke får nogen uddannelse efter folkeskolen, var stadig lige stor.

Demagogisk udtrykt har uddannelsesekspansionen resulteret i mere af det samme til de samme. Reformerne, der skulle sikre tilpasninger af uddannelsessystemet til bredere efterspørgselskrav og nye beskæftigelsesområder, var ikke blevet iværksat.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

På universiteterne havde 1968-oprøret og følgerne heraf helt overskygget de eksterne krav til forandringer i uddannelsessystemet. Det gjaldt ikke mindst på Roskilde Universitetscenter, hvor de interne kampe på ideologisk plan hurtigt tog overhånd.

Planlægningsrådet opgav nærmest ævred. Folketinget anmodede i 1971 rådet om en helhedsplan for de videregående uddannelser. Rådets sekretariat udarbejdede en ret radikal handlingsplan, som rådet tøvende tilsluttede sig i meget floromvundne vendinger i 1974. Derefter blev rådet opløst. To ministre af meget forskellig politisk observans – først Tove Nielsen (Venstre) og derefter Ritt Bjerregaard (Socialdemokratiet) – tog derimod handlingsplanen, kaldet helhedsplanen, til sig og præsenterede den i lidt forskellige varianter for Folketingets uddannelsesudvalg.

Efter omfattende drøftelser i udvalget i 1974 til 1976 blev planen omdrejningspunktet for styringen inden for de videregående uddannelser, og den er det vel stadig indirekte. Det stærkt kontroversielle punkt var adgangsregulering til universitetssektoren, som blev afklaret med adgangsreguleringsloven fra 1976.

Den overordnede dagsorden blev nu sikringen af en overordnet styring med udgangspunkt i de økonomiske muligheder og som konsekvens indførelse af den generelle adgangsregulering, der muliggør en direkte prioritering af uddannelsesmulighederne inden for de videregående uddannelser.

Derimod indeholdt helhedsplanen ingen særlige ideer om nye institutionsformer, og i praksis sættes der en stopper for mere vidtgående visioner om universitetscenterideen. Den smalle venstreregering i 1974 beslutte direkte, at der ikke skulle udbydes folkeskolelæreruddannelse på Roskilde Universitetscenter, og ligeledes blev seminarierne og Danmarks Lærerhøjskoles afdeling holdt uden for centerdannelsen i Aalborg.

I 1974 etableres et nyt direktorat i Undervisningsministeriet – Direktoratet for de videregående uddannelser (DVU). Her samles handelshøjskolerne og ingeniørhøjskoler med universitetslovsinstitutionerne, og hertil flyttes også Den Kongelige Veterinær– og Landbohøjskole samt de sociale højskoler fra henholdsvis Landbrugsministeriet og Socialministeriet. Men nok så vigtigt: Seminariesektoren forbliver i det direktorat, der har folkeskolen som hovedansvarsområde. Budskabet er klart: Der skal ikke i Danmark som f.eks. i Sverige udvikles sammenhænge mellem folkeskolelæreruddannelsen og gymnasielæreruddannelsen i universitetsregi. Disse beslutninger bliver opretholdt, da venstreregeringen kort tid efter bliver erstattet af en socialdemokratiskregering.

Tiden der fulgte

Kort sammenfattet kan man beskrive udviklingen fra midten af 1970'erne til slutningen af 1980'erne som en »afbetalingsperiode«, hvor veksler trukket på fremtiden i 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne skulle indfries, først og fremmest i universitetssektoren. Odense Universitet, Roskilde Universitetscenter og Aalborg Universitetscenter skulle have opbygget nye universitetsmiljøer, samtidig med at den tidligere megavækst i studentertallene ved Københavns Universitet og Aarhus Universitet skulle transformeres til stabile rammer for virksomheden. Søgningsmæssigt skul-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

le tilgangen drejes fra uddannelser i første række vendt mod den offentlige sektor til uddannelser vendt mod den private sektor. Reelt blev der tale om en meget lang stabiliseringsperiode uden væsentlige uddannelsesreformer inden for de videregående uddannelser.

Der blev samtidig i denne periode gradvist opbygget en betydelig KVU-sektor i erhvervsskoleregi. De mellemlange videregående uddannelser skete der ikke meget med. De forblev enkeltstående uddannelser uden indbyrdes sammenhæng i hver sit institutionsregi, og der blev ikke i nævneværdigt omfang udviklet trinopdelte studier i universitetsregi.

Det daværende Sektorråd for de videregående uddannelser, der havde afløst planlægningsrådet i 1976, forsøgte i slutningen af 1970'erne at »genoplive« centertankegangen i form af forslag om regionale samarbejdsorganisationer. En »forsøgsorganisation« – Samarbejdsorganisationen for videregående uddannelser på Fyn – blev etableret i 1978, men mistede sit statstilskud igen i en sparerunde i 1980'erne.

For lærerseminarierne blev 1980'erne nedlæggelsernes årti. De oprindelige 28 seminarier blev til 18 ved nedlæggelser i 1982 og ved udgangen af 1980'erne. Nedlæggelserne hang sammen med den store tilgangsreduktion til folkeskolelæreruddannelsen, som blev gennemført i 1980'erne, bl.a. som følge af de små fødselsårgange og de faldende elevtal i folkeskolen. Alle seminarier kom i perioden ned under det minimumsoptag, som var forudsat i seminarieplanlægningen i slutningen af 1960'erne, og mange seminarier uden for universitetsbyerne havde svigtende søgning.

Det traume, som seminarienedlæggelserne i 1980'erne efterlod, er endnu ikke overvundet – også selvom en række nedlæggelser var sammenlægninger. Hverken politikere eller institutionsansvarlige har glemt de pinagtige beslutningsprocesser, der var tale om, og det har i høj grad afspejlet sig i CVU-debatten. Først og fremmest blev der tale om »slagsmål« og et vist varigt modsætningsforhold mellem seminarier i og uden for universitetsbyerne, hvor frygten uden for universitetsbyerne er, at centrifugalkraften vil føre til, at de store fisk æder de små.

Dette traume kan til en vis grad understøttes af udviklingen for ingeniørhøjskoler og handelshøjskoleafdelinger. Selvstændige ingeniørhøjskoler i Helsingør, Haslev, Sønderborg og Esbjerg er forsvundet over tid, men dog således at højskolerne i Sønderborg og Esbjerg videreføres som afdelinger under henholdsvis Syddansk Universitet og Aalborg Universitet.

1990'erne og status 1998

Fra begyndelsen af 1990'erne blev der gradvist skabt et nyt grundlag for de videregående uddannelsers udbygning og udvikling. Årtiet blev en reformperiode såvel i erhvervsskolesektoren som for de videregående uddannelser. Alle lange og mellemlange videregående uddannelser blev samlet i Universitetsafdelingen, som Direktoratet for de videregående uddannelser blev omdøbt til. Der blev nu udviklet fælles styringskoncepter for alle de videregående uddannelser baseret på decentralisering af ansvar til de enkelte institutioner og rammestyring. Et sådant fælles styringskoncept må betragtes som en nødvendig forudsætning for, at det overhovedet blev meningsfuldt at tage fat på spørgsmålet om nye former for institutionsdannelser.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

For seminarierne var styringsreformerne sammen med uddannelsesreformer i begyndelsen af 1990'erne en stor omvæltning. Der blev helt nye råderum for de enkelte seminarier, både hvad angik studieordninger, og hvad angik økonomi. Men som det senere skulle vise sig, blev den nyvundne frihed også for nogle seminarier et argument imod at indordne sig i en ny institutionsform sammen med andre institutioner. Indvendingen lød, at det blot ville blive en tiltagevenden til den tidligere centralstyring.

Den mest gennemgribende uddannelsesreform blev gennemført inden for pædagoguddannelserne. Børnehave- og fritidspædagoguddannelserne blev forenet med socialpædagoguddannelsen i en fælles pædagoguddannelse baseret på en ny lov i 1992. Men det historiske grundlag med børnehave- og fritidspædagoguddannelsernes opvækst i Undervisningsministeriet og socialpædagoguddannelsens i Socialministeriet havde været afgørende for, at vi havde fået seminarier for hvert af uddannelsesområderne, og etableringen af enhedsuddannelsen førte ikke til sammenlægninger af de respektive seminarier. Det var der ingen, der vovede. Dermed har pædagogseminarierne siden repræsenteret et strukturproblem i sig selv med 32 seminarier i alt – 11 alene i Storkøbenhavn samt Roskilde og Frederiksborg amter og to i hver af byerne Odense, Århus og Aalborg. Dette strukturproblem løses desværre ikke i forbindelse med CVU-dannelserne og har været med til at vanskeliggøre processen. Tilsvarende blev det et problem, at man i fortsættelse af uddannelsesreformen etablerede den selvstændige Danmarks Pædagoghøjskole med afdelinger i København, Odense, Esbjerg, Århus og Aalborg for pædagogernes videreuddannelse. Men videreuddannelsen har langt fra været omfattende nok til at bære denne ambitiøse nye institutionsdannelse.

For de videregående uddannelser under ét blev 1990'erne samtidig en vækstperiode. Ole Vig Jensen fik i 1994 etableret en bred politisk flerårsaftale – »Universiteter i vækst«. Flerårsaftalen kom ikke alene til at omfatte universiteterne, men kom alle de videregående uddannelser til gode. Der blev formuleret et overordnet mål om, at 50% af en ungdomsårgang på sigt skulle gennemføre en videregående uddannelse. Den generelle adgangsregulering blev i vid udstrækning baseret på frit optag, dvs. at institutionerne fik et selvstændigt ansvar for at beslutte, hvor mange studerende de havde kapacitet til at optage (bygningsmæssigt og undervisningsmæssigt), og med taxameterfinansieringen blev institutionerne sikret bevillinger til at forøge tilgangen. Der blev også gjort et politisk forsøg på et etablere den trinopdelte uddannelsesstruktur på universiteterne – kaldet 3+2+3-strukturen med treårige bacheloruddannelser, toårige kandidatoverbygninger og den treårige ph.d.-forskeruddannelse – dog uden særlig universitetsopbakning specielt til bachelorideen.

Hverken universiteterne eller de studerende »tror på« bachelortrinet som andet end en nødudgang. Hermed er det stadig de enkeltstående mellemlange videregående uddannelser, der helt dominerer afgangsniveauet under kandidatniveau i Danmark.

På mange måder var der omkring 1998 grund til at vurdere situationen inden for de videregående uddannelser med en vis optimisme – i det mindste sammenlignet med situationen midt i 1970'erne. Det var lykkedes at opbygge tre nye universiteter

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

– med Aalborg som en evident succes i Nordjylland, med Odense på vej til at dække hele det syddanske område og med børnesygdommene overstået ved Roskilde Universitetscenter.

Der var vækst i beskæftigelsen over hele feltet, og selvom der selvfølgelig blev pebet en del, havde uddannelsesbevillingerne det rimeligt godt, bl.a. som følge af en god søgning til de fleste uddannelser. De markante undtagelser var de naturvidenskabelige og tekniske uddannelsesområder, hvor søgningen var utilfredsstillende.

Baggrunden for redegørelsen om det 21. århundredets uddannelsesinstitutioner i 1998 var altså ganske god. Der var ikke tale om en nødsituation, der krævede øjeblikkelige indgreb, men et klart varsel om, at kravene til de videregående uddannelsesinstitutioner hele tiden ville blive skærpet, og at specielt MVU- og KVU-institutionerne ville være for små og for mange til at kunne leve op til kravene i det 21. århundrede. Det gjaldt også søgningsmæssigt. Geografisk set havde de to sektorer den store fordel, at de sikrede videregående uddannelsesmuligheder også uden for universitetsbyerne. Men tyngdekraften lå søgningsmæssigt i universitetsbyerne – ikke alene når det gjaldt universitetsuddannelserne, men også på MVU- og KVU-områderne. Det var en klar tendens til, at søgningsmæssigt svage institutioner ville blive svagere stillet med tiden.

Valget i 1998 og den nye institutionsredegørelse

Efter valget i marts 1998 fortsatte regeringen, men Margrethe Vestager afløste Ole Vig Jensen på undervisningsministerposten. Debatten om institutionsstrukturen var kommet i gang, men det varer ca. trekvart år, før undervisningsministeren igen spiller ud – denne gang sammen med forskningsministeren, der havde overtaget det institutionsmæssige ansvar for universitetssektoren.

I mellemtiden er der også sket en omstrukturering i Undervisningsministeriet, hvor den tidligere områdeopdeling med i alt seks afdelinger den 1. september 1998 blev afløst af den nuværende todelte opdeling med uddannelsesansvaret inden for alle uddannelsesområder samlet i Uddannelsesstyrelsen og med ansvaret for institutioner og økonomi på alle de statsfinansierede områder samlet i Institutionsstyrelsen. Denne opdeling understreger både det politiske ønske om en styrket indsats inden for tværgående indholdsstyring på uddannelsesområdet og om en styrket indsats inden for institutionspolitikken. Opdelingen i forhold til Forskningsministeriet kunne umiddelbart opfattes som en svækkelse af den institutionspolitiske indsats inden for de videregående uddannelser, og der var da heller ingen tvivl om, at den opdeling, der var tale om med uddannelsesansvaret for universiteterne, herunder uddannelsesfinansieringen placeret i Undervisningsministeriet og institutionsansvaret samt forskningsfinansieringen placeret i Forskningsministeriet, var en så særpræget ressortdeling, at ingen regnede med, at den var holdbar i længden.

Resultatet var, at to ministre skulle blive enige om de fleste initiativer inden for de videregående uddannelser.

Uanset dette ressortproblem lykkedes det ministerierne og ministrene sammen at fremlægge en ny institutionsredegørelse for Folketinget, og i denne redegørelse blev der klart valgt side til fordel for CVU-modellen, dvs. institutionsstrukturomlægnin-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ger, der først og fremmest havde til formål at styrke sektoren for mellemlange videregående uddannelser.

For de korte videregående uddannelser (KVU) blev der i december 1997 vedtaget en ny lov i Folketinget, hvis formål i sig selv var at konsolidere og styrke dette uddannelsesområde, som erhvervsskolerne havde opbygget med meget store frihedsgrader og dermed en ikke ubetydelig anarkisme – i alt ca. 75 forskellige KVU'er på ca. 70 erhvervsskoler spredt over hele landet. Opfølgningen på loven i et særligt nedsat akademiråd førte til, at antallet af uddannelser blev reduceret til 13 meget bredere uddannelser. Udbudsplaceringerne af disse uddannelser blev koncentreret om væsentligt færre skoler, men således at man fortsat sigtede på en regional fordeling, der sikrede gode videregående uddannelsesmuligheder i alle dele af landet inden for de merkantile, tekniske og informationsteknologiske fagområder. Efterfølgende blev erhvervsskolerne opfordret til at etablere regionale samarbejdsorganisationer – akademidannelser – med det sigte at styrke tværgående uddannelsesmiljøer og samarbejde. Institutionspolitisk har der således været satset på, at KVU'erne først og fremmest blev styrket i erhvervsskoleregi, hvilket kan ses som et resultat af, at vi også set i international sammenhæng har opbygget en meget stærk erhvervsskolesektor. Der blev i løbet af 2001 etableret et landsdækkende net af regionale akademidannelser – 16 i alt.

Efter den nye regeringsdannelse i 2001 er der desuden satset meget på sammenlægninger mellem AMU-centre og tekniske skoler, men også på andre former for frivillige skolesammenlægninger, således at sektoren hele tiden udvikler nye, bredere institutionsdannelser – fagligt og regionalt.

Dermed blev CVU-modellen en institutionsmodel, der i første række tog sigte på at samle de mellemlange videregående uddannelser i fælles institutionsdannelser. Men det blev ikke udelukket, at CVU'er også kunne huse KVU'er. I redegørelsen blev tværtimod fremhævet, at KVU'er og MVU'er gensidigt ville kunne understøtte hinanden inden for tilgrænsende fagområder. Modsat ville man heller ikke udelukke, at der kunne udbydes MVU'er ved andre institutioner end CVU'er. F.eks. udbydes diplomingeniøruddannelsen ved såvel ingeniørhøjskolerne som ved Danmarks Tekniske Universitet og Aalborg Universitet samt ved Syddansk Universitet i Sønderborg. Men hovedsigtet i redegørelsen og den efterfølgende lovgivning var at profilere de professionsrettede mellemlange videregående uddannelser i CVU-regi, netop for at sikre disse uddannelsers selvstændige profilering i forhold til universitetsuddannelserne. En opgradering af de mellemlange videregående uddannelser var det overordnede formål i redegørelsen.

Et andet vigtigt formål i redegørelsen var at sikre, at den eksisterende geografiske spredning af uddannelsesmiljøerne kunne bevares. CVU-dannelserne skulle ikke lede til samling af uddannelserne i færre byer. Formålet var større og mindre sårbare miljøer, men ikke på bekostning af den geografiske spredning.

Opgraderingen af miljøerne skulle bl.a. baseres på, at CVU'erne fik mulighed for at opbygge nye kompetencer ud over de mere snævre uddannelsesopgaver. Kodeordene blev *udviklingsbasering* og *forskningstilknytning*. Udviklingsbasering adskiller sig fra begrebet forskningsbasering ved, at det ikke er knyttet snævert sammen med

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

det internationale forskningsbegreb som ved universiteterne, hvor lærerne er forpligtede til at gennemføre og publicere forskning på internationalt niveau med det formål at tilvejebringe ny viden. Udviklingsbaseringen retter sig i første række mod udviklingsopgaver inden for uddannelserne og de professioner, som uddannelserne fører frem til. Opbygningen af særlige videnscentre ved de enkelte CVU'er, som den nære omverden kunne trække på, blev set som en vigtig mulighed for at styrke samspillet mellem uddannelsesinstitutioner og professionsområder. Forskningstilknytning blev defineret som en forpligtelse for CVU'erne til samarbejde med relevante forskningsmiljøer om uddannelses- og udviklingsopgaverne.

Endelig fremhævede redegørelsen som formål en styrkelse af de horisontale og vertikale sammenhænge i uddannelsessystemet. Redegørelsen lagde særlig vægt på udvikling af disse sammenhænge inden for tilgrænsende eller beslægtede uddannelsesområder – bl.a. mere systematiske satsninger på meritordninger.

Set i forhold til den første redegørelse, der lagde stor vægt også på sammenhænge af helt tværgående karakter, havde den nye redegørelse fokus på de nære sammenhænge, f.eks. inden for det pædagogiske område eller mellem tekniske og merkantile fag indbyrdes. Dette fik stor betydning for den efterfølgende proces, fordi man kunne koncentrere indsatsen om partnerskaber med udsigt til umiddelbare faglige gevinster. Men det gjorde ikke i sig selv processerne lettere, eftersom bastioner for egenart typisk vil være opbygget dér, hvor der er klare faglige grænseflader.

Opfølgning på redegørelserne

Efter en pause som følge af undervisningsministerens barselsorlov kom redegørelsen til drøftelse i Folketinget i februar 1999. Der var tale om positive holdninger til redegørelsen fra de forskellige politiske partier, men hovedlinjen i indlæggene var, at ændringer i den bestående institutionsstruktur skulle være frivillige – således som regeringen i øvrigt også lagde op til.

Man kan stille spørgsmålet, hvorfor det så entydigt var CVU-modellen, der blev foretrukket. Et hovedhensyn var, at en fortsat selvstændig profilering af de mellemlange videregående uddannelser havde bedst chance for at lykkes med en selvstændig CVU-sektor. Universitetssektoren, herunder de tre nye samt Danmarks Tekniske Universitet og handelshøjskolerne, understøttede kun nødtvunget afgangstrin under kandidatniveauet, hvad enten det drejede sig om bachelortrin uden eller med direkte professionsrettet sigte. Den rolle, som begrebet »forskningsbasering« spiller i universitetsretorikken, betyder i sig selv, at universitetsmodellen savnede realisme, hvis man ville satse på, at nuværende undervisningsformer på universiteterne skulle overføres til de mellemlange videregående uddannelser. Der er da også i andre lande, som hylder universitetsmodellen (England, Sverige, USA), en klar tendens til, at lærernes undervisningsforpligtelse er mere omfattende end på danske universiteter på bachelorniveauet, og at der udvikler sig 1. og 2. klasses universiteter.

Spørgsmålet var så, hvorledes institutionerne selv forholdt sig til dannelsen af CVU'er, og hvordan CVU-modellen kunne udmøntes i praksis. Redegørelserne havde naturligvis ført til megen debat, men konkretiseringsniveauet i redegørelserne var ikke så fremtrædende, at de enkelte institutioner fandt en stillingtagen for egen reg-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ning påtrængende. Diskussionerne og deltagerne befandt sig på det akademiske niveau.

Det var herefter undervisningsministerens opgave at sætte en dagsorden, der kunne fange institutionernes interesse så meget, at en overgang fra abstraktioner til konkrete initiativer blev iværksæt på basis af frivillighed. Denne fase i processen skulle nødvendigvis være gensidig. Ministeren ønskede så konkrete tilbagemeldinger fra institutionerne, at det tilsigtede efterfølgende lovforslag ikke ville lide skibbrud, fordi institutionerne fandt det uinteressant eller stridende mod egeninteresser at danne CVU'er. Og institutionerne forventede gulerødder og klare modeller at forholde sig til.

Det pædagogiske område

Undervisningsministeren valgte at spille mest konkret ud på det pædagogiske område, hvor der siden efteråret 1998 var iværksat dialogrunder om den fremtidige organisering af såvel forskningsindsatsen som efter- og videreuddannelsen med inddragelse af Danmarks Lærerhøjskole (DLH) og dens afdelinger, Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) og Danmarks Pædagoghøjskole (DPH) i strukturovervejelserne. Dialogprocessen inddrog såvel disse berørte institutioner som seminariesektoren og aftagersiden (DLF, BUPL m.fl., KL og ARF) i processen. Ministeren gav sit første konkrete udspil ved Lærerseminariernes bestyrelsesforenings årsmøde i det tidlige forår 1999.

Overordnet set havde udspillet to hovedformål:

- At styrke den pædagogiske forskning i Danmark gennem oprettelse af Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) ved sammenlægning af DLH, DPI og DPH.
- At styrke sammenhængen mellem grund-, efter- og videreuddannelse og det regionale uddannelsesudbud ved udlægning af DLH's og DPH's afdelinger til regionale CVU'ere, der omfattede grunduddannelserne til både folkeskolelærer og pædagog.

Kandidat- og masteroverbygninger til grunduddannelserne samt forskeruddannelse ville være DPU's opgave, mens udlægningen ville omfatte efter- og videreuddannelse til og med diplomniveau. Sammenhængen mellem forskning og uddannelse skulle sikres gennem en gensidig forpligtelse til forskningstilknytning. Udlægningsdelen havde længe været et brændende ønske i seminarieverdenen og blev derfor opfattet som en meget stor gulerod i CVU-processen.

Professionsbachelorbegrebet

Et andet meget vigtigt emne for institutionerne inden for de mellemlange videregående uddannelser og ikke mindst for de faglige organisationer var spørgsmålet om de mellemlange uddannelsers status i det internationale uddannelseshierarki og adgangen for de færdiguddannede til kandidat- eller masterstudier i universitetsregi. Fra universitetssiden var der direkte afvisning af, at uddannelser uden for universite-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

terne kunne tildeles en bachelortitel eller kunne give direkte adgang til kandidat- eller masterstudier uden forudgående »opskoling« i den videnskabelige arbejdsmetode, som det forskningsbaserede bachelorniveau skulle sikre. Undervisningsministeren meldte nu ud, at regeringen ville arbejde for, at de mellemlange videregående uddannelser opnåede anerkendelse som professionsbachelorer, der både opfyldte kravene til direkte erhvervskvalifikationer på et professionelt niveau og sikrede studiekompetence til optagelse direkte på kandidatoverbygninger. Dette ville i en række tilfælde kræve en opgradering af uddannelserne, og CVU-etableringerne skulle medvirke til den nødvendige opgradering af uddannelsesmiljøerne, herunder gennem forskningstilknytningen.

Partnerskabsmodellen og prøveægteskaber

Den store anstødssten i CVU-processen er af mange forskellige grunde institutionernes afgivelse af selvstændighed og selvstændigt ansvar ved sammenlægninger med andre institutioner. Frygten kan vedrøre mange forskellige forhold, heriblandt en række, der tales højt om, og andre, der indgår i skjulte dagsordener. De fleste videregående uddannelsesinstitutioner var i 1998 selvejende institutioner og med et selveje, der som følge af selvejeloven fra 1996 havde fået et helt nyt indhold, især hvad angik institutionernes selvstændige økonomiske ansvar, bl.a. kapital- og investeringsansvar. Andre institutioner, f.eks. ingeniørhøjskolerne, var selvejende på papiret, men havde hidtil ikke ønsket at komme under selvejelovens bestemmelser. Endelig var der en gruppe statsinstitutioner, som fandt, at statens ejerskab i sig selv indebar både en særlig aura og en velkendt og sikker ramme for virksomheden. For alle gjaldt dog, at decentraliseringen i 1990'erne indebar styringsmæssige fordele, som det var værd at kæmpe for. Hertil kom, at de enkelte institutioner hver for sig fandt, at de repræsenterede en særlig unik identitet, herunder historiske rødder og lokalisering, som ikke kunne opgives. Især bestyrelserne så det som en opgave at sikre, at rødderne ikke blev kappet over.

Med udgangspunkt i alle disse betænkeligheder fremlagde undervisningsministeren en partnerskabsmodel til drøftelse, dvs. en model hvor de enkelte institutioner indgik som partnere ved dannelsen af en fælles institution, hvor de vedtægtsmæssigt kunne bevare et særligt ansvar for grunduddannelsesopgaverne.

Denne partnerskabsmodel åbnede for videre drøftelser – også for mange forskelligartede krav til partnerskabsmodellen, som kunne være indbyrdes modstridende og desuden i modstrid med de fondsprincipper, som selvejeloven baseres på.

Ligeledes fandt mange institutioner, at spørgsmålet om sammenlægninger med andre institutioner – også i den skitserede partnerskabsform – var så essentielt, at der burde være mulighed for en overgangsform. Undervisningsministeren gav tilsagn om at ville sikre en slags prøveægteskabsform, hvor institutionerne med en tidsmæssig begrænsning på prøveægteskabets varighed fik mulighed for at melde sig ud af institutionsfællesskabet, hvis partnerforholdet ikke fungerede i praksis.

Ministeren sluttede forårskampagnen med at indbyde rektorforsamlinger og bestyrelsesforeninger til nærmere drøftelser, før der blev udarbejdet lovforslag. Det blev til en meget grundig forberedelsesfase, der rakte ind over efteråret. Samtidig opfordrede ministeren til, at der nu gik regionale processer i gang, hvor institutionerne fandt ud af

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

indbyrdes, hvilke CVU-dannelser man gerne ville være med til at etablere. Der skulle ikke være tale om juridisk bindende aftaler, men meget gerne om et udredningsarbejde, der beskrev de opgaver, som man gerne ville varetage i fællesskab.

Det lykkedes faktisk især på det pædagogiske område at få regionale processer i gang, og der kom tilbagemeldinger med hensigtserklæringer fra en række regionale institutionsgrupperinger, der ville arbejde videre med sigte på at afklare en mulig CVU-dannelse. Det var en meget velkommen signalgivning om, at hele CVU-projektet ikke længere bare var et skrivebordsprojekt i Undervisningsministeriet, men nu også kunne bygge på en række institutioners engagement. Det må dog efterfølgende konstateres, at kun få af de oprindelige CVU-grupperinger holdt sammen i praksis. Det var typisk nye konstellationer, der blev realiseret, da CVU-dannelserne gik i gang efter lovens vedtagelse. Dengang som nu er der mere eller mindre helhjertede deltagere i processen.

Også på DPU-siden blev der arbejdet flittigt hen over sommerferien – her i et tværgående udvalg med bl.a. universitetsrepræsentanter, der fik til opgave at udarbejde et grundlag for etableringen af et pædagogisk universitet (DPU).

Lovforslag

Udarbejdelsen af lovforslag, der skulle rumme hele spektret af uddannelsespolitiske mål og dække de meget komplekse juridiske problemstillinger, der knytter sig til ændringer i lovgrundlaget for selvejende institutioners virksomhed, var i sig selv en meget stor opgave.

Undervisningsministeren valgte meget ambitiøst at fremlægge fire sammenhængende lovforslag, som alle skulle medvirke til at understøtte den politiske intention om styrkelse af sektoren for mellemlange videregående uddannelser. De to af lovforslagene havde dette som hovedformål, mens de to andre lovforslag sigtede bredere. Formålene med og sammenhængen mellem lovforslagene blev i november 1999 beskrevet i et omfattende notat under afslutningen af dialogfasen med institutioner og andre interessenter. Lovforslagene blev kendt under hver sin bogstavskryptering for de indviede:

- *MVU-lovforslaget* indeholdt (for første gang) et fælles rammegrundlag for de mellemlange videregående uddannelser. De tidsmæssige rammer og kvalitetskravene blev specificeret og professionsbachelorniveauet defineret.
- *CVU-lovforslaget* udvidede selvejeloven med et særligt CVU-afsnit, der opstiller kvalitetskrav til CVU-dannelserne, definerer partnerskabsbegrebet og det betingede CVU (»prøveægteskabet«). Lovforslaget klargjorde samtidig grundlaget i selvejeloven for fusioner og spaltning af selvejende institutioner samt overgang til selveje, herunder overdragelse af statens bygninger m.v. til den selvejende institution ved overgangen fra statseje til selveje. Lovforslaget foreskrev, at CVU'erne skal være selvejende institutioner, og lovens navn blev ændret fra selvejeloven til CVU-loven.
- *DPU-lovforslaget* skulle etablere Danmarks Pædagogiske Universitet som selvejende institution ved sammenlægning af DLH, DPI og DPH og udlægge DLH- og DPH-afdelingerne til »ca. ti« CVU'er, såkaldte *kerne-CVU'er*, der skulle opfylde

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

særlige krav, herunder omfatte både læreruddannelse og pædagoguddannelse. Lovforslaget forpligtede DPU til at yde kerne-CVU'erne forskningstilknytning.
- *VfV-lovforslaget* fastlagde (for første gang) et fælles rammegrundlag for erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse. De tidsmæssige rammer og kvalitetskravene blev specificeret, og de forskellige uddannelsesniveauer (herunder diplom- og masterniveauerne) defineret parallelt til niveauerne inden for det ordinære uddannelsessystem.

De tre første lovforslag var klar til høring omkring 1. december. Den langvarige dialogproces med institutionerne betød, at høringssvarene overvejende viste tilslutning til lovforslagene, men med modifikationer omkring de i forvejen komplekse bestemmelser om selveje og de betingede CVU'er. Med til kompleksiteten hørte også, at sygeplejeskolerne, der ligger i amtsligt regi, skulle have mulighed for at indgå i de selvejende CVU'er efter beslutninger i de enkelte amtsråd. Bestemmelserne om fusioner og spaltninger af institutioner samt selve konstruktionen med betingede CVU'er blev udformet i tæt samarbejde med kammeradvokaten, bl.a. som følge af de ubehagelige overraskelser og søgsmål, der fulgte i hælene på nedlæggelser og sammenlægninger af selvejende lærerseminarier i slutningen af 1980'erne. Men også ændringer i selvejelovgivningen, som fulgte efter Tvindsagen med det formål, at hindre koncerndannelser, måtte revurderes, for at lovgrundlaget kunne rumme betingede CVU'er.

De betingede CVU'er kunne ifølge lovforslaget oprettes som nye institutioner for en tidsbegrænset periode af de partnerinstitutioner, som ville stifte et CVU. Svagheden i konstruktionen ligger netop i, at den umiddelbart fører til oprettelse af nye »ekstra« institutioner og ikke til samling af institutioner i større og mere bæredygtige institutionsdannelser.

Interessemodsætningerne i selve høringssvarene rakte fra dem, der fandt, at ministeren havde strakt sig lidt for langt, til dem, der mente, at et lille nøk til ville være velkomment.

Lovforslagsprocessen og de politiske aktører

Ministeren valgte at fremlægge lovforslaget i januar 2000 uden yderligere ændringer og uden på forhånd at sikre sig et politisk forlig om lovpakken. Lovforslagene var – som internt foreskrevet for lovgivningsarbejde under en flerpartiregering – både overordnet og i detaljer arbejdet igennem med de uddannelsespolitiske ordførere for regeringspartierne, således at de på forhånd havde fuld tilslutning fra De Radiskale og Socialdemokratiet. Formanden for Folketingets uddannelsesudvalg, Hans Peter Baadsgaard (Socialdemokratiet), var dybt engageret i lovforslagenes tilblivelse og en stærk støtte for undervisningsministeren. Men i øvrigt lagde ministeren op til åbne forhandlinger med henblik på at opnå et bredt flertal hen over midten, således som det tilstræbes og lykkes for hovedparten af lovgivningen inden for Undervisningsministeriets område.

1. behandlingen i Folketinget syntes at pege på, at der ville kunne opnås flertal, men måske ikke umiddelbart et flertal, der omfattede Venstre. Det var vanskeligt for

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ministeren at få konkretiseret, hvor Venstres politiske ordfører, Hanne Severinsen, ville hen. Kodeordet var frivillighed – måske så langt at der ikke blev tale om, at de eksisterende institutioner afgav autonomi, hverken på kortere eller længere sigt.

Hele lovforslaget hvilede imidlertid på den præmis, at de enkelte institutioner fuldt og helt kunne beslutte, om de ville indgå i CVU-dannelser eller ej – altså frivillighedsprincippet. Regeringspartierne regnede derfor også med, at nogle institutioner ville vælge at stå uden for CVU-dannelser, uanset hvordan lovgrundlaget blev udformet. For os, der var tæt på processen, blev det gradvis klart, at enkelte institutioner havde deres egen dagsorden, nemlig at sikre sig mod at institutioner, der arbejdede for nye institutionsdannelser, kom til at bestemme farten. Enkelte så helst, at såkaldte forpligtende samarbejdsaftaler – også kaldet netværksorganisering – blev vejen frem.

De pågældende institutioner frygtede samtidig, at de fordele, som CVU'erne ville opnå (gulerødderne), var fordele, som de selv gik glip af ved at stå udenfor. Især på det pædagogiske område var de muligheder, som udlægningen af DLH- og DPH-afdelinger til kerne-CVU'er stillede i udsigt, en fordel, som alle lærer- og pædagogseminarer gerne ville have andel i. Det samme gjaldt de pengemidler, som eventuelt ville blive afsat til udviklingsbasering og forskningstilknytning.

Mellem 1. og 2. behandlingen af lovforslagene gik de politiske forhandlinger så i gang. Undervisningsministeren indbød ordførere fra alle partier til forhandlinger i Undervisningsministeriet. »Græsrødderne« uden for Folketinget var også i gang mere eller mindre åbenlyst i forhold til de enkelte politiske ordførere. I den ene ende de, der arbejdede for lovforslaget, eventuelt med de modifikationer der skulle til for at sikre et bredt flertal. I den anden ende de, der helst ville undgå, at CVU'er forstået som frivillige sammenlægninger af institutioner blev realiseret i større målestok. Såvel aftager- og institutionsorganisationer som enkelte rektorer var meget aktive – organisationerne primært på kompromissiden.

De politiske forhandlinger trak i langdrag. Undervisningsministeren fremlagde under forhandlingerne kompromisforslag, der tilsigtede dels at tilgodese de institutioner, der valgte at stå uden for CVU-dannelser, dels at imødekomme ønsker om en forlænget periode for betingede CVU'er. Der blev i ministeriet udarbejdet et udførligt udkast til betænkning fra Folketingets uddannelsesudvalg med hermed samhørende ændringsforslag til lovforslaget, der skal afgives forud for 2. behandlingen. Det er meget almindeligt, at sådanne betænkningsudkast og ændringsforslag udarbejdes i ministerens regi, når ministeren forhandler lovforslag.

Hanne Severinsen valgte under forhandlingerne en anden vej, nemlig at forsøge at samle et flertal uden om regeringen. Hovedsigtet var, at CVU'er skulle kunne etableres som et såkaldt forpligtende samarbejde mellem institutioner, der hver for sig bevarede deres fulde selvstændighed. Hun udsendte en pressemeddelelse om, at et flertal for en sådan model var til stede – som foruden borgerlige partier også omfattede Enhedslisten. Regeringspartierne var især overraskede over, at Enhedslisten og Centrumdemokraterne havde tilsluttet sig denne linje, mens Socialistisk Folkeparti fandt regeringskompromisset tilfredsstillende. Overraskelsen for Centrumdemokraternes vedkommende skyldtes, at den politiske ordfører (Susanne Clemmensen) havde været positiv over for lovforslaget under 1. behandlingen og havde arbejdet

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

konstruktivt for et kompromis. Det forlød, at Centrumdemokraternes ledelse fandt, at »kvoten« for forlig med regeringen var opbrugt efter et medieforlig, der var indgået kort forinden.

Undervisningsministeren måtte herefter opgive intentionen om forlig hen over midten og valgte derfor at satse på et snævert forlig, der ud over Socialistisk Folkeparti også omfattede Enhedslisten. Det lykkedes hende gennem intensive forhandlinger hen over en weekend. Foruden et forslag om mulig tidsbegrænset »udmeldingsret« for en partnerinstitution i et ubetinget CVU indeholdt kompromisset en række »demokratiserende« bestemmelser vedrørende studerendes og læreres indflydelse i rådgivende organer. For Enhedslisten var den store kamel, der skulle sluges, ikke CVU-lovforslaget, men DPU-lovforslaget, der brød med universitetslovens bestemmelser om kollegialt selvstyre. Udmeldings- eller spaltningsretten var et ønske, som oprindeligt var stillet fra bestyrelsesforeningerne for henholdsvis lærerseminarierne og pædagogseminarierne. Det var et ændringsforslag, som havde ligget klart i ministeriet til evenuel brug i forligsforhandlingerne længe.

Man kan stille det spørgsmål, hvorfor det ikke blev til et bredt forlig. Min »partsforklaring« er, at Hanne Severinsen ikke ønskede et forlig, dvs. et resultat, der lå mellem regeringsudspillet og hendes eget standpunkt. Det står i det mindste klart, at det var hende, der afbrød forhandlingerne, før ministeren havde udtømt sine kompromismuligheder. Fristelsen til at overtrumfe ministeren var åbenbart for stor.

På denne baggrund var der naturligvis mange bitre bemærkninger under 2. og 3. behandlingen af lovforslaget, især fra Venstres side, som erklærede det for et mål at få ændret loven, hvis der efter et valg blev flertal i Folketinget for en ændring. Det ændringsforslag, som oppositionen fremsatte, og som blev nedstemt, gik i al sin enkelhed ud på, at betingede CVU'er kunne fortsætte så længe de ville med betinget status, dvs. uden sammenlægning.

Det blev naturligvis en dårlig baggrund for det arbejde, der nu skulle i gang med etableringen af CVU'er, at lovgivningen var baseret på et snævert flertal. Men i sidste ende blev det ikke afgørende for institutionernes interesse for at engagere sig i CVU-dannelser på det foreliggende lovgrundlag. Her blev de også hjulpet på vej af den flerårsaftale for de videregående uddannelser, som blev indgået i forbindelse med finanslovforliget for 2000, dvs. ultimo 1999. Her var Centrumdemokraterne med i forliget, der bl.a. byggede på CVU-lovgrundlaget.

Selv for garvede politikere og embedsmænd var forhandlingsforløbet omkring CVU-loven en ret unik oplevelse.

CVU-lovens formål

I kampens hede blev det ofte trængt i baggrunden, hvad der var CVU-lovgivningens højere formål, nemlig udvikling af stærke uddannelsesmiljøer for videregående uddannelse i hele landet med henblik på at styrke de professionsrettede videregående uddannelser som et selvstændigt profileret uddannelsesområde.

CVU'er skulle danne nye rammer om sammenhængende kvalitativ udvikling og nyudvikling af grund-, efter- og videreuddannelse. De kvalitative formål blev skrevet direkte ind i lovteksten, og CVU-godkendelser skulle baseres på kvalitative kri-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

terier – ikke mindst CVU'ernes egne udviklingsplaner og efterfølgende evalueringer af resultaterne. Målene med det samlede lovkompleks kan opstilles under følgende hovedpunkter:

1. Sammenhæng
   - mellem grunduddannelserne indbyrdes
   - mellem grunduddannelserne og efter- og videreuddannelserne
   - mellem kompetencebehovene på arbejdsmarkedet og uddannelsesudbuddet
   - mellem forskningsmiljøer og uddannelsesmiljøer og uddannelsesaktiviteter

2. Fornyelse
   - af grunduddannelserne
   - af efter- og videreuddannelserne
   - af samspil mellem arbejdsmarkedet og uddannelsesinstitutioner
   - af arbejdsformer

3. Regional forpligtelse
   - sikre grund-, efter- og videreuddannelsesmuligheder i alle egne af landet
   - sikre samspil mellem uddannelsesinstitutionerne og virksomheder (private og offentlige) i alle dele af landet

Opfølgningen på lovgivningen blev derfor tostrenget – nemlig selve etableringen af den nye institutionsform og indholdsmæssig, dvs. at få de udviklingsaktiviteter i gang, som kunne føre til realisering af målene.

I hele procesforløbet i etableringsfasen har der været en tendens til, at de juridiske, administrative, institutionspolitiske og personmæssige spørgsmål, der knytter sig til etableringen af CVU'er, har overskygget det faglige arbejde, som i længden skal sikre fornyelsen. Til den samlede proces har knyttet sig en lang række samhørende processer, som i sig selv har været meget arbejdskrævende udfordringer – f.eks. udlægningerne af DPU-afdelinger, gennemførelse af uddannelsesreformer, bl.a. inden for sundhedsuddannelserne, fornyelser af diplomuddannelserne og henlæggelse af amtslige sygeplejeskoler til CVU'er. Som altid har ambitionerne for CVU-dannelserne skullet tilpasses økonomiske begrænsninger.

Samlet set er det meget omfattende omlægninger, som lovgivningen satte i gang, og som slet ikke kan betragtes som afsluttede endnu.

Dannelsen af CVU'er fra 2000 til 2002

CVU'erne blev etableret i to »bølger« og i to processer. Bølgerne omfatter dem, der kom i gang i henholdsvis 2001 og 2002. Processerne omfattede forhåndsgodkendelser før 1. januar i de respektive år og endelige godkendelser senest 1. juli året efter. Opdelingen skyldes, at der skal foreligge endelige, reviderede årsregnskaber for de stiftende institutioner, før juraen er på plads. Men etableringsdatoen har været 1. januar, og endelige godkendelser er sket med tilbagevirkende kraft. Reelt skulle institutionerne have alt på plads i efteråret, hvis procedurerne skulle nås. Et lille år var i

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

virkeligheden en realistisk tidsramme for en fuld etableringsproces. Den første bølge var én lang læreproces for såvel ministeriet som institutionerne. Næste bølge fik så gavn af de paradigmer, som blev udviklet under 1. runde.

Nogle institutioner satte en ære i at være med blandt de første. Andre ville hellere give sig selv god tid. For ministeriet var det heldigt, at institutionerne valgte forskellige hastigheder. Man havde hele tiden svært ved at følge med. Samlet blev det til 23 CVU-godkendelser. På de to år blev det juridiske landskab af videregående uddannelsesinstitutioner lavet helt om.

Hovedlinjen fra ministeriets side var, at det var institutionerne selv, der fandt ud af, hvem man ville gå sammen med – ud fra devisen »levende last stuver bedst sig selv«. Men det skortede ikke på meningstilkendegivelser og opmuntringer fra ministeriets side og ind imellem højt løftede pegefingre. Resultatet blev på denne måde ikke det rationelt set bedste resultat. Det blev i højere grad det muliges kunst. I en række tilfælde var det især kemien blandt aktørerne, der begrænsede rationaliteten. Hvem kunne og ville være i stue med hvem? Dårlig kemi blandet med lav motivation eller direkte ideologisk afstandtagen fra CVU-lovens institutionsdannelser førte til, at ca. et dusin institutioner har valgt at stå udenfor. Men det er trods alt et begrænset antal i forhold til de ca. 100, der valgte CVU-formen.

Ser man på de faglige områder, kan resultatet af CVU-dannelserne gøres op, som følger:

- Alle ingeniørhøjskoler og handelshøjskolecentre – tilsammen seks institutioner har opnået CVU-godkendelser. Heraf er det dog kun to, der samtidig har gennemført en ny institutionsdannelse, nemlig fusion af handelshøjskolecentret i Nykøbing Falster med handelshøjskolecentret i Slagelse og fusion mellem Ingeniørhøjskolen i Horsens og de tekniske skoler, der bl.a. omfattede en byggeteknisk højskole. De seks institutioner er samtidig overgået til såkaldt ægte selveje og hermed en ny styre- og ledelsesform.
- Tre ud af fire sociale højskoler valgte at stå uden for CVU-dannelser (København, Odense og Århus), mens højskolen i Esbjerg valgte CVU-dannelse sammen med sundhedsuddannelserne i byen. Alle institutioner overgår fra statseje til selvejeformen.
- Alle statsfinansierede sundhedsuddannelser (ergo- og fysioterapeutuddannelserne, bioanalytiker samt jordemoderuddannelsen) indgår i CVU-dannelser – nogle alene sammen med amtslige sundhedsuddannelser, andre i CVU'er, der også omfatter pædagogiske uddannelser eller som i Esbjerg Den Sociale Højskole. Hovedstadens Sygehusfællesskab samt (foreløbig) syv amter har valgt at henlægge sygeplejerskeuddannelsen til CVU'er og amterne på Fyn og i Nordjylland tillige radiografuddannelsen.
- På det pædagogiske område er der godkendt 11 kerne-CVU'er, dvs. CVU'er hvortil der er udlagt efter- og videreuddannelse fra DPU. Disse 11 kerne-CVU'er omfatter alle både lærer- og pædagoguddannelserne, men ca. halvdelen omfatter også andre uddannelser. 16 ud af 18 lærerseminarier indgår i CVU-dannelser. Tilsvarende gælder for 27 ud af 32 pædagogseminarier. To af disse CVU'er har des-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

uden fået godkendt den nye afspændingspædagoguddannelse og to den reformerede håndarbejdslæreruddannelse. Et af de to husholdningsseminarier (Ankerhus) indgår i CVU-dannelse, mens det andet (Suhr) – foreløbig – står udenfor. Den nye uddannelse i ernæring og sundhed er tillige godkendt ved kerne-CVU'et i Århus.
- Efter- og videreuddannelserne indtil diplomniveau er nu henlagt til CVU'er. Ud over de tidligere DLH- og DPH-afdelinger indgår de to sløjdlærerskoler i henholdsvis Esbjerg og København i CVU-dannelser. Dansk Sygeplejehøjskole og ergo- og fysioterapeuternes efter- og videreuddannelse samt Specialkursus i Husholdning ved Aarhus Universitet overgår ligeledes i CVU-dannelser.

Næppe to CVU'er har samme faglige profil. Forskelligheden muliggør mange, nye faglige samarbejdsflader. Det gælder mellem lærer- og pædagoguddannelserne generelt, men f.eks. også mellem sundhedsuddannelserne og de pædagogiske og sociale områder.

De institutioner, der har valgt at stå udenfor, udgør et fagligt set spredt antal institutioner. Danmarks Journalisthøjskole har valgt at fortsætte med eget lovgrundlag som statsinstitution. De øvrige videregående uddannelsesinstitutioner er overgået til ægte selvejestatus og har dermed foregrebet den reform, som den nye universitetslov foreskriver.

De geografiske CVU-dannelser

Hele landet er dækket ind med CVU'er. Blandt de såkaldte yderkantsseminarier er der dog enkelte, der har valgt at stå udenfor – f.eks. lærerseminariet i Skårup og pædagogseminariet i Aabenraa. Risikoen for dem vil være en fortsat svækket position i forhold til de større uddannelsesbyer. De amter, der står svagest med hensyn til CVU-dannelser, er Vejle Amt, hvor kun Ingeniørhøjskolen i Horsens har valgt en offensiv CVU-strategi, og af naturlige grunde Bornholm, som dog kan trække på udlagte uddannelser fra de storkøbenhavnske CVU'er.

Nogle amter har valgt at bakke CVU-dannelserne kraftigt op. På det brede plan gælder det især Frederiksborg Amt, Storstrøms Amt, Sønderjyllands Amt og Ringkøbing Amt. Direkte rettet mod sundhedsuddannelserne gælder det især Fyns Amt, Ribe Amt og Nordjyllands Amt. Kun et amt – Århus – har hidtil været direkte negativ over for CVU-dannelsen og de muligheder, sygeplejerskeuddannelsen ville kunne opnå her.

Stærke og svage CVU-dannelser

I alt seks CVU'er er betingede CVU'er, dvs. CVU'er hvor sammenlægningen af partnerinstitutionerne er udskudt i op til fem år, og hvor enkeltinstitutioner derfor kan melde sig ud. Alle seks er kerne-CVU'er, dvs. med både lærer- og pædagogseminarer som partnere. Det behøver ikke at betyde en svaghed, men kan dog blive det, hvis f.eks. en eller flere af institutionerne eller CVU-overbygningen i sig selv kommer i økonomiske vanskeligheder. Konstruktionen kan også dække over svaghed ved, at der er reel uenighed mellem partnerne om mål og midler for CVU-dannelsen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

CVU'ets bredde og størrelse kan selvfølgelig også have betydning for styrken. Alt andet lige vil stor bredde og mange studerende give bedre muligheder i forhold til, hvad den lille, begrænsede institution kan realisere. Men stor bredde og størrelse kan også begrænse sammenhængskraften og vanskeliggøre beslutningsprocesser, og der kan udvikle sig modsætningsforhold mellem det decentrale og centrale niveau i CVU'et. Netop denne risiko betød, at man fra starten endte med hele tre kerne-CVU'er i det storkøbenhavnske område. Et af problemerne var, at området i alt rummer 11 pædagogseminarier mod fire lærerseminarier. En bedre løsning havde givet være, at flere af de små pædagogseminarier havde fusioneret indbyrdes som led i CVU-dannelsen. Det kan nås endnu, og under alle omstændigheder kan der konstateres væsentlige problemer med hele tre kerne-CVU-dannelser i den københavnske region, som må finde en løsning.

Modsat er der også etableret en række helt små CVU'er, hvis styrke ligger i overskueligheden, f.eks. de små, rene sundheds-CVU'er, men som i længden kan mangle tilstrækkelig økonomisk ballast. Et tredje problem kan være CVU'ets geografiske udstrækning, der kan svække sammenhængskraften – især hvis der opstår rivalisering om placering af fælles funktioner og aktiviteter. Oprindeligt omfattede flere CVU-grupperinger større geografiske områder end det faktiske resultat – f.eks. i startfasen en CVU-dannelse for Sjælland og Storstrøms Amt under ét, der omfattede alle institutioner vest og syd for Storkøbenhavn. Storstrøms-institutionerne valgte imidlertid at samle sig inden for amtet, men det er da tænkeligt, at man engang i fremtiden går sammen igen på tværs af amtsgrænserne. Forudsætningen er i givet fald, at CVU'erne får demonstreret for hinanden og sig selv, at de kan håndtere afstandsbarrierer og modstridende lokale hensyn til fordel for helheden.

De største problemer for styrken i et CVU er imidlertid klart modsatrettede ledelsesinteresser. Det kan være partnerrektorer, der har svært ved at afgive høvdingestatus og ved at indgå i et samlet ledelsesteam. Eller det kan være CVU-rektorer, der ikke kan delegere. I praksis kan man konstatere en række utraditionelle besættelser af CVU-rektorposterne, der kan pege i retning af, at sektoren opnår nye ledelseskompetencer i forhold til de snævert faglige, der hidtil har præget området. Det kan være med til at sikre fornyelsen.

Lovgivningsmæssigt efterspil

Den politiske usikkerhed om lovgrundlaget for CVU'erne måtte naturligvis afklares efter valget og regeringsskiftet november 2001. Løsningen, som Ulla Tørnæs fremlagde lovforslag om som undervisningsminister, blev, at et betinget CVU kunne forlænges med status som betinget CVU for yderligere en femårs periode. Denne gang blev der opnået et bredt flertal, idet Socialdemokratiet, De Radikale og Socialistisk Folkeparti valgte at stemme for lovændringen. De tre partier fandt åbenbart, at uddannelsesområdet har krav på sikkerhed for, at lovgivningen kan fungere som en stabil ramme for virksomheden. Det er en nærliggende tanke, at dette kompromis også kunne være opnået under den tidligere regering, hvis Venstre ikke dengang havde valgt at afbryde forhandlingerne. Umiddelbart har lovændringen ikke direkte betydning for de allerede etablerede, betingede CVU'er. Disse er nemlig baseret på

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

privatretlige aftaler, som kun kan ændres i enighed. Det kan heller ikke forventes, at lovændringen vil føre til, at flere institutioner vælger at danne nye CVU'er.

Under overfladen og sikkert nogle år endnu vil eksisterende modsætningsforhold mellem institutioner, der satser meget på CVU-dannelserne, og institutioner, der holder igen eller er direkte imod, sikkert fortsætte. Det er ærgerligt, at disse modsætningsforhold ofte har en personificeret karakter, hvor benspænd ikke er ukendte foreteelser.

Udfordringerne

Landkortet over videregående uddannelsesinstitutioner i Danmark er ændret fundamentalt. Nu er en lang række CVU'er så kommet i gang og skal leve op til de forventninger, som de selv har haft, og som lovgivningen lægger op til. I international sammenhæng skal de kunne demonstrere, at de er gode samarbejdspartnere, også i forhold til søsteruddannelser i universitetsregi. I dansk sammenhæng skal de kunne hævde sig mellem på den ene side en ekspansiv erhvervsskolesektor og på den anden side en selvtilstrækkelig universitetssektor, der har svært ved at anerkende andre institutionsområders styrkepositioner.

Den vigtigste styrkeposition er de mellemlange videregående uddannelsers stærke position på arbejdsmarkedet. Der er som hovedregel tale om meget store professioner inden for den offentlige sektor, men dog også om erhvervsvigtige positioner for ingeniørhøjskolerne og handelshøjskolecentrene. CVU'er skal kunne demonstrere, at deres kompetencer er vigtige for udviklingen af professionerne og for nye opgaveløsninger i den offentlige sektor og virksomhederne.

Fra politisk side er der givet grønt lys for, at CVU'ernes opgaver rækker ud over de enkelte grunduddannelsesopgaver i svæver forstand. Men det er CVU'erne selv, der må opbygge nye kompetencer på udviklingsområdet, hvad enten det drejer sig om uddannelsesudvikling eller professionsudvikling.

De nye udfordringer for CVU-ledelserne vedrører et meget bredt felt. Der skal demonstreres evne til at opnå synergi og samordning på tværs af uddannelserne. Kvalitet, udvikling, effektivitet og attraktivitet skal styrkes.

Nye arbejdsformer og undervisningsformer vil være særlige udfordringer. CVU'erne skal udnytte fordelen, som større institutioner giver i form af bredere lærerkorps, større investeringskapacitet og gensidig inspiration underbygget af »bedste praksis normer«.

CVU'erne må have fokus på økonomistyringen for at sikre sig det økonomiske råderum for de kvalitative satsninger. Administrative omstillinger kan medvirke til at øge det økonomiske råderum og sikre en professionalisering af de mange administrative arbejdsrutiner, som en institution skal kunne håndtere. Lige så vigtigt er det at få udviklet en sammenhængende personalepolitik med vægt på opgradering af hele kvalifikationsprofilen.

CVU'erne skal vise i praksis, at de kan samarbejde med forskningsinstitutioner, og at de selv kan udføre kvalificerede udviklingsopgaver til gavn for sig selv og det omgivende samfund, og at de kan opbygge videnscentre, som interessenterne gerne vil trække på. Ambitionsniveauet må gerne være højt – så højt at grænselinjen mel-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

lem udvikling og forskning nedbrydes. Men ambitionsniveauet skal også være realistisk.

Arbejdet på decentralt niveau må aktivt understøttes af ministeriet. Det må demonstreres, at ministeriet fortsat vil støtte CVU-processen, både hvad angår økonomi og nye uddannelsesaktiviteter og gennem aktivt medspil. Den største trussel mod CVU'erne kan blive en svækket indsats på efter- og videreuddannelsesområdet, dels fra aftagerside, dels på den statsfinansielle side. I en presset økonomisk situation er det ofte efter- og videreuddannelsen, der rammes hårdest. Men den udgør modsat den kit, som kan sikre nyudvikling såvel på arbejdsmarkedet som inden for grunduddannelserne.

I maj 2003 har undervisningsminister Ulla Tørnæs holdt en tale ved CVU-rektorkollegiets årsmøde, som kan læses på ministeriets hjemmeside. Det er en tale, som meget helhjertet tilsiger CVU'erne ministeriets støtte til den fortsatte udvikling af den nye institutionsform og tegner flotte perspektiver for fremtiden. Baggrunden for talen er en besøgsrunde til CVU'erne, som på embedsmandsplan blev gennemført ved årsskiftet 2002/03, og som i sig selv gav grobund for optimisme, men selvfølgelig også viste problemer af karakteren »al begyndelse er svær«.

I længden kan der også blive tale om, at CVU-landskabet ændrer sig radikalt igen. CVU-processen har vist, at institutioner ikke behøver at være konstante enheder, der har som mål at kunne fejre 100-års jubilæer. Det vigtige er, at man er i stand til at udvikle institutionsformer, der effektivt kan opfylde nye krav og tillægges nye opgaver – i det 21. århundrede.

Noter

1. Artiklen er en skriftlig version af et foredrag i Selskabet for Dansk Skolehistorie i efteråret 2002. Forfatteren afgik medio 2002 som chef for Institutionsstyrelsen i Undervisningsministeriet, hvor hun siden 1965 havde beskæftiget sig med planlægning og styring inden for de videregående uddannelser.
2. Lov om Københavns Universitets udbygning og universitetscentre.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Berrit Hansen (f. 1937). Student fra Christianshavns Gymnasium 1956, cand.polit. 1965. Ansat i Undervisningsministeriet 1965, først som sekretær for Planlægningsrådet for de højere uddannelser og fra 1974 til 1986 i Direktoratet for de videregående uddannelser. Chef for UVMs økonomistyringsprojekt 1987 til 1989, økonomichef fra 1989 til 1991, direktør i økonomiafdelingen 1991 til 1998 og fra 1998 til 2002 styrelseschef i Institutionsstyrelsen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Skolen i årets løb

Folketingsåret 2002-2003

Af Signe Holm-Larsen

Værdien af uddannelse? 218
En revideret folkeskolelov 219
Folkeskolens faglighed, rummelighed og prøver 223
10. klasse fortsat til debat 224
De gymnasiale uddannelser under revision 225
Samordning af vejledning 228
Universitetsforliget og CVU'erne 232
Andre lovændringer mv. 234

2002-2003 har også på uddannelsesområdet været præget af, at det var regeringens 2. funktionsår, og at mange områder var klar til lovgivning, f.eks. folkeskoleområdet og universitetsområdet. Desuden opnåedes forlig på det gymnasiale område. Alt i alt en række betydningsfulde markeringer.

Kontinuitet har præget ikke alene de politiske mærkesager, men også personkredsen bag. Der er således kun sket ganske få udskiftninger af medlemmerne i Folketingets uddannelsesudvalg.

Uddannelsesudvalget som valgt ved folketingsårets begyndelse 2.10. 2002.

Medlemmer:	*Stedfortrædere for:*	
1. Else Winther Andersen (V) (formand)	1-4	Jens Christian Larsen (V),
2. Gitte Lillelund Bech (V)		Leif Mikkelsen (V),
3. Peter Christensen (V)		
4. Tina Nedergaard (V)		
5. Louise Frevert (DF)	5-6	Birthe Skaarup (DF),
6. Karina Sørensen (DF)		Søren Krarup (DF)
7. Helle Sjelle (KF)	7-8	Knud Erik Kirkegaard (KF),
8. Else Theill Sørensen (KF)		
9. Bodil Kornbek (KRF)	9	Helga Moos (V),
10. Carsten Hansen (S)	10-14	Anne-Marie Meldgaard (S)
11. Frank Jensen (S)		Torben Hansen (S)
12. Nicolai Wammen (S)		
13. Lene Jensen (S)		

→

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Medlemmer:	*Stedfortrædere for:*	
14. Thomas Adelskov (S)		
15. Aage Frandsen (SF)	15	Morten Homann (SF),
16. Marianne Jelved (RV) (næstformand)	16	Anders Samuelsen (RV)
17. Pernille Rosenkrantz-Theil (EL)	17	Anne Baastrup (SF)

Den politiske diskussion i Folketingssalen har da også vist, at man kender hinandens positioner og holdninger, og at mange bolde spilles på udvalgsniveau.

Værdien af uddannelse?

Det år, der er gået, indebar en bemærkelsesværdig diskussion om, hvorvidt længerevarende uddannelse set ud fra en økonomisk synsvinkel – både personlig og samfundsmæssig – kan betale sig.

Diskussionen blev igangsat af offentliggørelsen af 2002-udgaven af OECD-rapporten »Education at a Glance«. I en pressemeddelelse af 29. oktober 2002 nævntes bl.a., at i Danmark tjener personer med en universitetsuddannelse 51% mere end personer, for hvem afsluttet ungdomsuddannelse er højeste uddannelsesniveau. Personer, for hvem grundskolen er slutniveau, tjener til gengæld 14% mindre end personer med afsluttet ungdomsuddannelse. Kun i Belgien, Finland og Sverige er forskellen mellem indkomsten for de kortuddannede og dem med en ungdomsuddannelse mindre end i Danmark. Forskellene er størst i Italien, hvor en kortuddannet tjener hele 42% mindre end en person med en afsluttet ungdomsuddannelse. Er man dansker, må man altså se i øjnene, at længere uddannelse kun i nogen grad omsættes i en forbedret livsløn.

Også i forhold til arbejdsledighed spiller uddannelsens længde en mindre rolle i Danmark end i andre europæiske lande. Blandt danske mænd er ledigheden for gruppen med grundskolen som slutniveau 4%, mens den blandt universitetsuddannede er 3,5%. For kvindernes vedkommende er ledigheden henholdsvis 6,2% og 3,1%. I OECD-gennemsnittet er ledigheden blandt kortuddannede mænd 8,9%, mens den blandt universitetsuddannede er 2,8%. For kvindernes vedkommende er tallene henholdsvis 9,4% og 3,5%. Heller ikke når det drejer sig om at bide sig fast på arbejdsmarkedet, er længere uddannelse altså en særlig solid forsikring for den enkelte dansker.

Alligevel har det siden 1960'erne været en indiskutabel forudsætning for de vesteuropæiske landes uddannelsespolitik, at det for samfundet som helhed er en god idé at investere i uddannelse, fordi det kan give øget økonomisk vækst, udtrykt ved en positiv sammenhæng mellem investeringer i human capital og økonomisk vækst. Denne holdning er stadig udbredt, og den er tilsyneladende først nu ved at blive anfægtet af, at de danske uddannelsesresultater i de senere år på flere fronter har været genstand for en stadig mere nærgående kritik.

Relationerne mellem uddannelseslængde og samfundsmæssigt udbytte heraf er i det forløbne år bl.a. sat i perspektiv af den seneste bog af professor Erik Jørgen Han-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

sen: *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.*[1] Bogen har sat markante spor i uddannelsesdebatten. Erik Jørgen Hansen oplister her fem aspekter af, hvad han benævner uddannelseskrisen:[2]

1. At den primære socialisering i stigende grad er flyttet fra familierne til uddannelserne
2. At familiernes og skolens monopol på vidensformidling er brudt af vor tids elektroniske kommunikationskanaler
3. At accelerationen i samfundsændringer giver ungdommen mere usikre livsperspektiver end tidligere generationer
4. At der hersker uklarhed med hensyn til, hvilken slags kundskaber og færdigheder fremtidens samfund egentlig vil få brug for
5. At arbejdsløsheden bevirker, at jobs, der tidligere kunne bestrides med kortere uddannelse, nu overtages af personer med lange uddannelser, hvorved arbejdsløsheden væltes over på de kortuddannede, uden at en tilsvarende samfundsmæssig kvalitetsforøgelse kan dokumenteres.

Debatten om uddannelses betydning for samfundsvækst er nu altså åbnet – med hvad det har af konsekvenser for nøglebegreber som lige adgang for det enkelte individ til basisuddannelse og livslang efter- og videreuddannelse. Konstateringen af, at valg af uddannelse har stor betydning for den enkeltes personlige udfoldelsesmuligheder, var i øvrigt det nærmeste, statsminister Anders Fogh Rasmussen kom en omtale af uddannelsesforhold i sin åbningstale: »Vi skal udvikle et samfund, hvor alle har en fair chance for at udnytte deres evner, et samfund, hvor det enkelte menneske har et håb om at kunne forbedre sin situation. Et samfund, hvor det er muligt at bevæge sig fra bistandsklient til bankdirektør«.[3] Visionen er smuk, men det er – selv i det danske samfund, som prioriterer livslang uddannelse højt – dog nok et fåtal, der oplever en sådan karriere – og at karriereforløbet under mindre gunstige omstændigheder eventuelt kan tage den modsatte retning har åbenbart ikke forekommet relevant i den givne sammenhæng.

En revideret folkeskolelov

Det var, hvad denne samling bragte folkeskolen – ikke en ny lov, som offentligheden ellers var blevet lovet. Det trak i sidste folketingsår længe ud med de politiske forhandlinger om et folkeskoleforlig, og de udviklede sig efter sommerferien til en rigtig cliffhanger, idet en bred løsning heller ikke på dette tidspunkt umiddelbart var til at få øje på.[4]

Usikkerheden rådede også efter folketingsårets begyndelse. Så sent som medio oktober 2002 lød det: »Heller ikke i går lykkedes det Ulla Tørnæs at nå til enighed med de tilbageværende partier i forhandlingerne om et nyt folkeskoleforlig. Det er fortsat spørgsmålene om bindende, landsdækkende læseplaner samt rammerne for at dele eleverne op i hold på tværs af klassetrinnene, der deler parterne. Det er Venstre, De Konservative, Dansk Folkeparti, Socialdemokratiet, De Radikale og SF, som sidder rundt om forhandlingsbordet«.[5] Forliget blev endelig indgået 14.11. 2002, og lovforslaget blev udsendt til høring primo december 2002.[6]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

DLF's medlemsblad *Folkeskolen* skrev på lederplads, at regeringens måde at gribe sagen an på havde kastet ministeren »ud i et håbløst forhandlingsforløb, der resulterede i en ny forligskreds uden Det Radikale Venstre og Socialistisk Folkeparti, men med Det Konservative Folkeparti og Dansk Folkeparti, der begge mener, at svaret på tidens udfordringer skal findes i de gode gamle dage. Dengang da solen altid skinnede, og eleverne blev delt efter evner og undervist i et fast, overskueligt pensum. Det er der ikke meget fremtid i«.[7]

Og hvad kom forliget, og dermed lovforslaget, så til at rumme? Blandt væsentlige styringsændringer skal her nævnes indførelsen af bindende nationale trinmål i fagene og bindende minimumsårstimetal. Dette betyder for en række kommuner en udvidelse af lærertimeforbruget. Samme vej trækker udvidelsen af undervisningen i dansk, matematik og idræt. Af andre større ændringer kan nævnes, at engelskundervisningen rykkes et år frem, at der bliver øget adgang til anvendelse af holddannelse, og at der fastlægges en indholdsbeskrivelse af virksomheden i børnehaveklassen.

Ved forslagets 1. behandling udtrykte Gitte Lillelund Bech sin glæde over, at »vi med ændringerne af folkeskoleloven er meget tæt på at kunne opfylde denne (red.: partiet Venstres) vision« for »fremtidens folkeskole«. Og hun tilføjede: »Med ændringerne lægges op til en kombination af central opstramning af folkeskolens indhold og øget kommunalt selvstyre, hvad angår folkeskolens rammer, og det er helt i tråd med Venstres ønsker«. Hun gav derefter en række eksempler på centrale stramninger, mens det øgede kommunale selvstyre blev forklaret med ophævelsen af reglerne om antal skoledage.

En del af drøftelserne omhandlede lovforslagets finansiering, hvor udgiftsskønnet fra Undervisningsministeriets side er 280 mio., når loven er fuldt implementeret, og hvor KL's skøn ligger på 400 mio. Thomas Adelskov (S) var bekymret: »Flere medier refererer finansministeren for, at man ude i kommunerne ikke skal forvente flere penge næste år som følge af en folkeskolereform, men tværtimod se frem til besparelser og nedskæringer og indskrænkninger på hele folkeskoleområdet«. Undervisningsminister Ulla Tørnæs (V) henviste til økonomiaftalen mellem regeringen og KL for 2000-2002, hvor parterne var enige om, »at der er et potentiale til at forbedre ressourceudnyttelsen, som gør det muligt for kommunerne under ét at nedbringe ressourceforbruget pr. elev frem til 2005«. Dette fremkaldte følgende kommentar fra Carsten Hansen (S), at man fra socialdemokratisk side er »selvfølgelig meget optaget af, at den gode aftale, vi har fået lavet, ikke bliver udhulet af finansministeren, så det bliver økonomitænkning og ikke uddannelsestænkning, der er gældende«.

Et andet punkt, som vakte debat, var spørgsmålet om konsekvenserne af indførelsen af bindende trinmål. Bodil Kornbek (KRF) udtrykte det således: »Hvordan tænker man i forligskredsen, at man nu skal følge op på de her bindende mål? For det går jo ikke med den der slendrian … Hvordan skal vi få klaret, at Jens nu også læser, i hvert fald når han går ud af 2. kl.? Er det flere prøver, eller hvad forestiller man sig?«

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Også den øgede adgang til holddannelse fik en del ord med på vejen. Det fik bl.a. Pernille Rosenkrantz-Theil (EL) til at rette dette spørgsmål til Socialdemokratiet: »Hvordan stemmer det at lave en delt folkeskole … overens med begreber som frihed, lighed, solidaritet og fællesskab?«

Det kom til at betyde et brud med tidligere forligspraksis på området, at RV og KRF valgte at stå uden for forliget og stemme imod forslaget. I dagspressen lød kommentarerne bl.a.: »Tradition sprængt i sidste sekund. Med folkeskoleforliget sprænges en 100 år lang tradition for brede politiske aftaler om folkeskolen med permanent deltagelse af degnenes klassiske allierede hos Det Radikale Venstre«.[8] Ved 1. behandlingen kommenterede Marianne Jelved (RV) sit partis holdning således: »Regeringens brud på folkeskoleforliget i april 2001 i forbindelse med ophævelse af den obligatoriske modersmålsundervisning gjorde jo, at det var nemt at slippe af med SF og Det Radikale Venstre … Med skoleforliget sættes der nu statslige mål, og det går ind i læreprocessen, ind i skoleforløbet, og det er det, Det Radikale Venstre ikke vil medvirke til«.

Nogle få mindre justeringer af lovforslaget foregik under udvalgsbehandlingen og medførte bl.a. præcisering af begrebet »små skoler«, hvor ledelsen kan være fælles for flere institutioner, som enkeltsporede skoler med klasser, der omfatter flere klassetrin (ikke årgangsdelt undervisning inden for 1.-7. klassetrin), og skoler med normalt ikke over 150 elever. Ingen bad om ordet ved hverken 2. eller 3. behandling, og forslaget blev vedtaget med 92 stemmer (V, S, DF og KF) mod 16 (SF, RV, EL og KRF).

Offentlighedens modtagelse af forliget var overvejende positiv, men kommentarerne var alligevel noget blandede. De bindende nationale trinmål blev af nogle, herunder erhvervslivet, vurderet som en garanti for øget faglighed, af andre som et angreb på det kommunale selvstyre.[9] Skole og Samfund karakteriserede folkeskoleforliget som »en buket med pæne blomster og få torne« og glædede sig over, at forliget rækker hen over midten.

Formanden for KL's Børne- og kulturudvalg borgmester Bjørn Dahl, Roskilde, fandt timetalsudvidelsen »absurd« og mente, at »med fokuseringen på timetal som mål lægges der med lovforslaget op til en centralistisk dobbeltstyring af folkeskolens opgaveløsning.[10] Det er vores holdning, at denne dobbeltstyring vil lægge gift ud for kommunernes arbejde med udviklingen af folkeskolen«. Han forventede, at det ville blive »betydelige merudgifter, som timetalsudvidelserne medfører« og tilføjede: »Vi må i KL konstatere, at regeringen med det foreliggende lovforslag ikke har levet op til juniaftalen« (red.: økonomiaftalen for 2003). I KL's høringssvar efterlyses i forlængelse heraf muligheder for fleksibel kommunal styring med hensyn til tilrettelæggelsen af bl.a. skolestart, samarbejde mellem folke- og skolebiblioteker, fælles ledelse for flere skoler og skoledistrikter.

Disse områder er imidlertid omfattet af det forsøgs- og udviklingsprogram »En skole i bevægelse«, der er udviklet i tilslutning til vedtagelsen af L 130.[11] Der er i alt afsat 25 millioner kroner til programmet, som har syv indsatsområder:

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

1. *Udvikling af naturfag.* Der fokuseres på sammenhængen i naturfagsblokken samt ændrede prøveformer og projektopgaver inden for naturfagene, herunder geografi, som ikke i dag er et prøvefag.
2. *Prøve- og arbejdsformer.* Målet er at skabe bedre samspil og sammenhæng mellem undervisningen og prøverne, herunder udvikling af prøver med brug af internettet og prøveformer, der tilgodeser ændrede tilrettelæggelsesformer som undervisningsdifferentiering, tværfagligt projektarbejde, intern evaluering, fordybelsesaktiviteter og gruppeprøveformen. Endvidere belyses prøvernes samspil med aftageruddannelser og sammenhæng mellem prøver og eksaminer inden for forskellige dele af uddannelsessystemet.
3. *En mere sund livsstil.* Idrætsaktiviteter skal derfor fremmes i både skole og SFO, f.eks. med fokus på dans og drama, etablering af frivillig undervisning uden for skoletiden og inddragelse af lokalsamfundets øvrige aktører og faciliteter inden for idræt/motion/bevægelse.
4. *Tryghed for alle.* Mobning og utryghed i skolen skal reduceres ved metode- og procesudvikling i forhold til bl.a. integration af tosprogede elever, og indsatsen mod vold og mobning skal fastholdes og om nødvendigt intensiveres.
5. *Fritid med fællesskab og udfordringer.* Der skal på forsøgsbasis udvikles aktiviteter, der understøtter børns overgang fra SFO'ens kontrollerede fremmøde til det friere klubtilbud, herunder en videreudvikling af skolernes fritidstilbud med inddragelse af skolens undervisningsfaciliteter.
6. *Flere aktive forældre.* Der skal iværksættes udviklingsarbejde og forsøg med nye, mere fleksible former for forældres deltagelse i skolens virksomhed.
7. *Lokale løsninger.* Der ønskes forsøg med mere fleksible, lokale løsninger, f.eks. i forbindelse med bibliotekstilbuddet, tilrettelæggelsen af skoledistrikterne samt fælles skoleledelse for flere skoler og fælles ledelse mellem skole og dagtilbud, også uden for landdistrikter og mindre bymæssige bebyggelser.

Med de syv indsatsområder lægges der op til en successiv gennemførelse af kommende ændringer, idet der bl.a. peges på nogle af de områder, som ikke var fomuleringsklare ved folkeskoleforliget, fordi man eksempelvis skønnede, at der var behov for yderligere erfaringsindsamling til nuancering af områdeanalysen. Ikke mindst punkt 7 perspektiveres af at blive set i forbindelse med KL's høringssvar som omtalt s. 221.

Et nøgleord i dette udviklingsarbejde, så vel som i regeringens lovgivningsarbejde generelt, er udtrykket »nye, mere fleksible løsninger«. Hvad dette begreb mere konkret indeholder, er imidlertid sjældent klart defineret, men det får dog en vis substans, når det ses i relation til regeringens generelle holdning til økonomi: Fleksibiliteten må ikke gerne koste ekstra.

Folkeskolens faglighed, rummelighed og prøver

Og uanset al diskussion om nye bestemmelser fortsætter dagligdagen i folkeskolen med fortsat debat om de problemstillinger, som ikke så let finder en her-og-nu løsning. I årets løb har der især været fokus på rummelighedsbegrebet over for res-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

sourceforbruget til specialundervisning, evaluering af prøver og karaktergivning samt 10. klasses berettigelse. Karakteristisk er således denne KL-udtalelse:[12] »I en tid med stram kommunal økonomi er det væsentligt at kunne styre udgifterne på folkeskoleområdet, men det betyder ikke, at det af den grund er formålsløst samtidig at arbejde med begrebet rummelighed. Man har således gennemført en række kurser for at udbrede kendskabet til KL's opfattelse af begrebet og er kommet med direkte anvisninger til handlemuligheder og »værktøjer«.

Udtalelsen følges op af et interview i »Skolebestyrelsen« med cheføkonom Jan Olsen i KL, som mener, at »ressourcerne i folkeskolen kan anvendes bedre. Lærerne skal bruge mere af deres tid på undervisning, antallet af elever pr. lærer skal være højere … Og så skal folkeskolen være mere rummelig. Visiteringen til specialundervisningen er løbet løbsk«.[13] Og han fortsætter: »Faktisk har vi aldrig nogensinde brugt så mange penge på specialundervisning, som vi gør i disse år. Normalbegrebet synes at blive mere og mere udtyndet«.

Ikke så megen tvivl om indholdet i begrebet rummelighed set under denne synsvinkel: Rummelighed er det mantra, der skal vende udviklingen i folkeskolens stigende udgiftsniveau.

Debatten om faglighed, rummelighed og urolige elever blev også kommenteret i sidste års udgave af denne artikel.[14] Rummelighedsbegrebet har både pædagogiske og økonomiske aspekter til fælles med specialundervisning. Derfor vækker det opmærksomhed, at hver tredje kommune for det kommende skoleår har besluttet at skrue ned for tilbud til børn med vanskeligheder i skolen.[15]

Også fordi det må sammenholdes med den samtidige omtale af, at flere og flere skoleinspektører vælger at sende urolige børn i total hjemlig isolation med ganske få timers hjemmeundervisning om ugen – en foranstaltning, der i sin intention hjemler forældrenes frihed til at lade deres børn opfylde undervisningspligten på anden måde end i folkeskolen, jf. folkeskolelovens § 33, stk. 2. Beslutningen om udelukkelse fra undervisningen kan træffes af skolelederen alene og kræver ikke forældrenes accept.

Men udelukkelse fra undervisningen er samtidig et dilemma: På den ene side unddrages de urolige børn, når de isoleres fra undervisningen, også det sociale fællesskab med andre børn. På den anden side kan det ikke være rimeligt, at flertallet af rolige børn ustandselig distraheres i deres læreproces af de urolige elever.

Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) offentliggjorde november 2002 sin evaluering af folkeskolens prøver.[16] Den påviser bl.a., at fag uden karakterer og prøver prioriteres lavt. Prøvefag som dansk og matematik prioriteres generelt højt af eleverne, mens ikke-prøvefag som historie, biologi og geografi har en lavere status hos både elever, lærere og skoleledelser. F.eks. undlader skolerne oftere at bruge linjefagsuddannede lærere til at undervise eleverne i fag, som ikke afsluttes med prøve. Rapporten rummer en række konkrete anbefalinger til, hvordan ikke-prøvefagenes rolle kan styrkes, f.eks. ved indførelse af standpunktskarakterer, årsprøver, projekter med prøvelignende vurdering og øget brug af fagligt velkvalificerede lærere. Evaluerin-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

gen viser også, at mange lærere generelt er tilfredse med folkeskolens afsluttende prøver og betragter dem som en faktor, der styrker bevidstheden om, at folkeskolen er fælles for alle.

Tendenser og resultater blev bl.a. behandlet ved en konference 26.8. 2003 arrangeret af EVA, og fra Undervisningsministeriets side annoncerede man her, at blandt de først ændringer af folkeskolens afsluttende prøver vil være etableringen af en tværfaglig prøve i fysik-kemi-biologi. Dette er sket ved gennemførelsen af de tidligere kommenterede ændringer i folkeskolens prøver, hvor det i lovforslagets bemærkninger til § 14 hedder, at »den nuværende afsluttende prøve i fysik/kemi gøres fælles for de to fag, fysik/kemi og biologi«

Mere selektion, flere prøver og test ... vejen for uddannelserne i de kommende år er ved at sætte spor i landskabet.

Endelig bragte året også en sammenslutning af Folkeskoleelevernes Landsorganisation (FLO) og Danmarks Elevorganisation(DEO), som ved et møde 10.-11. maj har fusioneret til én elevorganisation, *Danske Skoleelever*. Elevorganisationerne beskriver processen med ordene: »25-års splittelse er slut«. Talsmænd for den nye sammenslutning blev Henrik Thing Mortensen, tidligere næstformand for Danmarks Elev Organisation (DEO), og Martin Justesen, tidligere landsformand for FLO. Sammenslutningen varetager herefter alle udmeldinger og enhver politisk repræsentation mv.

10. klasse fortsat til debat

Tilslutningen til 10. klasse er fortsat til debat. Andelen af elever, der vælger at gå i 10. klasse, er i 2003 faldet med 3,3%.[17] Mens 60,1% af eleverne i 9. klasse valgte at fortsætte i 10. klasse i 2002, er det dette år kun 56,8%. Siden 1999 er andelen af elever, der vælger 10. klasse, faldet med hele 7,1%; disse elever er i stedet gået til gymnasierne og erhvervsskolerne. Erhvervsskolerne får 1,3% flere elever fra 9. klasse end året før, men også de gymnasiale uddannelser har stor tiltrækningskraft på de unge. 27,8% af 9. klasse eleverne har valgt en gymnasial uddannelse. Det er en stigning på 1,3% i forhold til 2002 og på 4,1% i forhold til 1999. Den matematiske linje tegner sig for den største stigning, men også hhx og htx har stigende interesse.

Eleverne i 10. klasse vælger i stigende grad en gymnasial uddannelse frem for en erhvervsuddannelse. Således valgte 56,4% en gymnasial uddannelse, hvilket er en stigning på 1,2% i forhold til sidste år og 3,4% i forhold til 1999. Det er især den matematiske linje, der trækker flere elever. Erhvervsuddannelserne er derimod gået en anelse tilbage.

10. klasse har gennem de senere år ført en omtumlet tilværelse og fik som bekendt nye rammer med virkning fra august 2000.[18] Det var samtidig fastsat, at ordningen skulle evalueres efter en toårig periode. Denne evaluering er nu udført for Undervisningsministeriet af PLS RAMBØLL Management,[19] som skriver, at »intentionerne

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

med loven og bekendtgørelsen er ... indfriet på de fleste områder«. Samtidig nævnes, at en styrket vejledningsindsats over for elever i 9. klasse vil kunne fremrykke valget af ungdomsuddannelse for en del elever.

Rapporten konkluderer imidlertid også »at 10. klasse stadig søges af elevgrupper, der efter 9. klasse er parate til at vælge ungdomsuddannelse«. Den dokumenterer dette udsagn på en opdeling af 10. klasse-eleverne i tre såkaldte klynger af unge. Klynge 1, der tæller ca. 30% af eleverne, består af unge, der er bogligt svage, personligt umodne og ikke er afklarede om, hvad de skal. Klynge 2 dækker ca. 40% af 10. klasse-eleverne. Det er fagligt velfungerende og personligt modne unge, der er afklarede om, hvilken ungdomsuddannelse de gerne vil have. De unge i klynge 2 tager 10. klasse, fordi de er usikre på deres faglige niveau. Klynge 3 (ca. 30%) rummer bogligt stærke og personligt modne unge, der er relativt afklarede om, hvilken ungdomsuddannelse de vil have. De vælger fortrinsvis 10. klasse, fordi de vil på efterskole. Undervisningsminister Ulla Tørnæs kommenterer forholdet således:

»Men rapporten bekræfter mig også i, at det er muligt at få reduceret andelen af unge, der går i 10. klasse. Vi kan og skal styrke og motivere en del af de unge fra både klynge 1, 2 og 3 til at gå direkte fra 9. klasse til en ungdomsuddannelse ... For eksempel vil den styrkede faglighed i folkeskolen bidrage til, at der er færre i klynge 1, mens den nye vejledningsreform vil være med til at sikre grundskoleeleverne et indgående kendskab til ungdomsuddannelsernes krav. Det vil alt andet lige gøre klynge 2 mindre. Med hensyn til efterskolerne og klynge 3 vil det være en særlig politisk udfordring at se på, hvordan man mindsker denne gruppe, da evalueringen peger på, at disse elever ikke har behov for et 10. skoleår«.

10. klasseområdet er således stadig præget af tiltag, der sigter mod en opstramning af elevernes uddannelsesvalg. Bestræbelser på at mindske antallet af elever, der går vejen om ad 10. klasse, har imidlertid været kendetegnende for den seneste halve snes års lovgivningsovervejelser på området – og det er ikke umiddelbart muligt at konstatere større ændringer i 10. klasses popularitet hos elever og forældre.

Det må vist også på dette punkt erkendes, at det ikke er nogen enkel sag at ændre kursen på et tankskib af folkeskolens størrelse.

De gymnasiale uddannelser under revision

Sættes der lighedstegn mellem bemærkelsesværdige aktiviteter på et uddannelsesområde og forhandlingerne i Folketinget, har dette år ikke bragt meget nyt. I folketingssammenhæng blev det til et forslag om at skabe hjemmel til at etablere internationale hold, hvor elever kan gennemføre et semester eller mere i udlandet med fuld merit, så studietiden ikke forlænges.[20] Forslaget, der blev vedtaget med 66 stemmer (V, DF, KF og KRF) mod 43 (S, SF, RV og EL), mødte vanskeligheder, fordi ordningen ikke er ledsaget af anden offentlig støtte end SU. Men alt andet lige, dog et lille skridt i retning af at give den internationale dimension et reelt indhold i skolernes praksis.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Til gengæld har der været travlhed bag kulisserne, idet året bragte forlig om både hf alene og de gymnasiale uddannelser. Lovforslag forventes fremsat i samlingen 2003-04 med virkning fra august 2005. Selvom emnet er berørt i en række andre af dette temanummers artikler, skal det alligevel have en kommentar med på vejen også i denne sammenhæng, da emnet har fyldt meget i årets uddannelsesdebat.

Hf-forliget var det første. Ulla Tørnæs præsenterede kort før jul 2002 sit forslag om »hf-plus« således:[21] »Hf skal – på samme måde som i dag – give adgang til alle korte og mellemlange videregående uddannelser. Når jeg bruger betegnelsen »hf-plus«, skyldes det, at hf'erne efter de to år vil stå med bedre forudsætninger end i dag for at begynde på en videregående uddannelse. Faget dansk skal således have flere timer i hf-uddannelsen. (...) Fordi en toårig hf-uddannelse ikke kan give det samme faglige afsæt som en treårig gymnasieuddannelse, har jeg foreslået, at der bliver mulighed for en etårig overbygning (som jeg indtil videre har kaldt hfx) på den nye toårige hf. Hfx skal være et tilbud til det mindretal af hf'erne, der ønsker en lang videregående uddannelse«. De nuværende regler om optagelse på hf bibeholdes.

Som det ses, giver hf uændret grundlæggende kompetence til optagelse på enhver videregående uddannelse, også de lange – dog afhængigt af den enkelte hf-kursists valg af fag og den pågældende videregående uddannelses specifikke krav til den adgangsgivende eksamen. Den foreslåede hf-ordning indebærer altså ikke på forhånd nogen indskrænkning med hensyn til korte og mellemlange videregående uddannelser.

En fuld hf kommer herefter til at bestå af: Dansk A, engelsk B og historie B samt matematik, biologi, geografi, kemi, religion, samfundsfag, idræt, praktisk/musisk fag, alle på C-niveau, og 2-4 valgfag, som minimum to fag på B-niveau eller et på B og to på C-niveau. Dansk Industri kritiserer forslaget, som man anser for at være en skjult udvidelse til en treårig hf.

Et halvt års tid senere – natten mellem den 27. og 28. maj kl. 4.45 – faldt også det brede forlig om alle de gymnasiale uddannelser, herunder hf, på plads.[22] Forligspartnere var denne gang næsten alle Folketingets partier, dvs. også Kristeligt Folkeparti og Det Radikale Venstre, som ikke er med i folkeskoleforliget; dog ønskede Enhedslisten ikke at medvirke af frygt for, at reformen vil åbne for stigende klassekvotienter.[23]

Forliget indebærer en ophævelse af gymnasiets nuværende linjedeling, så eleverne fremover begynder på et fælles grundforløb, der skal give faglig indsigt og forståelse samt en indføring i gymnasiale arbejdsmetoder som grundlag for senere valg og gennemførelse af studieretning, for så efter ½ år at specialisere sig ud på studieretningsforløb.

Ophævelsen af linjedelingsprincippet kommenteres af Klassikerforeningen på lederplads således: »Linjedelingen har faktisk været garant for, at der er den sammenhæng mellem evner og interesser og valg af fag, som er forudsætningen for, at et højt fagligt niveau kan nås. Latinen er således med til at sikre det sprogligt-humanistiske niveau på den sproglige linje. Begejstringen for ophævelsen af linjedelingen er hver-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ken udtalt hos sproglærerne eller hos lærerne i de naturvidenskabelige fag, idet det sandsynligvis medfører et lavere niveau for sprogene og for naturvidenskabelige fag som fysik og kemi«.[24]

Det kan i denne forbindelse nævnes, at eleverne, når de søger optagelse i gymnasiet, skal give en foreløbig interessetilkendegivelse i forhold til studieretningsvalg af hensyn til skolernes planlægning, således at rektorerne fra starten har mulighed for at danne klasser, der svarer til skolens tilbud af studieretninger – dette forhold er selvsagt administrativt begrundet, men i praksis bliver det interessant at se, hvor mange elever der rent faktisk ønsker at skifte klasse efter det første halve års grundforløb. Det kan godt tænkes, at det bliver ret få elever. Og hvis det bliver resultatet, kan man spørge sig selv om, hvor stor en realitetsforskel der i grunden er mellem en opdeling i studieretninger og i linjer.

I øvrigt skal det være muligt indtil grundforløbets afslutning at skifte fra den ene gymnasiale uddannelse til den anden, for eksempel fra det almene gymnasium til højere handelseksamen eller fra denne til højere teknisk eksamen.[25]

Grundforløbet består i det almene gymnasium af fagene dansk, engelsk, historie, idræt, matematik, samfundsfag, et kunstnerisk fag, et naturvidenskabeligt fag og 2. fremmedsprog samt en timeramme til »almen studieforberedelse«. I grundforløbet indgår desuden et naturvidenskabeligt forløb samt et forløb i almen sprogforståelse. Sidstnævnte kommer til at indeholde elementer af latin, som med forliget afskaffes som obligatorisk fag i det nuværende sproglige gymnasium. Også geografi var »i lighed med latin dømt ude af den obligatoriske fagrække, men dukkede som fugl Føniks op i form som naturgeografi«:[26]

I hhx-uddannelsen består grundforløbet af fagene dansk, engelsk og matematik samt en ramme (»studieområdet«) for virksomhedsøkonomiske, samfundsøkonomiske og kulturelt orienterede temaer både hver for sig og på tværs. 2. fremmedsprog indgår i grundforløbet eller begynder evt. samtidig med studieretningsforløbet efter skolens beslutning. I temaerne indgår sproglige og kommunikative indholdselementer. Forliget indebærer, at den 1-årige hh nedlægges.

I htx-uddannelsen består grundforløbet af fagene dansk, engelsk og matematik samt en ramme (»studieområdet«) for teknologiske, samfundsvidenskabelige og naturvidenskabelige faglige temaer både hver for sig og på tværs. I temaerne indgår sproglige og kommunikative indholdselementer. Ved afslutningen af grundforløbet fordeles eleverne på hold efter valg af studieretning. De har således fællesfag og studieretningsfag på samme hold.

Efter grundforløbet fortsætter alle i studieretningsforløbet, hvor hver elev har et antal valgfag, som udbydes på tværs af studieretningerne, og som derudover kan udbydes på tværs af alle fire gymnasiale uddannelser. Specielt kan der i valgfagsudbuddet indgå obligatoriske fag fra en af de andre gymnasiale uddannelser.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Modtagelsen i offentligheden var stort set positiv. Både Jyllandsposten og Berlingske Tidende beklager dog på lederplads bortfaldet af latin som obligatorisk fag, mens Politiken benytter sig af lejligheden til »at beklage den næsten hysteriske uddannelseskult, hvor vi overuddanner som aldrig før med det resultat, at de, der har de bedste papirer, på bedste gøgeungemaner skubber andre med de nødvendige kvalifikationer til side«.[27]

Gymnasieskolen finder det naturligt på lederplads at konstatere, at det »i 100-året for den store skolereform« er »naturligt at vurdere, hvorvidt gymnasiet i sin nuværende form opfylder de krav, borgerne med rimelighed kan stille«. Man finder derfor, at det »er det vigtigste aspekt i en gymnasiereform, at uddannelsens to hovedelementer, almendannelsen og studieforberedelsen, fastholdes, men ud fra denne forudsætning er der intet til hinder for ændringer, som vil bringe gymnasiet mere i overensstemmelse med de krav, dagens samfund stiller«.[28]

Man glæder sig dog samtidig over, at der afsættes en årlig pulje på 90 mio. kr. til efteruddannelse af lærere og ledere, men tilføjer: »Som helhed rummer forliget muligheder, men også risici, når der skal være udgiftsneutralitet, som finansieres via nedskæringer på det skriftlige arbejde«.[29]

Det kan konstateres, at reformen af de gymnasiale uddannelser på flere områder ligger i klar forlængelse af de netop vedtagne ændringer på folkeskoleområdet. Den knæsætter således en national standard, ved at timerammer, fagbeskrivelser og eksamensbestemmelser er fælles, således at slutmålet har samme kvalitative indhold, uanset hvor i landet en gymnasial eksamen bestås. GL støtter ideen og benytter lejligheden til at kommentere den velkendte gymnasiale eksamenstradition således: »Og politikerne har nu chancen for at modernisere eksamen, så den fra at være Dyret i Åbenbaringen med nervesammenbrud og psykologhjælp til følge bliver den naturlige afslutning på en moderne og effektiv undervisning. Nogle konkrete eksempler på en modernisering er mere forberedelsestid til såvel skriftlig som mundtlig eksamen, eventuelt også i grupper, synopsis- og projekteksamen, tværfaglighed, portfoliovurdering og temaeksamen«.

Set udefra må det betragtes som en fordel, at der ikke er for store forskelle mellem grundskolen og ungdomsuddannelserne i mål og indhold. Forskelle på dette plan giver anledning til signalforvirring. Det resulterer derfor i et mere stabilt skoleforløb for den enkelte elev, at der er overensstemmelse mellem mål og værdier i det tidligere og det kommende uddannelsesniveau.

Samordning af vejledning

Af mere omfattende lovkomplekser gennemført i denne samling må nævnes vejledningsreformen, som omfatter vejledning om valg af uddannelse og erhverv på alle uddannelsesniveauer (L 104) med konsekvensændringer (L 105).[30] Ved forhandlingerne blev L 104 og L 105 samt B 3, der var fremsat af Socialdemokratiet ved folketingsårets åbning, behandlet sammen. Forslagene har deres rod i B 131, fremsat af Det Konservative Folkeparti 28.3. 2000, og den påfølgende debat i Folketingets Uddannelsesudvalg, der førte til Undervisningsministeriets rapport om tværsektoriel

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

vejledning, afleveret august 2001. Med undervisningsminister Ulla Tørnæs' ord ved 1. behandlingen: »Dette var således historien om, hvordan et beslutningsforslag fra Det Konservative Folkeparti var anledning til, at en SR-regering gennemførte et analysearbejde, som nu ligger til grund for et VK-lovforslag«.

Medio oktober 2002 blev den længe annoncerede vejledningsreform så sendt til høring. Undervisningsminister Ulla Tørnæs ledsagede høringsforslaget med en bemærkning om,[31] at »vi må arbejde på at få mindsket gruppen af unge, der træffer et forkert valg, og som falder fra deres uddannelse«. Hun begrundede i øvrigt lovforslaget med, at det havde til formål at gøre vejledningen sektoruafhængig, at begrænse frafald og omvalg af uddannelse, at sikre den enkelte de bedst mulige beskæftigelsesmuligheder og at dække behovet for arbejdskraft inden for de enkelte erhverv.

Ved 1. behandlingen var enigheden slående og de negative kommentarer få. Dog nævnte Thomas Adelskov (S), at »ministeren skulle lytte til arbejdsmarkedets parter, der også i høringssvarene har givet udtryk for, at det er vigtigt at bevare netop de elementer af det hidtidige Rådet for Uddannelses- og erhvervsorientering (R.U.E.), der omhandler koordinering og vidensopsamling, samt dets virke som erfaringscenter«.[32] Men på dette punkt skete der ingen ændringer, hvad der indebærer, at R.U.E. nedlægges pr. 31.12. 2003.

Hensynet til arbejdsmarkedsønsker var hovedårsagen til Enhedslistens afstandstagen fra forslaget. Pernille Rosenkrantz-Theil (EL) fandt således, at vejledning bør være uafhængig af arbejdsmarkedsbehov, »idet det udelukkende skal være den enkelte unges interesser, vejledningen skal tjene«. Aage Frandsen (SF) betegnede den måde, de eksisterende vejlederordninger i folkeskolen og ungdomsuddannelserne arbejder på, som en »kæmpestor fordel« og kunne ikke på forhånd tilsige partiets støtte. Den kom da heller ikke ved afstemningen om forslagene, idet man stadig fandt, at der med den nye centraliserede vejlederordning er en »klar risiko« for, at afstanden mellem vejleder og de, der skal vejledes, bliver for stor.

Bodil Kornbek (KRF) delte disse betænkeligheder og sagde bl.a. »Desuden mener vi, at fjernelsen af skolevejlederen på skolen står i et misforhold til regeringens ønske om at styrke indsatsen over for de svage elever. De svage elever vil have meget vanskeligt ved at blive hjulpet og støttet af vejledere, der kun har perifert kendskab til den enkelte«.

Men flertallet var hjemme: L 104 blev vedtaget med 96 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 10 (SF, EL og KRF). og L 105 med 98 stemmer (V, S, DF, KF og RV) mod 11 (SF, EL og KRF).

Debatten i offentligheden var sparsom – emnet forekom vel ikke konkret nok. Alligevel karakteriserede GL lovforslaget således:[33] »Enkelte skeptiske sjæle kan måske nok have svært ved ikke at trække på smilebåndet, når en del af lovens indsats ifølge bemærkningerne består i etableringen af et antal fælleskommunale vejledningsenheder og et landscenter under overskriften »Mindre bureaukrati«. Det er på den anden side svært at bevare humoren, når det fornemmes, at ressourcerne til disse foretagender skal hentes i det eksisterende system«.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Vejlederreformen omfatter følgende hovedpunkter:

1. Vejledningen af valg af ungdomsuddannelse samles pr. 1.1. 2004 i (fælles)kommunalt regi i ca. 50 murstensløse »Ungdommens Uddannelsesvejledning«
2. Folkeskoleeleverne skal fortsat vejledes på deres skoler, men fremover under en fælles ledelse af Ungdommens Uddannelsesvejledning (UU), som skal samarbejde med ungdomsuddannelsesinstitutionerne og inddrage arbejdsmarkedets repræsentanter i området. Bekendtgørelse nr. 452 om *uddannelses- og erhvervsvejledning*, som angav formålet med vejledningen og hjemlede R.U.E., er ophævet pr. 1.8. 2004
3. Det centrale ansvar for vejledningen om valg af videregående uddannelse samles i Undervisningsministeriets regi i et nyetableret Landscenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (LUE). Selve vejledningsopgaven skal løses i formentlig ca. 7 regionale centre.[34]
4. Der etableres et nationalt dialogforum for vejledning til sikring af kommunikation mellem regeringen og interessenter på vejledningsområdet
5. Ressourcer flyttes til UU-centrene fra ungdomsuddannelsesinstitutionerne og de videregående uddannelsesinstitutioner
6. Der etableres en national, virtuel vejledningsportal på internettet målrettet mod alle målgrupper.
7. Endelig etableres der en fælles vejlederuddannelse, og vejlederne skal have vejledning som deres hovedbeskæftigelse. Der bliver hermed tale om en samordning af ca. 25 forskellige vejlederuddannelser

Den under pkt. 6 nævnte vejlederportal blev 20.8. 2003 udbudt i licitation i EU-tidende. Det hedder her, at vejledningsportalen, der skal være klar i første version 1.8. 2004, skal omfatte sammenlignelige informationer om ungdomsuddannelser, de videregående uddannelser og andre uddannelser, samt markedsinformation.

Men én ting er, hvad man gør på Christiansborg, noget andet er det udførende plan, som er kommunernes ansvarsområde. På folkeskoleområdet er kommunerne da også i fuld gang med nu at afklare præmisserne for næste års planlægning, idet folkeskolelovens § 19 a, der hjemlede skolevejlederfunktionen, er ophævet med den ændrede folkeskolelov vedtaget foråret 2003.

Først de praktiske spørgsmål:

Det må forventes, at flere kommuner snarest må forholde sig til en række centrale punkter i tilrettelæggelsen af den ændrede vejledning. Det gælder eksempelvis spørgsmålet om, hvor stort et elev- og befolkningsgrundlag et UU-center bør have, hvis man ikke alene ønsker specialiseringsmuligheder, men også en effektiviseringsgevinst. For nogle centre kan området måske beløbe sig til ca. 250.000 borgere og ca. 30.000 elever. Den til loven knyttede bloktilskudsberegning tager udgangspunkt i størrelsesordenen 100.000 borgere.

UU-centrenes geografiske placering skal fastlægges. Meget tyder dog allerede nu på, at der oprettes centre omkring de byer, som har et rimeligt udbud af ungdomsuddannelser.[35]

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

På centrene skal der være tilstrækkelig plads til administration og ledelse samt mulighed for vejlederarbejdspladser. Der skal således tages stilling til, om der skal være arbejdspladser til alle vejledere, og hvis ikke, da til hvem og hvor mange. Der skal også være mødefaciliteter. Da UU-centrets vejledere må forventes at lægge hovedvægten i deres arbejde på skolerne og altså uden for centrets fire vægge, må kommunerne samtidig påregne, at der skal stilles de nødvendige kontorfaciliteter til rådighed på skolerne.

Der må tages stilling til, hvilke opgaver der kan løses af administrative, mindre løntunge medarbejdere, og hvilke opgaver der er egentlige vejledningsopgaver, således at vejledernes arbejdstid går til vejledning og ikke administration. Derfor skal derfor være god adgang til IT, og den samlede IT-løsning må afstemmes mellem de kommuner, som indgår i fællesskabet.

Vejlederne forventes ansat ved UU-centrene på fuld tid efter normale overenskomster. Personer med forskellig uddannelsesbaggrund kan søge stillingerne, idet det er tilsigtet, at et center skal kunne disponere over en bred vifte af vejlederkompetencer. Erhvervs- og uddannelsespraktik, brobygningsadministration, socialpraktik mv. skal også administreres herfra. Spørgsmålet er, om denne brede kompetencevifte muliggør en anvendelse, der i tilstrækkelig grad tilgodeser de enkelte uddannelsesgruppers behov.

Der må også tages stilling til centrenes ledelsesstruktur, herunder bestyrelse og daglig ledelse, f.eks. i hvilket omfang bestyrelsen kan og bør udpeges blandt kommunernes relevante embedsmænd. Der skal formuleres og godkendes målsætninger og retningslinjer for budgetlægning og regnskabsaflæggelse mv.

Indholdet af vejledningen giver også anledning til spørgsmål:

Afgørende for vejledning er, hvordan man sikrer, at den gruppe unge, som af den ene eller anden grund dropper ud af systemet, får en hurtig og nem adgang til rådgivning og vejledning. Den virtuelle vejledningsportal rækker formentlig ikke her. Der må derudover suppleres med lokale rådgivningsmuligheder. Spørgsmålet bliver, om dette skal ske på kommunal basis, eller om det kan tilrettelægges fælleskommunalt. Der må tillige påregnes opsøgende virksomhed i forskellige ungdomsmiljøer, for selvom der etableres et fælles center, vil indsatsen skulle udøves, hvor målgruppen blandt børn og unge befinder sig. f.eks. i ungdomsklubber mv.

Den fremtidige skolevejledning skal ifølge lovteksten fortsat gives eleverne ude på den skole, hvor de går. Her har der indtil nu i folkeskoler været en skolevejleder, men den funktion er som nævnt ikke mere hjemlet i folkeskoleloven. Kan klasselærerne magte opgaven? Ellers må der etableres støttefunktioner.

Vejledningen skal bl.a. kunne leve op til bestemmelserne i lovens § 1, stk. 2, om »behovsbestemt vejledning«. Man må derfor forvente, at ressourcerne i et vist omfang rettes mod vanskeligt stillede unge i stedet for et bredt udsnit af folkeskolens elever – en konsekvens heraf ved en ressourceneutral løsning medfører formentlig, at næsten alle normalelever vil få mindre vejledning end i dag, mens kun de få vil få mere.

UU-centrene skal også forestå kurser for lærere mv., ligesom kommunernes kuratorordninger, EGU-arbejde og ungdomsskolens vejledning over for heltidsundervis-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ningen forventes at indgå i centeret, herunder kurser for klasselærere mv. Vejledningsopgaver på de sidstnævnte to områder er erfaringsmæssigt tunge og forudsætter en høj grad af tryghed fra elevernes side. En resultatorienteret vejledning er derfor i betydeligt omfang bestemt af, at eleverne kender den pågældende vejleder personligt.

Centeret skal endelig indgå konkrete samarbejdsaftaler med de enkelte kommuners socialforvaltninger og eventuelt løse opgaver for disse efter aftale og betaling. På hvilken måde vil denne indtægtsdækkede virksomhed påvirke centrenes opgaveprioritering?

Mange er p.t. optaget af at udtænke gode løsninger på disse spørgsmål. Og det er vigtigt. For vejledning om valg af uddannelse og erhverv har vundet indpas i det danske uddannelsessystem på traditionel dansk manér for nye pædagogiske tiltag i skolen: De er groet op efter behov i brugerkredse. Derfor har der også været stor variation i den måde, vejledningen er blevet realiseret på på de forskellige uddannelsesniveauer.

Værd at hæfte sig ved er imidlertid, at man overalt har taget vejledningen til sig. En koordinering af diverse vejledningsformer kan derfor være tiltrængt. Det overordnede spørgsmål, som vi først vil få svaret på om nogle år, bliver derfor, om den nye ordning vil blive oplevet lige så positivt af brugerne som den hidtidige vejledning.

Universitetsforliget og CVU'erne

Folketingsåret bragte også en reform af universitetsloven med ikrafttræden 1.7. 2003. Reformens hovedpunkter udgøres dels af en indholdsreform, hvori krav om systematisk kvalitetsudvikling indgår, dels en reform af de overordnede styreformer, idet universiteterne gøres til selvejende institutioner og med ny ledelsesstruktur. En af de administrative konsekvenser er, at universiteternes bevillinger bliver en taxameterordning, hvor tilskud udbetales som bloktilskud.

Lovforslagene L 125 og L 126 blev behandlet sammen.[36] Ved 1. behandlingen sagde Hanne Severinsen (V) bl.a.: »Kvalitetssikringen vil blive indbygget i udviklingskontrakterne … Udviklingskontrakterne bliver det vigtige fremtidige instrument, der sikrer kontakten til samfundet. Det er her, det enkelte universitet fastlægger visioner og overordnede indsatsområder og udviklingsstrategi«. Hun nævnte tillige, at forslaget ikke anfægtede universiteternes forskningsfrihed og eneret på doktorgraden, samt de studerendes indflydelse i den nye ledelsesstruktur var fastholdt.

Morten Homann (SF) var ikke enig heri og bad om at få bekræftet, at man »går fra en situation, hvor de studerende er repræsenteret på alle niveauer og med en sikret indflydelse, til en situation, hvor de studerende godt nok er repræsenteret i studienævnene, men hvor studienævnenes indflydelse er beskåret, og hvor de studerende ikke er repræsenteret på institutniveau i de kollegiale organer, som det er tilfældet i dag«. Pernille Rosenkrantz-Theill (EL) formulerede sig skarpere: »Hvilke konkrete eksempler har Venstre på, at selveje, afdemokratisering og virksomhedsledelse af læreanstalter giver bedre uddannelse?« Lene Jensen (S) mente, dog, at den nye bestyrelsesstruktur ville give »mere beslutningskraft« og »større gennemslagskraft på universiteterne«.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Ikke uventet blev udvalgsbehandlingen omfattende, hvad der gav Hanne Severinsen (V) lejlighed til ved forslagenes 2. behandling at »takke de mange, der har bidraget til, at vi har fået belyst nogle problemstillinger … og fået lejlighed til at præcisere nogle ting«. Alligevel beskrev Morten Homann (SF) situationen således, »at alle de henvendelser fra nogle af landets klogeste hoveder har udmøntet sig i forsvindende få ændringsforslag fra forligspartiernes side«. Mere specifikt kommenterede Jesper Langballe(DF) forskningsfriheden med henvisning til den nye lovs § 17 (»I den tid, hvor de videnskabelige medarbejdere ikke er pålagt sådanne opgaver, forsker de frit …«) med følgende ord: »Men det er jo fortsættelsen, der er spændende: »inden for universitetets forskningsstrategiske rammer«. Med andre ord: I kan forske frit, kære venner, i det, bestyrelsen med det eksterne flertal har bestemt. Det er vist det, man kalder new speak«. Også 2. behandlingen delte vandene – af de 18 ændringsforslag til L 125 blev den tredjedel, der var stillet af videnskabsministeren, vedtaget. 3. behandlingen vakte ligeledes debat – stort set med samme aktører og samme argumentation. Ikke uventet blev resultatet da også, at L 125 blev vedtaget med 76 stemmer (V, S, KF og KRF) mod 29 (DF, SF, RV og EL).

Heller ikke i offentligheden var modtagelsen af forslaget specielt positiv blandt f.eks. studerende, hvorfor videnskabsminister Helge Sander (V) i et læserbrev bl.a. så sig nødsaget til at præcisere: »I udkastet til universitetslov, der blev sendt i høring i mandags, hedder det: »universiteterne er selvejende institutioner inden for den offentlige forvaltning under tilsyn af videnskabsministeren«. Det betyder, at universiteterne fortsat er omfattet af lov om offentlighed i forvaltningen og lov om Folketingets Ombudsmand. Ministeriet har fortsat en tilsynsforpligtelse«.[37]

Forslaget blev bakket kraftigt op af en leder i Weekendavisen 1.-7. november 2002, hvor det bl.a. hed: »Den eneste sandhed i jeremiaderne er, at medarbejderdemokratiet er afskaffet på universiteterne, resten er det rene vås«, og hvor det betegnes som »en regulær befrielse«, at »væk er dermed den politiseren, der har hærget samarbejdsorganerne, væk er den fortsatte intrigeren om magten, og væk er det bureaukratiske omsvøbsdepartement af tom snak og uldne aftaler, der har lammet universiteternes handlekraft og nytænkning«.

Man kan imidlertid alligevel komme i tvivl om, hvor langt et liv den nye reform vil få. Måske føler universiteterne sig også klemt af de p.t. 23 CVU'er – og vice versa. Undervisningsminister Ulla Tørnæs annoncerede således »en ny fase for CVU'erne« ved CVU-rektorkollegiets møde 6.5. 2003 med følgende ord: »Jeg vil arbejde på at imødekomme jeres ønsker om at ændre den engelske betegnelse for CVU'er til »University College«. Jeg forstår, at betegnelsen »Centre for Higher Education« i international sammenhæng signalerer et lavere niveau end bachelorniveau … Herudover har jeg et helt klart mål for CVU-sektoren … Jeg vil arbejde på at skabe mulighed for, at betegnelserne »anvendt viden – anvendt forskning« knyttes til CVU'erne. Derfor vil jeg gøre det til et udviklingsperspektiv for den samlede CVU-sektor at kunne benytte sig af disse betegnelser som »varemærke« for deres vidensprofil og -niveau«.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Tanken blev imødegået af rektor for Danmarks Pædagogiske Universitet Lars-Henrik Schmidt og Claus Holm, der er sekretariats- og kommunikationschef samme sted:[38] »Men efter talen ser det ud til, at der skal forskes begge steder, om end CVU'erne skal tage sig af anvendt forskning, mens universiteterne skal tage sig af den forskning, der ikke kan kaldes anvendt forskning. Det tragikomiske er, at betegnelsen anvendt forskning stammer fra de universitære sektorforskningsinstitutioners arbejde. Det vil sige, at undervisningsministeren indirekte har varslet, at fremtidens små videnscentre rundt omkring i landet skal præstere anvendt forskning på samme niveau som universiteterne«.

Flere spørgsmål rejser sig i denne forbindelse: Kan CVU'erne på den ene side opretholde et forsvarligt fagligt niveau uden at have en ballast i anvendt forskning? Er Danmark på den anden side stort nok til at rumme 35 forskningsinstitutioner? Hvilken videreuddannelsesstruktur kan inden for landets økonomiske rammer sikre et højt uddannelsesniveau og konkurrencedygtighed med udlandet? Selvom CVU'ernes første vanskelige dannelsesproces nu for de flestes vedkommende er et overstået stadium, venter en stribe både indholdsmæssige og økonomiske problemer stadig på at blive behandlet.

Andre lovændringer mv.
L 25 om ændring af lov om *statens voksenuddannelsesstøtte (SVU). (Bortfald af SVU til fagspecifikke kurser).*
Fremsættelse af lovforslag 2.10. 2002.
1. behandling 8.10. 2002.
2. behandling 26.11. 2002.
3. behandling 3.12. 2002.
Lov nr. 1076 af 17.12. 2002.

L 26 om ændring af lov om *erhvervsgrunduddannelse m.v.* og lov om *produktionsskoler. (Erhvervsgrunduddannelse på produktionsskoler).*
Fremsættelse af lovforslag 2.10. 2002.
1. behandling 8.10. 2002.
2. behandling 26.11. 2002.
3. behandling 3.12. 2002.
Lov nr. 1077 af 17.12. 2002.

L 33 om ændring af lov om *almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre* og lov om *kursus til højere forberedelseseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning for voksne m.v. (Deltagerbetaling, lokalråd m.v.).*
Fremsættelse af lovforslag 10.10. 2002.
1. behandling 7.11. 2002.
2. behandling 3.12. 2002.
3. behandling 11.12. 2002.
Lov nr. 1078 af 17.12. 2002.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

L 45 om ændring af lov om *produktionsskoler. (Forenklinger og konsekvensændringer).*
Fremsættelse af lovforslag 31.10. 2002.
1. behandling 7.11. 2002.
2. behandling 3.12. 2002.
3. behandling 11.12. 2002
Lov nr. 1079 af 17.12. 2002.

L 46 om ændring af lov om *institutioner for erhvervsrettet uddannelse, lov om Centre for Videregående Uddannelse og andre selvejende institutioner for videregående uddannelser m.v. og en række andre love. (Momskompensation).*
Fremsættelse af lovforslag 31.10. 2002.
1. behandling 8.11. 2002.
2. behandling 5.12. 2002.
3. behandling 11.12. 2002.
Lov nr. 1080 af 17.12. 2002.

L 70 om ændring af lov om *Arbejdsgivernes Elevrefusion og lov om erhvervsuddannelser. (Omlægning af tilskud m.v. fra Arbejdsgivernes Elevrefusion (AER)).*
Fremsættelse af lovforslag 6.11. 2002.
1. behandling 19.11. 2002.
2. behandling 3.12. 2002.
3. behandling 11.12. 2002.
Lov nr. 1081 af 17.12. 2002.

L 71 om ændring af lov om *landbrugsuddannelser. (Ændringer af uddannelsens struktur).*
Fremsættelse af lovforslag 6.11. 2002.
1. behandling 19.11. 2002.
2. behandling 3.12. 2002.
3. behandling 11.12. 2002.
Lov nr. 1082 af 17.12. 2002.

L 72 om ændring af *forskellige love på Undervisningsministeriets område. (Opfølgning på aftale om bedre uddannelser m.v.).*
Fremsættelse af lovforslag 6.11. 2002.
1. behandling 19.11. 2002.
2. behandling 3.12. 2002.
3. behandling11.12. 2002.
Lov nr. 1083 af 17.12. 2002.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

L 73 om *arbejdsmarkedsuddannelser m.v.* (behandlet sammen med L 74)
Fremsættelse af lovforslag 6.11. 2002.
1. behandling 26.11. 2002.
2. behandling 20.5. 2003.
3. behandling 4.6. 2003.
Lov nr. 446 af 10.6. 2003.

L 74 om ændring af lov om *åben uddannelse (erhvervsrettet voksenuddannelse) m.v., lov om godtgørelse ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og forskellige andre love. (Tilskud til arbejdsmarkedsuddannelser m.v.).* (behandlet sammen med L 73)
Fremsættelse af lovforslag 6.11. 2002.
1. behandling 26.11. 2002.
2. behandling 20.5. 2003.
3. behandling 4.6. 2003.
Lov nr. 447 af 10.6. 2003.

L 75 om ændring af lov om *erhvervsuddannelser med flere love. (Forenkling af uddannelsesråd m.v. og godkendelse af institutioner til landbrugsuddannelse).*
Fremsættelse af lovforslag 6.11. 2002.
1. behandling 26.11. 2002.
2. behandling 25.3. 2003.
3. behandling 8.4. 2003.
Lov nr. 297 af 30.4. 2003.

L 147 om ændring af lov om *friskoler og private grundskoler m.v., lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler), lov om gymnasiet m.v. og lov om kursus til højere forberedelseseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning for voksne m.v. (Forenkling af bestemmelser om tilskud, elevstøtte og vedtægter).*
Fremsættelse af lovforslag 29.1. 2003.
1. behandling 5.2. 2003.
2. behandling 8.4. 2003.
3. behandling 10.4. 2003.
Lov nr. 287 af 23.4. 2003.

L 173 om ændring af lov om *erhvervsuddannelser. (Forenkling og mere fleksibilitet).*
Fremsættelse af lovforslag 27.2. 2003.
1. behandling 13.3. 2003.
2. behandling 20.5. 2003.
3. behandling 4.6. 2003.
Lov nr. 448 af 10.6. 2003.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

L 205 om ændring af lov om *statens voksenuddannelsesstøtte (SVU). (Tilskud til deltagerbetaling til ledige).*
Fremsættelse af lovforslag 26.3. 2003.
1. behandling 11.4. 2003.
2. behandling 22.5. 2003.
3. behandling 4.6. 2003.
Lov nr. 449 af 10.6. 2003.

Noter

1. Udgivet på Hans Reitzels Forlag 2003. Erik Jørgen Hansen var i mange år forskningsleder på Socialforskningsinstituttet og fra 2000 professor ved Institut for pædagogisk sociologi ved Danmarks Pædagogiske Universitet.
2. EJH sammenfatter s. 16-17 synspunkter fremsat af den mangeårige UNESCO-medarbejder Juan Carlos Tedesco i bogen *The New Educational Pact. Education, Competitiveness and Citizenship in Modern Society.* Paris: UNESCO. International Bureau of Education, 1997.
3. Folketingets forhandlinger 2002-2003, s. 3.
4. Se f.eks. »Skolen i årets løb – Folketingsåret 2001-2002« s. 146 ff. i *Uddannelseshistorie 2002.*
5. Berlingske Tidende og Politiken 16.10. 2002.
6. L 130 om ændring af lov om *folkeskolen. (Bedre indskoling og styrkelse af fagligheden i folkeskolens undervisning).*
   Fremsættelse af lovforslag 22.1. 2003.
   1. behandling 5.2. 2003.
   2. behandling 8.4. 2003.
   3. behandling 10.4. 2003.
   Lov nr. 300 af 30.4. 2003.
7. *Folkeskolen* nr. 47, 21.11. 2002.
8. Politiken 15.11. 2002.
9. Information og Jyllands-Posten 15.11. 2002.
10. Formandens udtalelse blev fremsat i forbindelse med præsentationen af KL's høringssvar af 20.12. 2002.
11. Undervisningsministerens pressemeddelelse af 2.4. 2003.
12. Nyhedsbrev for skoleledere, nr. 2, maj 2003.
13. Skolebestyrelsen nr. 3 2002, 3.5. 2002.
14. Se afsnittet »Faglighed og rummelighed« i »Skolen i årets løb – Folketingsåret 2001-2002« s. 148 ff. i *Uddannelseshistorie 2002.*
15. Politiken 6.5. 2003.
16. Rapporten *Folkeskolens afgangsprøver – prøvernes betydning og sammenhæng med undervisningen* er udsendt 11.11.2002 af EVA.
17. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 26. marts 2003
18. Se afsnittet »Ny 10. klasse – på vej mod en kommunal ungdomsskole« i s. 152 ff. i *Uddannelseshistorie 1999.*
19. Jf. Undervisningsministeriets pressemeddelelse den 25.6. 2003.
20. L 148 om ændring af lov om *gymnasiet m.v., lov om kursus til højere forberedelseseksamen og om studieforberedende enkeltfagsundervisning for voksne m.v. og lov om de erhvervsgymnasiale uddannelser til højere handelseksamen og højere teknisk eksamen. (Undervisning i udlandet).*
    Fremsættelse af lovforslag 29.1. 2003.
    1. behandling 5.2. 2003.
    2. behandling 8.4. 2003.
    3. behandling 10.4. 2003.
    Lov nr. 301 af 30.4. 2003.
21. Politiken 4.11. 2002.
22. Gymnasieskolen nr. 12, 19.6. 2003, s. 14.
23. Jf. Undervisningsministeriets pressemeddelelse den 28. maj 2003 samt Gymnasieskolen nr. 11 af 5.6. 2003, s. 4.
24. Klassikerforeningens meddelelser nr. 207, juni 2003.
25. Gymnasieskolen nr. 14, 21.8. 2003, s. 9.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

26. Gymnasieskolen nr. 11, 5.6. 2003, s. 5.
27. Her gengivet efter Gymnasieskolen nr. 11, 5.6. 2003, s. 5.
28. Gymnasieskolen nr. 1, 9.1. 2003.
29. Gymnasieskolen nr. 11, 5.6. 2003, s. 3.
30. L 104 om *vejledning om valg af uddannelse og erhverv.*
    Fremsættelse af lovforslag
    1. behandling 9.1. 2003.
    2. behandling 8.4. 2003.
    3. behandling 10.4. 2003.
    Lov nr. 298 af 30.4. 2003.

    L 105 om *ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område. (Ændringer som følge af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv).*
    Fremsættelse af lovforslag 4.12. 2002.
    1. behandling 9.1. 2003
    2. behandling 8.4. 2003.
    3. behandling 10.4. 2003.
    Lov nr. 299 af 30.4. 2003.

    B 3 om *oprettelse af en sammenhængende ungdoms- og uddannelsesvejledning.*
    Fremsættelse af forslag 3.10. 2002.
    1. behandling 9.1. 2003.
31. Fra Undervisningsministeriets pressemeddelelse den 15. oktober 2002.
32. Rådet for Uddannelses- og Erhvervsorientering, *R.U.E.*, blev oprettet 1981 til styrkelse af vejledningen og samordning af de ca. 25 vejledningsordninger.
33. Gymnasieskolen, nr. 23. 2002.
34. Undervisningsministeriets nyhedsbrev nr. 1 om *Reform af vejledning om valg af uddannelse og erhverv* af 10.6. 2003.
35. Undervisningsministeriets Nyhedsbrev nr. 7, 25. april 2003.
36. L 125 om lov om *universiteter (universitetsloven).*
    Fremsættelse af lovforslag 15.1. 2003.
    1. behandling 24.1. 2003.
    2. behandling 10.4. 2003.
    3. behandling 8.5. 2003.
    Lov nr. 403 af 28.5. 2003.

    L 126 om ændring af forskellige love på Undervisningsministeriets område. (Konsekvensændringer i forbindelse med universitetsreformen).
    Fremsættelse af lovforslag 15.1. 2003.
    1. behandling 24.1. 2003.
    2. behandling 29.4. 2003.
    3. behandling 8.5. 2003.
    Lov nr. 401 af 28.5. 2003.
37. Politiken, 7.11. 2002.
38. Kristeligt Dagblad 31.7. 2003.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

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

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dansk Skolemuseum 2003[1]

Af Keld Grinder-Hansen

Museets mål i 2003 var en konsolidering og videreudvikling af sin position som Danmarks hovedmuseum for skole- og uddannelseshistorie inden for de eksisterende – alt for snævre – økonomiske rammer. Museet har atter i år haft skiftende særudstillinger, samtidig med at arbejdet med forbedringer af de permanente udstillinger er fortsat. Museets omfattende skolehistoriske bibliotek blev færdigindrettet i 2003, ligesom den grundlæggende organisering af nær- og fjernmagasinerne blev fuldført.

Dansk Skolemuseums formål og vision

I foråret 2003 arbejdede Dansk Skolemuseum med at præcisere sit formål og idégrundlag (mission og vision) og formulere strategiplaner for museets virksomhed. Disse papirer blev fremlagt på et ekstraordinært bestyrelsesmøde i juni måned og vedtaget af bestyrelsen. Nedenfor gengives museets nyformulerede formålsparagraf og overordnede vision for driften i i de kommende år:

Formål

Institutionens formål er at sikre, registrere og udbygge den Skolehistoriske Samling og eventuelt andre samlinger som en kilde til viden om den danske skoles historie.

Det indgår også som led i institutionens formål at tilvejebringe lovgrundlag for at sikre Dansk Skolemuseums position som hovedmuseum for uddannelses- og skolehistorie.

Vision

Det er bestyrelsens ambition, at Dansk Skolemuseum skal indtage en position blandt verdens bedste skole- og uddannelseshistoriske museer.

1. Centralmuseum

Dansk Skolemuseum skal fungere som et professionelt drevet centralmuseum for uddannelses- og skolehistorie. Museet skal besidde en grundlæggende faglig ekspertise, der muliggør indsamling, registrering, bevaring, forskning og formidling på højt niveau. Museet skal tilbyde konsulentvirksomhed og koordinering inden for fagområdet skole- og uddannelseshistorie og etablere netværk i ind- og udland med samlinger, arkiver, forskere og andre fagfolk inden for undervisningsverdenen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

2. Kulturcenter

Dansk Skolemuseum skal på et historisk fagligt grundlag fungere som et aktivt og bredt engageret kultur- og videnscenter, der tager del i de aktuelle skolehistoriske debatter, og gennem sin forskning og formidling være med til at sætte fokus på centrale uddannelsesmæssige spørgsmål.

Museet skal på én gang være en forskningsinstitution med højt fagligt niveau og have en stor folkelig appel. Museet skal tilbyde mangfoldige og mangeartede aktiviteter af væsentlig kvalitet, der henvender sig til mange brugergrupper.

Forbedringer af de permanente udstillinger

I 2003 fortsatte arbejdet med at forbedre de eksisterende grundudstillinger. I efteråret 2003 færdiggjordes en introduktionsudstilling til den danske skolehistorie i stueetagen. Desuden nyindrettes en udstilling om fagene dansk og regning på 1. salen.

Særudstillinger

I 2003 vistes tre særudstillinger:

Kunsten i Skolen

I perioden 1. februar til 1. maj 2003 vistes en særudstilling af grafiske originaltryk fra institutionen Kunst i Skolen. Institutionen blev stiftet i 1952 af fremtrædende skolefolk, politikere og billedkunstnere. Formålet var »at vække og fremme interessen for tidens kunst i skoler og andre undervisningsinstitutioner«. Institutionen bestilte grafiske originalarbejder hos kunstnere, som for en rimelig pris blev tilbudt landets skoler og seminarier. Initiativet blev en umiddelbar succes, som kom til at strække sig over de næste 40 år. I denne periode blev der leveret godt 15.500 billeder til skoler overalt i landet. Omkring 100 danske billedkunstnere var bidragsydere, heriblandt nogle af den periodes største billedkunstnere – Henry Heerup, Oluf Høst, Egill Jacobsen, Asger Jorn og Hans Scherfig for blot af nævne nogle få. I 1992 nedlagdes Kunst i skolen, og i 1999 blev foreningens samling af grafiske originaltryk overdraget til Dansk Skolemuseum. Efter særudstillingens afslutning blev en række af de grafiske arbejder ophængt i museets reception.

På sporet af fortiden – Oldtiden i undervisningen

I perioden 15. maj til 22. oktober vistes særudstillingen »På sporet af fortiden – Oldtiden i undervisningen«. Udstillingen skildrede, hvordan den danske oldtid er blevet opfattet og formidlet i undervisningen gennem 200 år, med et perspektiv mod udviklingen i vore nabolande, især Tyskland.

Det blev demonstreret, hvordan myterne om oldtiden – f.eks. »den tapre danske viking« – har været brugt i skolen og i det omgivne samfund. Udstillingen indeholdt udsnit af undervisningsmidler, der blev anvendt i oldtidsundervisningen – lærebøger, anskuelsesbilleder og samlinger af oldsager. Udstillingen var tilrettelagt af stud.mag. Søren Skriver Tillisch.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Gymnasiet under forandring. Faglighed og almendannelse i det højere skolevæsen 1903-2003
Den 13. november 2003 åbnes en særudstilling om gymnasieskolens historie af undervisningsminister Ulla Tørnæs. Anledningen var dobbelt – den nye gymnasiereform og 100-året for lov om Højere Almenskoler af 1903. Særudstillingen giver et reflekterende overblik over gymnasiets udvikling gennem 100 år og bidrager til forståelsen af historiske betingelser for den indgåede gymnasiereform. Udgangspunktet tages i den nye gymnasiereform med diskussion af, hvad den nye reform kommer til at betyde for gymnasieskolens udvikling i de kommende årtier. Udstillingen skildrer mellem-, real- og gymnasieskolens historie i tekst, billeder, film og lydoptagelser og et righoldigt genstandsmateriale, som fremskaffes fra udvalgte gymnasier og gamle realskoler via lokale kontaktpersoner samt fra Dansk Skolemuseums egne samlinger. I forbindelse med åbningen afholdes et minikonference om gymnasieskolens historie i Københavns Universitets festsal, arrangeret af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet. Udstillingen vises frem til 1. april 2004.

Jonstrup Samlingen
Den 14. september 2002 åbnede en særudstilling om Jonstrup Statsseminariums historie igennem 200 år – 1790-1990 på Jonstrup Gl. Seminarium i Værløse Kommune (Jonstrupvej 288, opgang E). Udstillingen har i 2003 haft ordinært åben første søndag i måneden kl. 14-16 eller efter aftale med Dansk Skolemuseum (i alt fem arrangementer). Udstillingen er etableret og administreres af Dansk Skolemuseum. Museet holdes åbent med bistand af en gruppe frivillige »Jonstruppere«.

Tilvæksten til museets samlinger
I løbet af året har museet modtaget skolehistoriske genstande fra skoler og privatpersoner. Specielt antallet af ældre skolebogsmateriale er vokset så kraftigt, at det har været nødvendigt at sætte et midlertidigt stop for modtagelse af skolebøger, hvis disse ikke indgår i en særlig interessant skolehistorisk sammenhæng. Fra årets nyerhvervelser skal fremhæves interiøret fra et ca. 60 år gammelt fysik- og kemilokale på Ingrid Jespersens Gymnasieskole samt lærer Jens P.P. Degnbols (1880-1952) omfattende lærersamling, opbygget i hans tid som lærer på Neder Donnerup Skole ved Give fra 1906 til 1952. Denne omfattende samling indeholder bl.a. geologi, biologiske præparater, skeletter og udstoppede dyr, forhistoriske genstande og etnografika. Med samlingen fulgte de originale skabe og vitriner. Samlingen blev overdraget Dansk Skolemuseum af overlærer Lejf Degnbol.

I forbindelse med gymnasieudstillingen iværksattes en genstandsindsamling fra gymnasieskoler.

Registrering af samlingerne
I 2002 registreredes 1.555 genstande, fordelt på 65 sager. Det er tilstræbt, at nyindkomne genstande registreres før magasinering. Målet for 2003 var en fortsat genstandsregistrering på niveau med 2002, dvs. ca. 1.700 genstande. Den retrospektive inddatering har koncentreret sig om udvalgte genstande, specielt i forbindelse med

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

udlån eller etablering af særudstillinger. Efter flere års forgæves venten på implementeringen af DMI's Windows-version besluttedes det at fortsætte den elektroniske genstandsregistrering i DMI's Dos-version, indtil Kulturarvsstyrelsens nye genstandsdatabase Regin er etableret.

Magasinforhold
Museet råder over to fjernmagasiner i kælderen under Tingbjerg Skole på i alt 500 m^2 ud over de to nærmagasinrum i forbindelse med udstillingerne. I 2003 færdigetableredes det andet magasinrum i Tingbjerg, og omflytningen af genstande fra nær- til fjernmagasin afsluttedes, sådan at en permanent pladsregistratur for museets magasiner kan udformes. I tilknytning til nærmagsinerne er indrettet et særligt registreringslokale.

Forespørgsler og udlån
Dansk Skolemuseum fungerer i stigende grad som et videnscenter, hvor skolehistoriske spørgsmål kan blive belyst og perspektiveret. De faglige henvendelser kommer fra en bred vifte af brugere – elever og studerende fra folkeskoler, gymnasier, seminarier og universiteter, forskere fra ind- og udland, journalister samt det almindelig interesserede publikum, der f.eks. gerne vil vide, »hvornår man ophørte med at gå i skole om lørdagen«, eller »hvorfor eksamensbordet er grønt«. Museets genstandsmateriale, specielt planche- og billedsamlingen, er meget efterspurgt af forlag, billedredaktører og forfattere, ligesom samlingerne og ikke mindst skolestuen har været benyttet ved reklamefilm, fjernsyns- og filmoptagelser. Museet har jævnligt udlånt genstande til andre museer, skoler og undervisningsinstitutioner.

Bibliotek
Ved ansættelse af Susanne Hvilsom i jobtræning som bibliotekar fra begyndelsen af 2003 kunne arbejdet med en systematisk opstilling af museets præsensbibliotek genoptages og blive afsluttet ved udgangen af juli måned.

Formidling/undervisning
Det samlede besøgstal for 2002 blev på 11.203, dvs. noget mindre end i 2001. Vurderet på første halvår af 2003 bliver besøgstallet næppe højere i 2003.

Museets åbningstider har i 2003 fremdeles været: mandag-fredag 10-16, lørdag lukket og søndag 12-16. Museets entré var frem til 1. september 2003: 25 kr. for voksne, 15 kr. for børn og 20 kr. for deltagere i grupper på over ti. Efter 1. september 2003 forhøjedes billetprisen til 30 kr. for voksne, 20 kr. for børn og 25 kr. for deltagere i grupper over ti Klasser og grupper fra børne- og ungdomsuddannelser har gratis adgang, medens elever fra voksenuddannelser skal betale entré på museet.

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

Stud.mag. Amalie Budtz Andersen var i foråret 2003 i praktik på Dansk Skolemuseum, hvor hun udarbejdede et undervisningsmateriale med lærervejledning om emnet »Dreng/pige i skolen«, beregnet for 5. til 6.-klassetrin i folkeskolen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Stud.mag. Charlotte Kjærsgaard Nielsen og stud.mag. Kathrine Selch var i praktik foråret 2003, hvor de udviklede et historisk undervisningstilbud: »Historie Workshop 1864«. Det er et tilbud til gymnasieklasser om produktion af egen udstilling på museet om den anden Slesvigske Krig i 1864. Ud fra to sæt identiske genstande, bestående af originalgenstande indlånt fra Sønderborg Slot (geværer, patroner, feltflasker m.m.), fotokopier af billeder, tekster og skillingsviser skal klassen, opdelt i to arbejdsgrupper, skabe to forskellige udstillinger om emnet. Formålet med projektet er at bibringe eleverne en forståelse dels for musealt arbejde med udstillinger, dels for subjektive elementer i formidling af historie. Workshoppen tager i alt 3-3½ time at gennemføre. »Historie Workshop 1864« blev i juni 2003 afprøvet på to gymnasieklasser med fint resultat. »Historie Workshop 1864« vil herefter indgå som et undervisningstilbud til gymnasiernes historieundervisning.

Hjemmeside

Dansk Skolemuseums hjemmeside er videreudviklet i 2003 med et mere brugervenligt design, og der arbejdes løbende med at lægge relevante skolehistoriske informaioner og billedmateriale ud på museets hjemmeside. Web-ansvarlig er museumsinspektør Rune Clausen.

Samarbejde og kontakter

Museet er medlem af Museumsrådet for København og Frederiksberg og Dansk Kulturhistorisk Museumsforening (DKM). Museets medarbejdere deltager i DKM's møder og arrangementer.

Keld Grinder-Hansen er medlem af følgende selskabers bestyrelser: Selskabet for dansk Skolehistorie og Hoven Skolemuseum og desuden medlem af Undervisningsministeriets skolebogsprisudvalg.

Forskning og formidling

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

I 2003 fortsatte Dansk Skolemuseum samarbejdet med Danmarks Privatskoleforening om at skabe økonomisk grundlag for projektet »Danmarks realskoles historie«, der også skal resultere i et grundlæggende værk om emnet. I skrivende stund forventes projektet påbegyndt i januar 2004.

Keld Grinder-Hansen har i løbet af året holdt en række skolehistoriske foredrag for seminarieklasser og universitetshold på Dansk Skolemuseum. Han har deltaget i to fjernsynsudsendelser og fire radioudsendelser og kommenteret skolehistoriske spørgsmål i dagspressen. I januar 2003 var Keld Grinder-Hansen på en studietur til Sydafrika, hvor han skulle besøge skoler, forskere og embedsmænd i det sydafrikanske undervisningsministerium med henblik på en særudstilling om sydafrikansk skoleliv: processen fra apartheid til demokrati. Udstillingen planlægges vist på på Dansk Skolemuseum i 2005.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Andre aktiviteter på Dansk Skolemuseum
Den 12. maj 2003 afholdt De Radikale, Københavns Amt, et debatmøde om »Folkeskolens fremtid« på Dansk Skolemuseum. Paneldeltagere var Marianne Jelved (MF, RV), Gitte Lillelund Bech (MF, Venstre), professor Niels Egelund, Danmarks Pædagogiske Universitet og formand Jan Trojaborg, Københavns Lærerforening. Ca. 80 tilhørere overværede den livlige debat.

Overrækkelse af året skolebogspris fandt sted den 23. maj på Dansk Skolemuseum.

Dansk Skolemuseums Rådgivende Komité
Omkring 30 institutioner og organisationer er medlem af Dansk Skolemuseums Rådgivende Komité. De bidrog med i alt 65.200 kr. i støttebeløb i 2002. I efteråret 2003 forventes en revision af den rådgivende komités organisering. En venneforening ventes oprettet.

Museets økonomi
Museets basisbudget forblev uforandret i 2003 for femte år i træk. Da museets tilskud ikke er pristalsreguleret, har det betydet en reel nedgang i museets midler. Derimod opnåede museet pæn fondsstøtte til en række projekter. I 2002 modtog museet 313.500 kr. i ekstraordinære tilskud. I 2003 forventes fondstilskud at blive lidt mindre, afhængigt støtten til gymnasieudstillingenr.

Følgende fonde og institutioner har i skrivende stund givet tilsagn om økonomisk støtte til projekter på Dansk Skolemuseum 2003:

Landsdommer V. Gieses Legat
Alfred Goods Fond
Danmarks Privatskoleforening
Undervisningsministeriets tips- og lottomidler

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

Museets personale
Museumsleder, ph.d. Keld Grinder-Hansen
Museumsinspektør, cand.mag. Åse Højlund Nielsen (orlov)
Cand.mag. Rune Clausen (ansat pr. 1. januar 2003)
Forvalter Philip Davies
Rengøringsassistent Ying Li
Konsulent, mag.art. Christian Glenstrup
Receptionist Barbara Grut (ansat pr. 1. maj 2002),
Bibliotekar Susanne Ingemann Hvilsom (ansat pr. 2. januar 2003)
Museusmsassistent Flemming Ingemann Høgstoft (ansat d. 1. april 2003)

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Herudover var følgende personer tilknyttet museet som frivillig, ulønnet arbejdskraft: Erland Andersen, Sven Bang, Brita Bjørling Johannsen, Jane Dahl, Jørgen Duus, Kaj Garulf, Aase Høj, Jørgen Jensen, Finn Jørgensen, Britta Kragelund, Mogens Laursen, Lissa Nicolajsen, Helge Petersen, Jørgen Pedersen, Finn Reindahl, Lilian Scheel, Else Schou, Jens Peder Skov og Inger Tegllund-Jensen.

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

Museets bestyrelse
Formand Jørgen Jensen, udpeget af Lærerstandens Brandforsikring; næstformand Anders Bondo Christensen, udpeget af Danmarks Lærerforening; tidligere undervisningsdirektør Holger Knudsen, udpeget af undervisningsministeren; formand Gorm Leschly, Gymnasieskolernes Lærerforening, udpeget af Danske Skolemuseums Rådgivende Komité; direktør Carsten U. Larsen, Nationalmuseet; professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen, udpeget af Selskabet for Dansk Skolehistorie og prorektor Nils Holdgaard Sørensen, udpeget af Danmarks Pædagogiske Universitet.

Noter

1. Manuskript afsluttet den 20. august 2003.

Keld Grinder-Hansen. (f. 1959). Cand.-mag. i historie og etnologi. ph.d. 1996. Leder af Dansk Skolemuseum fra 1997.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2002

Af Christian Larsen

Hjælpemidler

LARSEN, Christian: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2001. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 177-88

Børn og unge

ETTRUP, Merete: Den mentalhygiejniske fornuft – en analyse af Ungdomskommissionens betænkning fra 1952: »Den tilpasningsvanskelige ungdom«. Utrykt speciale, RUC, 2002

KAMPMANN, Jan: 'Spisesituationen' i daginstitutionen. Fra kropsdisciplin til kropskontrol. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2002, nr. 1, s. 36-42

KJELDGAARD, Henning: Skyggen af Den kolde Krig. Internationalt ungdomsarbejde 1957-1966 og derefter. Gedved 2002. 247 s.

MARDIKAN, Lena Kriegbaum: Ungdommens seksuelle adfærd – en offentlig debat fra 1940-45 om ungdommens ændrede seksualitet. Utrykt speciale, RUC, 2002

RYKIND-ERIKSEN, Kirsten: Et stykke af mit liv. Konfirmation i 1900-tallet. I: Folk og Kultur. Årbog for Dansk Etnologi og Folkemindevidenskab. 2002, s. 5-26

SVENDSEN, Gunnar L.H.: De danske ungdomsforeninger og kampen mellem land og by. I: Fortid og Nutid. 2002, s. 188-203

VINTHER LARSEN, Trine: Årgang 1942. I: Børn & unge. Årg. 33, nr. 35 (2002), s. 6-9 [11 tidligere børnehavelærere har holdt sammen, siden de begyndte på Frøbelseminariet i 1942]

Hjørring

THRANE, Helle: Hjørring Børneasyl – Hjørring Folkebørnehave. I: Vendsyssel nu og da. 2002, s. 32-37 [grundlagt 1863]

Holbæk Folkebørnehave

MØLLER, Nina: Asylmutters børn. Interview med Lise Høyrup. I: Børn & unge. Årg. 33, nr. 9 (2002), s. 11-13

Bøgildgård

DALBY, Louise: Retledte drenge? Filantropi og opdragelse på opdragelsesanstalten Bøgildgård 1830-1900. Viborg 2002. 180 s.

Foreningen til Oprettelse af Landbrugskolonier for fattige Børn

HESSEL, Tormod Eilif: Foreningen til Oprettelse af Landbrugskolonier for fattige Børn. I: Landbrug, lokalhistorie og langt fra Danmark. Festskrift til Erik Helmer Pedersen i anledning af hans 70 års fødselsdag lørdag den 6. juli 2002. Red. Dan H. Andersen m.fl. Odense 2002. 260 s.; s. 138-51

FDF

DYNGBY, Thorsten: Da kongen fik sand i kagen. Og andre anekdoter fra en 100-årig. Kbh. 2002. 140 s. [FDF]

THØGERSEN, Lars Kristian: Frivilligt Drenge Forbunds start i Odense. Utrykt speciale, Syddansk Universitet, 2002

Det Danske Spejderkorps

BOLUND NIELSEN, Jesper: Ideologi i dansk spejderkorps Sydslesvig 1919-1945. Utrykt speciale, Syddansk Universitet, 2002

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Nykøbing Ungdomsforening

HORSTED, Martin: Gode aftener i Nykøbing Ungdomsforening. I: Jul på Mors. Årg. 40 (2002), s. 46-51 [1908-1960]

Uddannelsessystemet

ALBÆK NIELSEN, Lizette: Københavnske feriebørn. I: Siden Saxo. 2002. Nr. 3, s. 30-39 [Københavns Lærerforenings Kolonier]

BENN, Jette: Mad på skolens spiseseddel. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2002, nr. 1, s. 44-51

HANSEN, Erik Jørgen: Historien om restgruppen. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2002, nr. 2, s. 3-11 [restgruppen, som aldrig får nogen uddannelse, 1960-1999]

HAUE, Harry: Folkelig og akademisk almendannelse 1900-1960. I: Velfærd og folkeoplysning. Red. Søren Eigaard. Odense 2002. 107 s.; s. 55-68

HOLM-LARSEN, Signe: Skolen i årets løb. Folketingsåret 2001-2002. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 138-68

SKOVSGAARD, Jørn: Skolens huse – et skolehistorisk perspektiv. I: Uddannelse. Årg. 35, nr. 1 (2002), s. 70-79

TELHAUG, Alfred Oftedal, Odd Asbjørn Mediås og Petter Aasen: Fra fellesskap til individualisme? Utdanning som nasjonbygging i skandinavisk perspektiv. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 84-99

AABENHUS, Jørgen: Henne i skolen. Frederiksberg 2002. 16 s. (I gamle dage (Dansklærerforening); 2)

Dansk Skolemuseum

GRINDER-HANSEN, Keld: Dansk Skolemuseum 2002. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 169-76

Undervisningsfag

Matematik

HANSEN, H.C.: Fra forstandens slibesten til borgerens værktøj. Regning og matematik i folkets skole 1739-1958. Aalborg 2002. 202 s. (Papers form DCN; 16)

Hjemkundskab

SKAFTE OVERGAARD, Svend: Køkkenet og laboratoriet. Moderniseringen af dansk madkultur 1888-1913 med særligt henblik på de madkulturelle diskurser i skolekøkkenet og det offentlige rum. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2002

Sang

FJORD KRISTENSEN, Susanne: Fra »Vift stolt på Codans bølge« til »Kattejammerrock«. – Sang i skolen 1918-1978. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2002

Idræt

MØLLER, Niels: Idrætsfagets kernefaglighed i fortid, nutid og fremtid. I: Tidsskrift for idræt. Årg. 67, nr. 4 (2002), s. 22-23 [i anledning af Seminariernes Idrætslærerforenings 40-års jubilæum]

Fremmedsprog i almindelighed

ANTILLA, Kirsten M.: Fremmedsprogsundervisningen og IT. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 215-22

FREMMEDSPROG i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s. [med bibliografi]

GRINDER-HANSEN, Keld og Åse Højlund Nielsen: Hvorfor en udstilling om fremmedsprog – refleksioner og resultater. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 11-18

HERSLUND, Michael: Fremmedsprogene i de højere uddannelser. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 197-201

HOLMEN, Anne: Aspekter af dansk som andetsprog. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 189-196

HOLM-LARSEN, Signe: Lærebøgerne i fremmedsprog. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 79-122

HOLM-LARSEN, Signe: Undervisning i fremmedsprog – især i folkeskolen. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 19-40

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

HØSTBO, Christine: Det Europæiske Sprogår 2001. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 223-228

OUTZEN, Svend Aage: Datidens tosprogede København – learning by doing. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 69-77

PLISCHEWSKI, Niels: Fremmedsprogsprøverne i folkeskolen. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 203-13

RISE, Elsebeth: Om sprogpædagogik 1970-2001 set fra Danmarks Pædagogiske Bibliotek. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 123-34

SKOVGAARD-PETERSEN, Vagn: Da fremmedsprog blev skolefag. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 41-68

Græsk og latin

OUTZEN, Svend Aage: Hvor ensporede skal vi være? I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 185-88

TORTZEN, Chr. Gorm: Aspekter af latin og græsk. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 173-84

Fransk

GREGERSEN, Annette S.: Aspekter af fransk. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 163-71

Engelsk

BRICK-HANSEN, Aase: Aspekter af engelsk. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 135-40

JENSEN, Ingelise: Engelsk i første klasse. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 141-45

Tysk

ENGEL, Merete: Aspekter af tysk. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 147-54

KASTBERG, Birgit: De sidste 25 års tyskundervisning i gymnasiet. I: Fremmedsprog i den danske skole. Red. Signe Holm-Larsen. Kbh. 2002. 251 s.; s. 155-61

Historie

JAKOBSEN, Anne-Mette: Historieundervisningens udvikling 1958-1982 i det almene gymnasium. Utrykt speciale, Syddansk Universitet, 2002

NIELSEN, Vagn Oluf: Da læseplanen for historie blev til. I: Historie & samfundsfag. Årg. 41, nr. 2 (2002), s. 18-30

NIELSEN, Vagn Oluf: Historiebevidsthed som historiesyn. I: Noter. Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF. Nr. 152 (2002), s. 15-26

NIELSEN, Vagn Oluf: Hvad vil vi med historie i folkeskolen? Analyser af historie som dannelsesfag i læseplaner og historiebøger for folkeskolen. Kbh. 2002. 314 s.

Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF

ALBERTSEN, Jørgen Steen: Historielærerforeningens historie 1957-1968. I: Noter. Historielærerforeningen for Gymnasiet og HF. Nr. 155 (2002), s. 22-33

Folkeskolen og andre børneskoler

CONINCK-SMITH, Ning de: »Børnenes snak og forældrenes frygt« – uterlighedssager i den danske folkeskole 1900-1970. I: Coninck-Smith, Ning de: Skolen, lærerne, eleverne og forældrene. 10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede. Kbh. 2002. 229 s. (Pædagogik til tiden; 16); s. 169-96

CONINCK-SMITH, Ning de: Skolen, lærerne, eleverne og forældrene. 10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede. Kbh. 2002. 229 s. (Pædagogik til tiden; 16) [ti artikler, hvoraf ni er genoptryk af tidligere publicerede arbejder]

Enkelte folkeskoler og lokaliteter

Brøndby

SØRENSEN, Henning: Brøndbyvester – historien om en landsby der voksede. Brøndby 2002. 102 s.; s. 18-25, 86-87

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Bøvling Friskole
DET er kun døde fisk der flyder med strømmen. Red. Knud H. Jørgensen, Marianne Berg Olesen og Hanne Ørskov Andersen. Bøvlingbjerg 2002. 115 s.

Esbjerg
SKOLEVÆSENET i Esbjerg i 125 år. Red. Kenneth Nielsen. Esbjerg 2002. 36 s.

Estvad og Rønbjerg
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 192-93, bd. II s. 170-73

Naturskolen ved Fiskebæk
DØSSING, Bjørn: Naturskolen ved Fiskebæk – sådan gik det til. I: Witherløse. Årg. 54 (2002), s. 17-22 [Danmarks første naturskole oprettet 1972]

Hem, Hindborg og Dølby sogne
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 234-36, bd. II s. 229-32

Holbæk Amt
LARSEN, Christian: Strid i Holbæk Amtsråd 1885-1890 om tilskud til friskolen. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 135-37

Højslev-Dommerby-Lundø
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 162-67, bd. II s. 125-31

Kerteminde
BYENS skole – skolens by. Kerteminde Skole 1902-2002. Kerteminde 2002. 75 s.

Kobberup Sogn
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 173-74, bd. II s. 146

København
LARSEN, Christian: De reformerte menigheders skolevæsen i København. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 209-10
SONNE, Pernille: At skabe lyst for ungdommen til gavnlig virksomhed. Søetatens almueskole i Nyboder 1786-1826. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2002

Lyø
HANSEN, Jytte: En ø-skole – 1814 til 1934. Lærerne Duus, Munk og Askholm på Lyø. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 20-56 [Jørgen Jørgensen Duus 1793-1873, Jens Kristensen Munk 1838-1926, Rasmus Rasmussen Askholm 1871-1936]

Munkebo
NEDERLAND, Ole: Det gamle Munkebo. Kerteminde 2002. 203 s.; s. 143-47

Oksbøl Friskole
OKSBØL Friskole. 10 års jubilæumsskrift 2002. Oksbøl 2002. 23 s.

Randers
RANDERS. Fra handelsplads til storkommune 1000-1975. Red. Inger Marie Hyldgaard m.fl. Randers 2002. 294 s.; s. 76-77, 130-31, 188-91, 238-45

Resen Skole
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 203-04

Sandager og Holevad
ANDERSEN, Evald: Om datidens skoler i Sandager og Holevad sogne. I: Vestfynsk hjemstavn. Årg. 72 (2002), s. 40-52

Sjælland
BISKOP Balles Visitatsindberetninger 1783-1793. Udg. Christian Larsen. Kbh. 2002. 277 s.

Skive
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 346-47, bd. II s. 305-10, 360-61, 369-71, 429-37

Skive Landsogn-Resen
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. II s. 197-98

Stenderup
STENDERUP Skole. I: Skrift for Historisk Forening for Sundeved. 2002, s. 28-38

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Stevns Friskole
IDÉ og virkelighed. En skoleudvikling i spændingsfeltet mellem ånd og natur. Stevns Friskole 1977-2002. Red. Aksel Bording. Rødvig 2002. 112 s.

Sønderjylland
FURDAL, Kim: Dansk læsebøger til Sønderjylland. I: Sønderjysk Månedsskrift. 2002, nr. 7/8, s. 179-87 [1920'erne]

Tarm Skole
TARM Skole i glimt. 1901-2001. Red. Knud A. Christensen, Preben Grangaard og Poul Wejse. 2002. 44 s.

Tåsinge
SKOLEUDFLUGTER på Tåsinge. Fortalt af gamle elever. I: Tåsinge årbog. 2002, s. 57-64

Vesløs Skole
RØNN CHRISTENSEN, Helen: Vesløs Skole i 1960'erne. I: Historisk Årbog for Thy og Vester Hanherred. 2002, s. 107-10

Ørslevkloster Sogn
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 112-16, 120-21, bd. II s. 32-38

Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge

Synshandicappede
LARSEN, Christian: Til Gavn for Menneskeheden og Fædrenelandet. Kjæde-Ordenen og dens blindeforsorg gennem 225 år. Kbh. 2002. 160 s. [blindeinstitut, asyl for blinde børn og husholdningsskole for blinde]

Udviklingshæmmede
RINGSMOSE, Charlotte: Undervisning i udvikling. Didaktik og curriculum i et udviklingsperspektiv i specialundervisning for voksne udviklingshæmmede. Ph.d.-afhandling. Kbh. 2002. 321 s.

Efterskoler

Dueodde Efterskole
KRISTOFFERSEN, Thor, Christian Hollensen og Morten Poulsen: Dueodde Efterskole 10 år. Jubilæumsskrift. Nexø 2002. 40 s.

Dybbøl Efterskole
DYBBØL Efterskole 10 års jubilæum 2002. Sønderborg 2002. 30 s.

Gymnasiale uddannelser

Haderslev
HAYE, Thomas: Herzog Johann der Ältere von Schleswig-Holstein-Hadersleben (1521-1580). Zwei unbekannte lateinische Gedichte des Bordesholmer Gymnasiums auf seinen Tod. I: Zeitschrift der Gesellschaft für Schleswig-Holsteinische Geschichte. Bd. 127 (2002), s. 141-68

København, Niels Steensens Gymnasium & Hovedskole
NIELS Steensens Gymnasium & Hovedskole 50. Red. Thomas Martin Nielsen. Kbh. 2000. 80 s. (Årsskrift 2000)

Skive Latinskole
SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. I s. 261-62

Slagelse Gymnasium og HF
RIIS LARSEN, Børge: Slagelse Gymnasiums Lærere 1927-2002. Slagelse 2002. 60 s.

Pædagogiske uddannelser

BRUMMERSTEDT, Anne-Marie: Kvinders vej ud på arbejdsmarkedet. Lærerinder, sygeplejersker, læger, præster. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2002

FOLDBERG, Egon og Leif Stenlev: Internationalisering i dansk folkeskolelæreruddannelse. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 100-09

JENSEN, Erik: Tonernes dannelse i lærernes videre uddannelse. I: Musikpædagogiske refleksioner. Festskrift til Frede V. Nielsen – 60 år. Red. Sven-Erik Holgersen, Kirsten Fink-Jensen, Harald Jørgensen

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

og Bengt Olsson. Kbh. 2002. 292 s.; s. 9-29

UNDERVISNING i pædagogik i pædagoguddannelsen og læreruddannelsen. Kbh. 2002. 174 s.

Ankerhus Seminarium

FESTSKRIFT. Ankerhus Seminarium 100 år. Sorø 2002. 75 s.

Social- og sundhedsuddannelser

FLINDT-JENSEN, Nina og Thomas Allan Nielsen: Fysioterapeutuddannelsen i København. 100 år i gode hænder. En historisk fortælling. Kbh. 2002. 100 s.

MAGLEKÆR, Karen Margrethe: Fra håndværksuddannelse via mesterlæreprincip til selvstændig profession via akademisk videnskabelighed. Specialeafhandling. Århus 2002. 75 s. (Publikationer fra Institut for Sygeplejevidenskab, Aarhus Universitet; 4/2002)

Landbrugsuddannelser

Næsgaard

ANDERSEN, Peter Thor: Nødvendige kundskaber og færdigheder til jordbrugere. I: Siden Saxo. Årg. 19, nr. 2 (2002), s. 34-41

Husholdning, håndgerning og håndarbejde

Den Danske Væveskole i Grenå

KJÆR, Børge: Den Danske Væveskole i Grenaa. I: Grenaa og omegn før og nu. 2002, s. 48-53

Kunstneriske uddannelser

Det Jyske Musikkonservatorium

MUSIK til tiden – 75 år. Det Jyske Musikkonservatorium 1927-2002. Red. Karl Aage Rasmussen og Steen Brandt Nielsen. Århus 2002. 165 s.

Andre uddannelser

HARBO, Ole: »Amerikanerne«. Danske bibliotekarer med amerikansk bibliotekaruddannelse 1907-1930. I: Bibliotekshistorie. 2002, nr. 6, s. 29-44

Søkadetakademiet

SEERUP, Jakob: Officerer og gentlemen. I: Siden Saxo. Årg. 19, nr. 1 (2002), s. 2-10

Universitetsuddannelser. Studenterforhold

BACH-NIELSEN, Carsten: Lærde studier, friske medier og almindelige ustyrlighed. Oplysningens udfordring af universitetet. I: Dannelse, uddannelse, universiteter. Festskrift til Henning Lehmann den 31. januar 2002. Red. Carsten Bach-Nielsen. Århus 2001. 435 s.; s. 195-216

HELK, Vello: Danske, norske og slesvig-holstenske navne i gavebogen for den lutherske menighed i Leiden 1634-1784. I: Personalhistorisk Tidsskrift. 2002, s. 299-331

KABELL, Inge og Hanne Lauridsen: The Future Postponed. English at the University of Copenhagen during the 2nd World War. I: Britain and Denmark. Political, Economic and Cultural Relations in the 19th and 20th Centuries. Red. Jørgen Sevaldsen. Kbh. 2002. 660 s.; s. 477-91

4. Maj Kollegiet på Frederiksberg

UNGDOM og frihed. En lærke letted' og tusind fulgte. Frederiksberg 2001. 95 s. [50-års jubilæet]

Folkeoplysende virksomhed. Højskolen. Voksenundervisning

ANDERSEN, Casper og Hans Henrik Hjermitslev: Højskole, naturvidenskab og dannelse 1850-1900. Et forsøg på at bedrive idehistorie under stadig hensyntagen til historien. I: Semikolon. Årg. 2, nr. 4 (2002), s. 16-22

BLOCH, Elisabeth: På forventet efterbevilling. Om tildeling af offentlige tilskud til højskoler og landbrugsskoler i Odense amtsrådskreds 1856 til 1892. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 110-34

EIGAARD, Søren: Verdens bedste fritidslov. I: Velfærd og folkeoplysning. Red. Søren Eigaard. Odense 2002. 107 s.; s. 69-78 [fritidsloven af 1968]

KORSGAARD, Ove: Folkeoplysning, det civile samfund og velfærdsstaten. I: Velfærd og folkeoplysning. Red. Søren Eigaard. Odense 2002. 107 s.; s. 43-54

LYBY, Thorkild C.: »Skolen for livet«.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Grundtvigs tanker om folkeoplysning. I: Dannelse, uddannelse, universiteter. Festskrift til Henning Lehmann den 31. januar 2002. Red. Carsten Bach-Nielsen. Århus 2001. 435 s.; s. 217-37

RASMUSSEN, Peter-Ulf: Peter Munch, »Det ny Aarhundrede« og Højskolen. En analyse af P. Munchs tidsskrift »Det ny Aarhundrede« med særligt henblik på forholdet til folkehøjskolen. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2002

Krabbesholm Højskole

SKIVE Kommunes historie. Red. Gudrun Gormsen m.fl. Skive 2002. To bd.; bd. II s. 198-201

Frit Oplysningsforbund

FOLKEOPLYSNING – i går, i dag, i morgen. Red. Henning Nielsen. Odense 2002. 111 s.

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

Bendixsen, Johs. Henrich (1802-1878)

THYGESEN ANDERSEN, Annie: En lærer i Daugløkke. I: Årsskrift for Fredensborg-Humlebæk Lokalhistoriske Forening. 2002, s. 11-18

Birkelund, Hans (1863-1936)

BIRKELUND, Leif: En embedsbesættelse 1897 – et stykke politisk danmarkshistorie. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 63-73 [lærer i Nimtofte 1897-1928]

BIRKELUND, Palle: Lærer Birkelund i Nimtofte 1897 til 1928. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 74-83

Bostrup, Ole (f. 1934)

RIIS LARSEN, Børge og Vagn Skovgaard-Petersen: Tidligere rektor, dr.techn. Ole Bostrup – i samtale med Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen i august 2002. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 11-19

Bukh, Niels (1880-1950)

BONDE, Hans: The Battle of Youth: Niels Bukh and the Creation of Modern Gymnastics (1880-1950). I: Britain and Denmark. Political, Economic and Cultural Relations in the 19th and 20th Centuries. Red. Jørgen Sevaldsen. Kbh. 2002. 660 s.

LUNDBAK, Henrik: Niels Bukh – völkisch eller folkelig. I: Historisk Tidsskrift. 2002, s. 219-35 [med svar fra Hans Bonde]

Jonassen, Johannes (f. 1801)

JØRGENSEN, Erik Stig: Skolelærer og kromand Johannes Jonassen af Hoed. I: Uddannelseshistorie. 2002, s. 57-62

Kold, Christen (1816-1870)

PEDERSEN, Ole: Chresten Kold, friskolen og 150 år. I: Folkeskolen. Årg. 119, nr. 18 (2002), s. 36-37

La Cour, Hans

LA COUR, Hans: Den rejsende. En personlig beretning fra 18 år i Tvind. Kbh. 2002. 364 s.

Madvig, J.N. (1804-1886)

ECKHARDT LARSEN, Jesper: J.N. Madvigs dannelsestanker. En kritisk humanist i den danske romantik. Kbh. 2002. 139 s. (Studier fra sprog- og oldtidsforskning; 337)

Nørvig, Anne Marie (1893-1959)

CONINCK-SMITH, Ning de: Det demokratiske børneopdragelsesprogram. Anne Marie Nørvig om børn, forældre og familie i USA og Danmark 1930-1955. I: Samfundets børn. Red. Mads Hermansen og Arne Poulsen. 2002. 335 s.

Thomsen, Albert (1889-1952)

BYENS mand. Albert Thomsen. Skolelærer museumsmand lokalhistoriker. Red. Helge Larsen. Holbæk 2002. 76 s. (Holbæk Museum. Skrift; 1)

Erindringer om skole og uddannelse

Møller Pedersen, Keld

MØLLER PEDERSEN, Keld: Skolegang i et par østjyske landsbyer. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 67 (2002), s. 107-10 [Borum Skole 1944-1946, Stjær Skole 1946-1951]

Møller Sørensen, Niels

MØLLER SØRENSEN, Niels: Erindringer fra Lund skole 1933-1940. I: Skivebogen. Bd. 93 (2002), s. 124-33

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Møller, Svend
MØLLER, Svend: Erindringer fra min barndom i Søby Skole 1886-1900. I: Tåsinge årbog. 2002, s. 11-28

Pedersen, Gudrun
PEDERSEN, Gudrun: Pigeliv på Fjordsgades Skole 1936-1944. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 67 (2002), s. 50-60

Risager, Maren Lis
RISAGER, Maren Lis: Fra min skoletid i Haverslev – en bondepiges erindringer. I: Han Herred bogen. 2002, s. 28-40 [Haverslev, Nordjylland, 1932-1939]

Visby Sørensen, Helge
VISBY SØRENSEN, Helge: Englen fra Sindal. Basker Jakob i æ Kælder. 2002. 122 s. [bl.a. skolegang og spejdertid i Thisted i 1930'erne og 1940'erne]

Østergaard, Jørgen
ØSTERGAARD, Jørgen: Viborg private Realskole. I: Fra Viborg Amt. 2002, s. 66-81

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Anmeldelser

Finn Reindahl: Med lodder og trisser. Fysikfirmaer i Hillerød gennem 125 år.
Dansk Skolemuseum 2002. 80 sider. Illustreret. 100,00 kr.

Mens der forskes meget i det meste af skolehistorien, ved vi forbløffende lidt om, hvem der i tidernes morgen har leveret materiale til undervisningen. Jeg tænker her især på det apparatur, der har været anvendt i naturvidenskabsundervisningen. Christian Ring, der i 1700-tallet underviste i matematik og naturvidenskab ved Roskilde Katedralskole, var næppe fagligt velfunderet heri. Han undskyldte sig med, at han manglede instrumenter. Men selvom der blev anskaffet en globus (!), synes eleverne ikke at have fået mere ud af undervisningen. Hvem, der leverede globussen, ved vi imidlertid ikke.

Allerede i midten af 1700-tallet anskaffede professor Jens Kraft (1720-1765) i Sorø en stor samling instrumenter og apparater, som han helt sikkert har anvendt i sin undervisning. Fortegnelsen over samlingen eksisterer endnu, men samlingen gik til grunde ved akademiets brand i 1813.

A.W. Hauch (1755-1838) rejste i slutningen af 1700-tallet rundt i Europa og anskaffede en større instrumentsamling, som af Frederik VI i 1827 blev skænket til Sorø Akademi. Dele heraf anvendt af denne anmeldelses forfatter, der i begyndelsen af 1970'erne var lærerkandidat på akademiet I dag er disse instrumenter udstillet i Vænget.

Generelt har det nok været et særsyn, at naturvidenskabsundervisningen i den lærde skole i 1700-tallet blev ledsaget af demonstrationsforsøg. En undtagelser herfra var den undervisning, der blev givet af Hans Kristian Saxtorph (1726-1787), som i 1757 blev ansat som hører i Nykøbing F. og tre år senere kom til Roskilde Katedralskole. Allerede i Nykøbing-tiden fremstillede han barometre og termometre. Også i Roskilde-perioden brugte han tid på at fremstille naturvidenskabelige måleinstrumenter – bl.a. en del til astronomiske observationer. En del af Hans Kristian Saxtorphs instrumenter fulgte senere sønnen Jacob Saxtorph (1771-1850), da han blev rektor for Odense Katedralskole. Da Saxtorph gik af som rektor, solgte han samlingen til katedralskolen for 2.000 rigsdaler. Det var også en stor samling, som bestod af mere end 400 numre.

Historisk videnskabelige instrumenter – heriblandt samlingerne i Sorø og på Herlufsholm – er registeret af Hemming Andersen i den over 400 sider lange *Historic Scientific Instruments in Denmark*, som Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab udgav i 1995.

Ofte har det vel været sådan, at instrumentfirmaer, der har drejet nøglen om, simpelthen har makuleret kataloger, regnskaber og andet, så vores viden herom er gået tabt for altid.

I 1800-tallet har de fleste eksperimenter været demonstrationsforsøg. Elevforsøg var et særsyn og foregik i enkelte tilfælde uden for den almindelige skoletid. I Vejle Amts højere Realskole i Kolding underviste farmaceuten Knud Høyer efter egen lærebog indtil 1880. I årsskriftet fra 1857 skrev han således, at de kemiske eksperimenter, der er opført i skriftet, alle er udført i hans private køkken og sædvanligvis på søndage. I årsskriftet fra 1872 læser vi herom, at »En stor Mængde Forsøg ere foreviste, og nogle Elever har af egen Drift, udenfor Skoletiden, foretaget kemiske Arbejder i Laboratoriet«.

Først efter 1903 blev elevforsøg almindelige.

Men nu til selve bogen.

Christian Ludvig Weitzmann (1844-1909) begyndte i 1866 at lave termometre. Fabrikationen kom hurtigt til at omfatte meget andet, der kunne anvendes i skolernes fysikundervisning, og med tiden kom der en eksport i gang ikke blot til andre skandinaviske lande, men også til fjernere steder som Rusland og Kina. Weitzmann blev et kendt navn i skolekredse og var fra 1881 til 1890 den første fagkonsulent i fysik. I 1881 udsendte ministeriet et cirkulære om, at der til under-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

visning i naturlære ved den almindelige forberedelseseksamen skulle anskaffes en bestemt samling fysiske instrumenter. Der blev heri henvist til Weitzmanns instrumentfortegnelse og prisliste. Det bevirkede naturligvis, at der kom ekstra gang i virksomheden. Weitzmanns ekspertise var så stor, at kunne han ikke fremstille et i litteraturen beskrevet apparat, der virkede efter hensigten, så måtte lærebogsforfatteren simpelthen udarbejde en ny forsøgsbeskrivelse.

De to øvrige firmaer, som den lille bog omhandler, var ikke blot geografisk tæt på Weitzmanns firma. Otto Nielsens Etablissement har navn efter Otto Nielsen, som havde stået i lære hos Carl-Johan Weitzmann, Weitzmanns ældste søn, som i 1910 havde overtaget faderens firma og ejendom. Efter Nielsens død i 1943 blev firmaet solgt til Fritz Køie, der havde stået i lære hos Nielsen. Fra 1957 havde Mogens Petersen (som også havde lært hos Nielsen) og Eric Dræby et selvstændigt salg af fysikapparater direkte til skolerne under navnet *Podis*, som var en sammentrækning af **P**etersen **o**g **D**ræby **I**nteressent**s**elskab.

Da den selvstændige salgsafdeling Podis lukkede i april 1993, sluttede også den 125-årige æra, hvor tre firmaer i Hillerød havde været med til at præge fysik- og kemiundervisningen herhjemme.

Bogen er illustreret med en række fotografier. Har man arbejdet med fysikundervisning i folkeskolen eller gymnasiet, vil mange disse vække minder. Selv har jeg gennem årene haft mange elever til at bestemme tyngdeaccelerationen med timeren fra Podis.

Fremstillingen afsluttes med en fortegnelse over kilder – ikke blot trykte; også arkiver og interview er benyttet.

Bogens brugsværdi efter gennemlæsningen ville være større, hvis den havde været forsynet med et register.

Børge Riis Larsen

Christian Larsen (udg.): Biskop Balles Visitatsindberetninger 1783-1793.
Selskabet for Udgivelse af Kilder til Dansk Historie 2002. 277 sider. 300,00 kr.

Kildeskriftselskabet har med denne udgivelse tilendebragt et fornemt publiceringsarbejde omkring biskop Balles fem visitatsrejser i Sjællands stift fra 1783 til 1807. I 1999 udkom *Biskop Balles Visitatsbog 1799-1807* ved arkivar Christian Larsen. Anmeldelse af bogen findes i *Uddannelseshistorie 2000*, og jeg henviser til den, idet de samme udgivelsesprincipper er brugt i den sidste udgivelse, og mange af de samme iagttagelser kan gøres som i første udgivelse. Min begejstring var stor efter gennemlæsning af biskop Balles visitatsbog, og den er ikke mindre nu, idet man som læser for første gang gennem visitatsindberetninger og visitatsbog kan følge biskoppen på hans embedsrejser gennem næsten tre årtier. Det er på mange måder en bevægende rejse gennem tid og rum.

Af de 11 visitatsindberetninger, som bogen dækker, har kun visitatsen fra 1785 tidligere været trykt i Kirkehistoriske Samlinger. Indberetningerne fra 1783 til 1786 og 1789 til 1792 befinder sig i Danske Kancelli, medens årene 1787 til 1788 findes i Kirkekollegiets samling af visitatsindberetninger. Endelig er koncepten til indberetningen for 1793 fundet i biskoppens kopibog i det sjællandske landsarkiv. Gennem de 11 indberetninger når vi sammen med biskoppen rundt tre gange i Sjællands stift. Sammen med udgivelsen af visitatsdagbøgerne fra 1799 til 1807 skulle man mene, at biskop Balles samtlige visitatser dermed er dækkede. Så heldigt er det imidlertid ikke. Der er et hul i kildematerialet på fire år mellem 1794 og 1798, hvor hverken indberetninger eller dagbøger har kunnet spores. Det udgivne materiale er dog et overbevisende vidnesbyrd om biskoppens indtryk fra sine rejser.

Transkriberingen af arkivmaterialet er foretaget ordret med en vis modernisering af kommateringen. Denne gang har udgiveren ikke måttet opgive en eneste gang, formentlig fordi indberetningerne er skrevet i en mere letlæselig hånd end visitatsbogens hurtige indførsler. Akkuratessen er som ved forrige udgivelse meget høj – de typografiske fejlslag, som er fundet, kan være på en hånds fingre. Et enkelt ords stavning kan give anledning til overvejelser. Nogle gange forekommer udtrykket Folks-Lærer (s. 25, 38, 108 og 152) eller Folkslærer (s. 100 og 143). En enkelt gang hedder det Folkelærere – denne gang i flertal (s. 133). Begrebet findes ikke omtalt i bogens ordforklaring, som ellers giver nyttige forklaringer (f.eks. »Ju-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

bel-Skolelærere« (s. 22 og 147) – en lærer som har virket 50 i sin tjeneste). Noterne er hele vejen kortfattede. Oftest drejer de sig om bibliografiske oplysninger til omtalen af uddelte præmiebøger og samtidige skrifter. Flere noter giver interessante oplysninger om retssager, som skimtes i teksten. Bogen har et omfattende sted- og personregister; læseren henvises til præste- og skolestater til videre studier, for kirkernes vedkommende til Danmarks Kirker, hvor alle sjællandske bind foreligger.

I et tillæg til de enkelte indberetninger er aftrykt biskop Balles samlede vurdering af sine fire første visitatsrejser samt på side 186f provst Kragelunds fortegnelse over de bøger, som biskoppen havde brugt som præmier i Herfølge og Sædder sognes skoler ved visitatsen i 1791. Fortegnelsen er specielt interessant, fordi den viser, hvilke børn der fik præmiebøger, og hvilke bøger de enkelte fik. Christian Larsen har i note 155 korrigeret provstens notater, idet han mener, at *Lommebog for Børn* må være en fejlskrivning for *Lommebog for Bønder.* (Aalborg 1786). Men korrektionen er selv en fejl. Af D.E. Rugaards *Skole-Bibliothek* fra 1847 fremgår det, at den kendte præst og lærebogsforfatter H.E. Birch i 1790 til 1793 hvert år udgav *Lommebog for Børn.* Det må givet være den, som Balle har benyttet som præmiebog.

Visitatsbog og visitatsindberetninger

Der er en afgørende forskel på forrige udgivelse og denne. I 1999 var det biskop Balles dagbogsnotater, som blev udgivet. Da det ikke har været muligt at finde dem for den tidlige periode, så drejer det sig denne gang om biskoppens indberetninger til Danske Kancelli. Christian Larsen kunne i 1999 sammenholde visitatsbogen med de indsendte visitatsindberetninger for årene 1799 til 1807. Han konstaterede, at visitatsbogen er mere autentisk end indberetningerne: Man kommer tættere på biskop Balles uforbeholdne opfattelse af tingenes tilstand, medens han i de officielle indberetninger har fjernet nogle af de mest krasse bemærkninger. Eksempler gives i 1999 på, hvad biskop Balle på denne måde udelod i indberetningerne til kancelliet: »Degnen er en ussel Stymper«, »Han er et dumt og stolt Mennesker, som bestiller intet, men giør kun Fortred ...« Her er udtrykkene blevet mildnet i indberetningerne. På den baggrund skulle man tro, at de nu udgivne visitatsindberetninger er en kedeligt friseret udgave af biskoppens rejser. Det er på ingen måde tilfældet. Det er svært at forestille sig, hvad biskop Balle egentlig kan have skrevet i sin dagbog, da hans udtryk i indberetningerne er krasse nok! »Skoleholder Madsen er en Stymper« (s. 185), »Skoleholder Plenge er en ussel Mand ...« (s. 147), »Skoleholder Kofoed tiener for udsselt Løn og er selv en Usling« (s. 142), »Skoleholder Hytter er en gammel, uduelig, stridig og slem Mand ...« (s. 153), »Degnen Thomsen har neppe en reen Tone i sin Mund og neppe et klart eller sammenhængende Begreb i sit Hoved« (s. 138), »Skoleholder Winther er et heftigt og uroeligt Hoved ...« (s. 127), »Skoleholder Müller, en gammel cynisk, vranten Attestatus ...« (s. 115), skoleholder Møller i Bagsværd Skole »foer afsted som en Baadsmand med sin Tamp iblandt de uskyldige Børn, indtil jeg endelig fik ham tvunget« (s. 85), »Skoleholder Møller i Holmstrup, som havde Frækhed nok til at sammenvæve den ynkeligste Snak paa Prædikestoelen, blev forbudet at lade sig høre oftere af dette Sted« (s. 31) osv.

Oftest var det skoleholderne, som måtte holde for, men enkelte præster kunne også få en hård medfart: »Præst Hr. Møller, som haver i sit Embede været til Anstød formedelst sit spattende Ordgyderi ...« (s. 30), »Sognepræsten Hr. Holm er for vidtløftig og skrigende i sit Foredrag paa Prædikestolen ...« (s. 218), »Sogne-Præsten Hr. Lund prædikede uden Gaver og heel utydelig, saa jeg næsten ikke kunde forstaaae ham. Han catechiserer heller ikke vel og er overalt en sær Mand« (s. 178), »Sogne-Præsten Hr. Brorson er en ældgammel Mand, prædiker mavert og maadeligt ...« (s. 171) osv. Man kan let forestille sig udfaldet, hvis en af de omtalte ville ansøge om et bedre embede! Sammenlignet med den efterfølgende periodes trykte visitatsbog ses altså ikke nogen tydelig forskel på spontanitet og detaljerigdom. Som i visitatsbogen forekommer det, at personer, som har gjort indtryk på biskoppen, nævnes ved navn, f.eks. de to brave soldater Friederich Nicolaisen og Anders Larsen,

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

som svarede usædvanlig godt for sig i Fensmark Kirke ved visitatsen i 1788 (s. 111). Biskop Balle havde talt med dem om, hvad mod og gudsfrygt og en god samvittighed betyder for den, som skal udrette et nok så farligt arbejde, uanset hvilken stand han tilhører. Derimod ønskede biskop Balle ikke at videregive navnet på den soldat, som ved samme lejlighed blev helt beskæmmet under katekiseringen, og som måtte love bod og bedring, hvis hans tilstand ikke skulle røbes for hans overordnede. Drengen Peder Rasmussen fra Snesere Skole blev også fremhævet. Peder dukkede op to år i træk for at overvære visitationen i to forskellige skoler. På grund af sin store dygtighed kunne han på den måde sikre sig en præmiebog hver gang. Peder fortalte sin biskop, at han var i færd med at samle sig et lille bibliotek! Også drengen Hemming Hansen i Mehrns Skole måtte omtales (s. 79). Han var endnu ikke fyldt fem år, men kunne svare så glimrende for sig, at biskop Balle ville følge hans videre udvikling. Underforstået i indberetningen ligger, at biskoppen ville sikre drengen en latinskoleuddannelse.

Forandringer i visitatsrutinerne

Gennem indberetningerne får man et klart indtryk af den udvikling, som biskop Balles visitatser gennemgår. De første år følger han en ældre tradition, idet han samler konfirmerede og ikke-konfirmerede børn og unge i sognets kirke for sammen med præst, degn og skoleholder og i overværelse af menigheden at kontrollere læsning og kundskabsniveau. Selvom han tager fat på det enkelte barn eller den enkelte konfirmand under den flere timer lange overhøring, så er der så mange, at han har vanskeligt ved at udskille de skoler, som de kommer fra. Derfor finder han, at vurderingen af lærernes indsats bliver for stormasket og muligheden for en opfølgning ved en efterfølgende visitats for ringe. Han går derfor over til en mere besværlig og tidkrævende form for visitats. Han besøger fra 1785 først sognets kirke for at mødes med den konfirmerede ungdom (den voksne ungdom). Derefter kører han ud i sognet for at besøge skole efter skole. En visitats af sognets børn og unge kom på den måde til at tage flere dage. Til gengæld fik biskop Balle et sikkert kendskab til hver enkel degns og skoleholders måde at katekisere på, ligesom han fik et levende indtryk af børnenes kundskaber og forældres og arbejdsgiveres holdning til børnenes skolegang.

»Trældoms Møye«

Hvilket indtryk fik biskop Balle af kundskabsniveauet? Udgiveren siger indledningsvis, at biskoppen var en mild visitator. Det gælder sognepræsterne, som næsten altid får positive ord med på vejen. Degne og skoleholdere får derimod mange knubbede bemærkninger. »Trældoms Møye« kalder biskop Balle præsternes arbejde med at forberede børnene til konfirmationen. Denne svaghed i folkeopdragelsen opdagede biskoppen under sin første visitatsrejse, og ændringen i de nævnte visitatsrutiner blev en konsekvens. Herved opprioriterede han skolens rolle i læse- og kundskabsindlæringen; her skulle grunden lægges til en stærk religiøsitet i landbefolkningen – og han rakte derfor en hjælpende hånd til stiftets præster. Alligevel har man efter læsning af ti års visitatsindberetninger et temmeligt trøstesløst indtryk af børnenes kundskabsniveau og lærernes pædagogiske evner. I min anmeldelse af biskop Balles senere visitatsrejser kunne jeg pege på den rivende udvikling, som fandt sted inden for skolens undervisning efter århundredskiftet. Noget tilsvarende ses ikke i perioden frem til 1793. Undervisningsmaterialet skifter dog i nogen grad. Pontoppidans *Forklaring* afløses af Balles egen *Lærebog*. Bibelhistorie og salmer bliver i større grad en del af undervisningsindholdet, men stadig er katekismeindlæring dominerende. Skrivning og regning omtales sjældent, historie og geografi er en kuriositet. Det store kvalitetsløft kommer øjensynlig først med læreruddannelsens etablering i 1791, og den ligger uden for dette kildemateriales periode.

Læsefrugter

Der er enkelte forhold, som er slående i denne første periode af biskop Balles embedsudøvelse:

1. Skoleholdernes høje alder. Mange var over 80 år. I de grelle tilfælder, hvor dovne og kraftesløse skoleholdere overlod undervisningen til hjemmene, kunne bi-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

skoppen tvinge dem til at tage en hjælpelærer, så der kunne komme gang og nyt mod i undervisningen.

2. Forældrenes hyppige medvirken som undervisere. Til biskop Balles store glæde tager forældrene – især mødrene – selv ansvaret for deres børns religiøse oplæring, hvis skolens lærere ikke magter opgaven. Vi møder ofte udtrykket, at præmiebøger blev uddelt i skolen af hensyn til forældrene – biskoppen ville præmiere deres undervisning.
3. Kvinder var ofte inddraget som hjælpelærere – og dette fik biskoppens fulde velsignelse. I dette tilfælde kom den nye læreruddannelse, som kun henvendte sig til mænd, muligvis til at lukke af for lokale arbejdsmuligheder i skolen for kvinder.
4. Mange børn gik ikke i skole. Skolegang var slet ikke indarbejdet i alle lokalmiljøer. Undertiden kendte skolens lærer ikke de børn, som mødte op til skolevisitatsen. Det undlader biskoppen ikke at bemærke. Skolevisitatserne fremkaldte måske forestillingen om, at børn burde høre til en bestemt skole og et skoledistrikt.
5. Skolebygningerne var ifølge biskop Balle i god stand. For alle, som har beskæftiget sig med lokal skolehistorie, må dette standpunkt forekomme overraskende. I lokalt kildemateriale finder man ofte detaljerede klager over elendige skolebygninger. Biskoppen var solidarisk med lokalsamfundet på dette punkt.
6. Lokalbefolkningen stod selv overraskende solidarisk med præst, degn og skoleholder. Hvert sted spurgte biskop Balle, om menigheden eller forældrene havde noget at beklage sig over. Yderst sjældent mødte han andet end et nej eller en sigende tavshed som svar. Også selvom han vidste, at der var utilfredshed blandt de fremmødte. Uden opbakning fra befolkningen fik han selv svært ved at tage affære over for en uduelig lærer eller doven præst, og man kan mærke, hvordan han nu og da ærgrer sig over tavsheden.

Forskellige læsevinkler på visitatsindberetningerne

Hvordan kan man læse biskop Balles visitatsindberetninger? For mange vil de fremstå som endeløse og ofte monotone karakteristikker, som man ikke kan læse i én sammenhæng. For den, som søger oplysninger om lokale skole-, kirke- eller personforhold, indholder bogen en sand rigdom af oplysninger. Den kan også læses ud fra andre vinkler. Visitatsindberetningerne kan opfattes som en gejstlig magtdemonstration. Biskop Balle er ganske klar over, at han magtfuldt forsøger at gennemføre den opdragelsespolitik, som han mente sig forpligtet på. Magtmidlerne var talrige og trindelte.

Som den gode pædagog biskop Balle var, begyndte han altid med opmuntring af både børn, lærere og forældre. Den kunne foregå som anskuelig undervisning, mundtlig vejledning, uddeling af præmiebøger osv. Næste trin var mundtlig samtale med læreren i enrum, eventuelt med trusler om skriftlig indberetning, hvis der ikke skete væsentlige fremskridt til næste visitats. Andre gange måtte han gå længere og opfordrede til at tage en hjælpepræst eller hjælpelærer. Denne mulighed var større i skolerne end i kirkerne. Fik biskop Balle ikke en klage fra menigheden, havde han vanskeligt ved at bruge magtmidler over for en dårlig præst. Indberetningerne gav i sig selv anledning til vurderinger, som ville få betydning for den enkelte embedsmands karriere. I værste fald opfordrede han Danske Kancelli til at tage affære. Endelig benyttede biskoppen sig af et karaktersystem, hvor han ved hver visitats' afslutning inddelte de besøgte kirker og skoler i klasser af første, anden, tredje og eventuelt også fjerde grad. Også placeringen her ville få betydning for den enkelte embedsmands karrieremuligheder. For biskop Balle var det lærerstanden, som blev vurderet ved visitatserne, ikke den enkelte elev.

Man kan også læse indberetningerne den anden vej – som udtryk for kræfter, som biskop Balle var oppe imod. De var mange: uduelige lærere, dovne præster, vrangvillige husbønder (hvor nogle endda udskrev bønderbørnene til arbejde netop den dag, biskop Balle kom på visitats, for at vise deres trods) samt dorske bønder, der selv holdt børnene hjemme fra skole. Dertil kom den kritiske intelligentia i København og præster af anden kirkelig observans. I indledningen til *Biskop Balles Visitatsbog 1799-1807* gør udgiveren rede for den supranaturalistiske teologi, som var biskoppens teologiske ståsted.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Den er god at have med også i denne udgivelse for at forstå biskop Balles kritiske kommentarer til præster, som ikke er evangeliske nok i deres prædiken.

Biskoppen er kritisk over for de lærere, der ikke deler hans positive vurdering af udenadslærens betydning for begrebsdannelsen hos børn – lige så kritisk som over for de lærere, der lader børnene plapre udenad uden at forstå, hvad de taler om. Ofte lader han indberetningerne afspejle de frustrationer, som han har haft, som om han hermed vil sikre en mere gunstig vurdring af sin egen biskopposition.

Visitatsindberetningerne kan desuden læses som udtryk for den gejstligt styrede læseindlæring i perioden, idet forholdet mellem udenadslæring og religiøs boglæsning optræder i alle skolers visitatser og giver solid grobund for en vurdering af kirkens undervisningsmetoder, hvor begrebsdannelse gennem udenadslære spillede en stor rolle.

Endelig vil visitatsindberetningerne kunne følges ud fra en velfærdsstatlig indfaldsvinkel, idet biskop Balle også visiterede alle fattighuse og hospitaler. Overalt inspicerede han bygninger og inventar og spurgte lemmerne, om de havde noget at klage over. Lige så ofte fik han svaret, at de var godt fornøjede og modtog det, de havde krav på. Et nærmere kik på de lokale forhold vil her kunne give baggrund for en vurdring af biskop Balles egen vurdering. Et så positivt billede over så stort et geografisk område forekommer lidet sandsynligt.

En stor og vigtig opgave for den skolehistoriske forskning er hermed løst på bedste måde. Det anbefales at læse og sammenholde de to udgivelser: visitatsindberetninger og visitatsbog. Set i sammenhæng gør de to udgivelser os klogere på skolens funktion og den gejstlige lærerstands opfattelse af sin folkeoplysende rolle i en vigtig brydningsperiode i moderniseringsprocessen.

Ingrid Markussen

Arthur O. Sandved: Fra »kremmersprog« til verdensspråk. Bind II. Engelskfaget ved Universitetet i Oslo 1945-1957.
Forum for universitetshistorie. Skriftserie 3/2002. 335 sider. 145,00 NOK.

I sine *Erindringer* (Kbh. 1978) fortæller Henrik V. Ringsted, den folkekære forfatter til bl.a. *London i Lup*, *En Have i London* og *London Mosaik*, at han i 1931 ved sin hovedfagseksamen i engelsk ved Københavns Universitet blev den første danske cand.-mag. med speciale i amerikansk litteratur. »Det lyder utroligt«, tilføjer han, »men man kan bare slå efter i universitetsårbogen, hvoraf det fremgår at amerikansk litteratur først blev officielt anerkendt som led i det engelske studium *i 1949*!« – Vist var Danmark sent ude med amerikansk. Hvordan var det i det øvrige Norden?

Arthur O. Sandveds bog giver i en fascinerende beretning svaret for Norges vedkommende, og studiet af amerikansk i Oslo er et af hans centrale emner. Bogen er det afsluttende bind II af hans værk om faget engelsk ved Universitetet i Oslo og skildrer tiden fra 1945 til 1957. Bind I (Forum for universitetshistorie, Skriftserie 3/1998, anmeldt af Jens Rahbek Rasmussen i *Uddannelseshistorie 1998*, s. 152f.) dækker tiden fra 1840 indtil 1943, da tyskerne lukkede universitetet. Bind II er – i lighed med bind I – disponeret således, at der systematisk redegøres for fagets bemanding, studieplaner, undervisning, eksamen, forskning, institutter og studenterrekruttering. Kildematerialet (herunder interview) er særdeles omfattende.

Sandved (f. 1931), der var professor i engelsk sprog ved Universitetet i Oslo fra 1974 til 1996, ser det som en fordel, at historikeren har en personlig distance til emnet, og standser her i bind II ved tiden omkring 1957, hvor han kort efter som nyuddannet i engelsk træder ind på scenen, og hvor en ny studieordning træder i kraft. At han var en af de studerende i den sidste del af bogens periode gør ham nok til en slags medspiller, men han ser det ikke som noget problem. Det må nok snarere betegnes som en gevinst. Sandveds placering betyder bl.a., at vi får et værdifuldt indtryk af en af de drivende kræfter i slutningen af perioden, nemlig den danskfødte professor, dr.phil. Paul Christophersen (1911-1999), som nogle læsere vil huske fra Bent Sunesens anmeldelse af *A Linguist's Credo* i *Uddannelseshistorie 1999*, s. 187ff. Sandveds bog er da også tilegnet »Paul, lærer og venn«. Sandved afslutter i øvrigt sin bog ved at citere ham. Her er-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

klærer denne vidt berejste, formidabelt kyndige anglist bl.a., at »The Oslo Department is the most interesting and exciting that I have ever been attached to – and I speak with some basis for comparison« (s. 295).

Det er tydeligvis en tilfredsstillelse for Sandved at kunne skrive bind II. Her kan han nemlig berette om genrejsningen af faget, der igennem mange år havde befundet sig i den nedadgående spiral, som han beskrev i bind I. Det var efter storhedstiden under Johan Storms virke som professor (fra 1873 til 1912) i romansk og engelsk filologi, at faget gennemgik en ulykkelig udvikling. Engelsk var nu den norske skoles vigtigste fremmedsprog, men på universitetet var der vantrivsel i faget i form af utilstrækkelig bemanding, kvalitativt såvel som kvantitativt set. I en debat i Stortinget i 1938 beskrev C.J. Hambro den minimale bemanding således: »der er ledig et professorat, der er intet dosentur, der er ledig et lektorat. Der er en absolutt nødstilstand« (s. 19).

Med besættelsesmagten vel ude af landet begyndte fagets genrejsning med en udbygning af stillingsområdet og et ihærdigt forsøg på at hæve fagets akademiske status. I kraft af de stærke relationer, som krigen havde skabt mellem Norge og USA, blev vejen banet for et professorat i amerikansk litteratur (1946), der blev besat med Sigmund Skard (1903-1995). Med hjælp fra bl. a. Rockefeller Foundation og i erkendelse af amerikansk kulturs store betydning i samtiden og det nødvendige i, at universitetet tog denne side op til behandling, oprettedes et Amerikansk Institut (1948). Så tidligt som i 1950 nævntes i et notat i Rockefeller Foundation-arkivet om studiet af amerikansk litteratur i Europa, at »there is little doubt that at present Oslo has taken the lead in American Studies in this field« (s. 184).

Skard lancerede ideen om et Britisk Institut allerede i 1946, og i forbindelse med det besøg, som Winston Churchill i maj 1948 skulle aflægge i Oslo, hvor han blev promoveret til æresdoktor, fik han udvirket, at skibsreder Anders Jahre donerede først 200.000 kr. og umiddelbart derefter 300.000 kr. til et Britisk Institut. En boggave fra British Council og yderligere pengemidler fra Jahre fik stor betydning for studenter- og lærerlivet, der udspillede sig i Britisk Institut, som fra 1951 holdt til i en stor og stilfuld villa på Frogner med udmærkede studiefaciliteter. (Det var først i 1962, at Britisk Institut sammen med Amerikansk Institut flyttede til Blindern, hvor de to institutter fortsat eksisterede side om side indtil ind i 1980'erne, hvor de fusioneredes til det Institut for britiske og amerikanske studier, som findes i dag).

Genrejsningen af faget blev på forskellige måder særdeles kompliceret. På sprogsiden blev et professorat i engelsk filologi, som var blevet ledigt i 1936, og som krigen og en række andre besværlige forhold havde givet en trang skæbne, omsider effektivt besat i 1949 med Asta Kihlbom (1892-1984), der dog allerede i 1953 flyttede til Bergen, hvor hun tiltrådte et professorat i engelsk sprog. Det var mellem hende og den ansvarlige for amerikansk litteratur (Skard), at en flerårig, yderst barsk tvekamp skulle udspille sig – »den bitreste striden i fagets historie« (s. 290). Kihlbom, der »kanskje ikke [var] »angloman«, men i hvert fall sterkt anglofil« (s. 115), var aldeles uvillig til at lade amerikansk beslaglægge en del af engelskstudiet. Hun fandt, at dette fagområde måtte leve selvstændigt, uafhængigt af engelskstudiet, således at det ikke optog den tid, der efter hendes skøn var fornøden til at erhverve sig et tilstrækkeligt højt niveau i praktisk engelsk og fordybe sig i britisk sprog, litteratur og kultur. For Kihlbom gjaldt det primært om at sanere den sproglige side af studiet, hvor hun fandt niveauet ved eksamen »skandaløst lavt« (s. 60).

Læseren fornemmer, at det både var *på trods af* striden (der må have været enerverende for de involverede), og *i kraft af* den (med drøftelser af de indbyrdes så forskelligartede og ofte inspirerende forslag, der kom til udtryk), at der gennemførtes et kvalitetsløft i engelskstudiet. Dette løft ses tydeligt i afsnittene om studieplaner og om undervisning og eksamen, hvor Sandved med pædagogisk snilde bærer læseren igennem et mylder af detaljer – mange af dem interessante set fra et dansk synspunkt (hvor man f.eks. noterer sig de skiftende opfattelser i spørgsmålet om, hvilken specifikationsgrad der bør gælde for pensakrav).

Den betydelige genrejsning af faget skyldtes også den stab af fortrinlige forske-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

re, der i perioden var ansat. I et afsnit om forskningen diskuterer Sandved en række videnskabelige publikationer inden for såvel britisk som amerikansk med direkte tilknytning til engelskfaget ved Universitetet i Oslo. Denne opgave er i sig selv krævende, hvis den skal løses perspektivrigt. Faghistorie kan skrives af mennesker med vidt forskellige funderinger, men denne opgave fordrer dyb indsigt i forskellige sider af faget. Over små 70 sider fører Sandved læseren igennem adskillige værker, flere af dem fremragende arbejder med international gennemslagskraft, som danske anglister med glæde vil nikke genkendende til, f.eks. Kristian Smidts arbejde om T.S. Eliot og Maren-Sofie Røstvigs afhandling om antikkens *beatus ille*-tradition som den forfølges i engelsk digtning 1600 til 1760. Denne del af bogen er yderligere interessant derved, at der under omtalen af Skards store arbejde om amerikanske studier i Europa gives et resume af hans konklusioner om amerikanske studier i Danmark og Sverige, der begge – stærkt britiskorienterede som de var – kom sent i gang.

I afsnittet om studenterrekrutteringen beskriver Sandved, hvor mange der valgte engelsk, hvor mange der havde engelsk som hovedfag, hvor mange kvindelige studerende der var, og hvilke fagkombinationer de engelskstuderende havde. Nok var engelsk ekstremt populært i efteråret 1946, men dette fortog sig efterhånden, som krigen kom på afstand, og eksamenskravene skærpedes.

Måtte dansk anglistiks historie blive beriget med en lignende fyldig, indsigtsfuld og velskrevet fremstilling.

Arne Juul

Erik Jørgen Hansen: Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.
Hans Reitzels Forlag 2002. 252 sider. 250,00 kr.

Det er en indholdsrig bog – vidnesbyrd om forfatterens mangeårige interesse for uddannelsernes betydning i spillet om samfundets indretning, »social reproduktion« og »social arv«. Litteraturlisten spejler troværdigt en videnskabelig debat både uden- og indenlands. Læseren glæder sig over viden, tanker og sproglig præcision – selvom forfatteren i lighed med mange andre på DPU ikke kan dy sig for at udstrø problemstillinger, når han mener problemer – eller målsætninger, når meningen er mål.

Bogen har en historisk dimension med vægten lagt på de sidste 40-50 år, undertiden også med historiske tilbageblik med støtte i bl.a. Undervisningsministeriets publikation fra 1998, *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år.* Omkring 1960 blev det god tone at hævde, at det var vanskeligt at overinvestere i uddannelse; i dag ville de fleste økonomer og politikere formentlig udtrykke sig mere varsomt – i hvert fald om forholdene i den vestlige verden. Men der skete noget i de år. I vort eget samfund og i store dele af den vestlige verden blev det i 1960'erne for første gang bredt accepteret i befolkningen, at alle burde have en eller anden form for formaliseret uddannelse; en »uddannelseseksplosion«, der fortsat udfordrer til forklaringer. Nyttig er bogens oversigt over de sidste årtiers sociologiske og økonomiske synspunkter på samspillet mellem uddannelse, kundskab og samfund. Forfatteren har sine ikke ubegrundede forbehold over for politiske krav om stadig mere uddannelse (overuddannelse, »uddannelsesinflation«). Han er præcis i sin beskrivelse af de gængse misforståelser af forholdet mellem uddannelse og køen af arbejdsløse med konklusionen: »Og skaffer alle i køen sig mere uddannelse, kan resultatet »alene« blive en bedre uddannet kø – ikke en kortere kø« (s. 86). Med elegance spidder han anvendelsen af »kompetence« og anden »ny organisationsretorik«, der skal forkynde budskabet: »Uddannelse er vigtig/vi er vigtige« (s. 91ff.)

De 12 kapitler handler bl.a. om *uddannelseskrisen*; om *hvordan uddannelsessystemer er forskellige*; om *den sociale rekruttering og intelligensreserven*; *køn og uddannelse*; *restgruppen*; *kundskaber, opdragelse og værdier*; *elevstrømmene*; *den statslige uddannelsesplanlægning* – og om *uddannelsesreformer*. Kapitlerne skal ikke refereres her, men et par synspunkter nævnes. Forfatterens styrke er en solid viden om fagmetodiske diskussioner. Han kan her trække på sin egen produktion, bl.a. generationsundersøgelsen – fra 7. klasse i maj 1968 til sidste interview med de da 38-årige i 1992 (*En ge-*

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

neration blev voksen, 1995) – og undersøgelser af social rekruttering til uddannelserne. Han trækker også på udenlandske uddannelsessociologer, bl.a. den engelske Margaret S. Archer (trefaset forløb i alle de vestlige uddannelsessystemer: take-off, vækst- og inflationsfase) og den amerikanske Steven Brint, der i 1998 udgav *Schools and Societies;* begge er optaget af forskelle i systemernes udvikling – afhængigt af om de afgørende beslutninger er centralt eller lokalt placeret. Også den norske Marianne Nordli Hansen leverer viden, specielt gennem artiklen »Utdanningspolitikk og ulikhet. Rekruttering til høyere utdanning 1985-1996« (1999).

Den danske diskussion inden for uddannelsessociologi er naturligvis smukt repræsenteret – suppleret af pædagogiske synspunkter, bl.a. gennem artikler i ministeriets tidsskrift *Uddannelse.* Det kan undre, at statskundskabsprofessor Erik Rasmussens bog om »Lighedsbegreber« (1981) ikke er inddraget – dels fordi lighedsfortolkning er central for begge forfattere, om end anskuet fra forskellige vinkler, dels fordi Rasmussen har et vigtigt afsnit om »Lighedsbegreber i dansk skolepolitik«.

Et kapitel handler som nævnt om »*restgruppen*«, et begreb, der dukkede op i 1970'erne – og siden er anvendt med nogen løshed i tal-angivelserne. Definitionen har ændret sig. Oprindeligt mentes »den del af en årgang unge, der ikke efter grundskolen fortsatte i en ungdomsuddannelse. I dag afgrænses restgruppen som »den del af en årgang, der ikke opnår en erhvervskompetencegivende uddannelse« (s. 149f.) Derfor omfatter begrebet nu også dem, der efter en studentereksamen ikke har påbegyndt eller fuldført en videregående uddannelse eller gennemført en erhvervsrettet ungdomsuddannelse. Forfatteren advarer mod at nære større tillid til restgruppetallene.

Kapitlet om *Kundskaber, opdragelse og værdier* rejser – men undlader at besvare – spørgsmålet om, hvad der skal med i curriculum. Det er et spørgsmål, der nok kan trænge til nye synsvinkler. Ikke uden grund forholder forfatteren sig kritisk over for *Pejling og perspektiv*, der i 1988 prioriterede nogle almene værdier, som skulle med i bagagen i det 21. århundrede (»21 tekster, der leder tanken hen på 21 små »fristile« i dansk«, s. 174). Mere positiv er han over for Margrethe Vestagers *Værdier i virkeligheden* (2000), der gerne ville lade skolen bidrage til at udforme »det kreative videnssamfund« og forhindre en nihilisme, hvor godt eller dårligt er ligegyldigt. Hansen slutter med at anbefale, at »man i undervisningen undlader verbale formuleringer af værdier« (s. 176); i stedet skulle man sørge for, at de voksnes adfærd harmonerer med de grundlæggende værdier. Mon ikke Peter Kemps kritik af pædagogisk værdidebat har fået for stor indflydelse her? Hverken børn eller ordentlige lærere arbejder da med »verbale formuleringer af værdier« – de arbejder med historier og eksempler, der kan bruges, når man tænker sig om.

I kapitlet *Statslig uddannelsesplanlægning – hvorfor og hvordan?* redegøres der for Planlægningsrådet for de højere uddannelser fra institueringen i 1964/65 frem til 1990'erne. Læseren er med fra Planskitsen (1967), der tilstræbte fri adgang til studierne – ikke alene på universiteterne, men også på de øvrige læreanstalter – over Helhedsplanen (1974), der mere end antydede nødvendigheden af en styring af de højere uddannelser (ressourcer, studieforløb og tilgang af studerende), over lovhjemmel i 1976 til indførelse af generel adgangsbegrænsning, indførelse af nyt bevillingssystem, den såkaldte budgetmodel (1981), der flyttede kompetencen til bevillingernes fordeling fra universiteter til ministerium – til indførelsen af taxameterstyringen i 1994.

Den statslige uddannelsesplanlægning var ifølge denne fremstilling noget af en succes, idet planlæggerne gennem præsentation af analyserne fik overbevist et politisk flertal om nødvendigheden i at reformere de videregående uddannelser. Kritikerne kommer i hvert fald ikke stærkt til orde. Man skulle næsten tro, at forfatteren selv havde været ansat i ministeriet. Det er dog ikke tilfældet!

Sidste kapitel, om *Uddannelsesreformer*, rummer et godt afsnit om reformen i år 2000 vedrørende erhvervsuddannelserne. Finn Christensen, der citeres fra publikationen *Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser*, understreger, at der skal tilføres erhvervsuddannelserne mere status i forhold til de gymnasiale ungdomsuddannelser, så-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

ledes at der opstår »lighed i omdømme« (s. 232). Det er godt sagt. Hansen har i sociologisk sammenhæng gennem mere end 35 år kæmpet for arbejderbørns mulighed for at bruge uddannelsessystemet i kampen for social opstigning – et synspunkt, der politisk lå på linje med de gamle socialdemokratiske (her unævnte) frontkæmpere F.J. Borgbjerg og Vilhelm Rasmussen. Det skal Hansen ikke have utak for.

Men det skal noteres, at implicit har målestokken altid været universitetsuddannelserne – det var dem, der havde erobret prestigen. Længe havde begrebet »ligeværdighed« svært ved at vinde anerkendelse i sociologien, også hos Hansen, angiveligt fordi det var for upræcist. Men i et moderne samfund er der brug for et sådant begreb, og det har vundet status. Christensen har givet det et nyt navn med ordene »lighed i omdømme« mellem gymnasiale og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser. Hansen vil forhåbentlig vende tilbage til denne »danske« balance i sin næste samling. Han er god til at skrive nøgternt om vigtige emner i vor uddannelseshistorie.

Vagn Skovgaard-Petersen

Ning de Coninck-Smith: Skolen, lærerne, eleverne og forældrene. 10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede.
Forlaget Klim 2002. 229 sider. 245,00 kr.

Ning de Coninck-Smith har i mange år beskæftiget sig med skolehistorie set fra et brugersynspunkt. Fokus har været på skolens hverdag, dens aktører – lærere, elever, forældre – og skolehistorien er blevet forbundet med studiet af barndommens historie. I antologien *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene* har hun samlet i alt ti artikler fra sin omfattende produktion; de ni har allerede været publiceret i anden sammenhæng i perioden 1987 til 1999. Bogens svaghed bliver da også, at disse artikler stritter i mange retninger – trods inddelingen i tre hovedafsnit, »Skolen og lærerne«, »Skolen og eleverne« og »Skolen og forældrene«, og tilføjelsen af et indledende kapitel, hvor der argumenteres for artiklernes fælles udgangspunkt i ønsket om at indskrive skolen i en bredere social og kulturel kontekst. Skolehistorie handler hos de Coninck-Smith ikke blot om læring og organisation. Det handler også om magt og opdragelse, om køn og krop, om kultur, etnicitet og klasser, om små og store mennesker og deres indbyrdes relationer.

Alle bidrag falder inden for denne brede definition af skolehistorie, men det forbliver et postulat, at artiklerne bortset fra i deres faglige udgangspunkt har en indre sammenhæng.

Til gengæld demonstrerer artiklerne, at de Coninck-Smiths sociologisk inspirerede indgang til skolehistorie er frugtbar og udgør et væsentligt supplement til en mere traditionel skolehistories fokusering på skolepolitik, -lovgivning, -administration og institutionshistorie. Samtidig viser bredden i emnevalget og de valgte problemstillinger, at de Coninck-Smith er en orginalt tænkende forsker.

Det eneste hidtil upublicerede bidrag er artiklen »Børnenes Snak og Forældrenes Frygt«. Uterlighedssager i den danske folkeskole 1900-1970«, der demonstrerer forfatterens evne til at tage en aktuel problemstilling op og tilføje en historisk dimension til nutidens debat om pædofili gennem en analyse af uterlighedssager i Undervisningsministeriets arkiv. Det er interessant læsning, hvor forfatteren viser, at holdningen til og håndteringen af uterlighedssagerne ændredes betydeligt igennem undersøgelsesperioden.

I det hele taget er der spændende læsestof. Artiklen om overlærer Jens Olsen (1840-1911) fra Varde tegner et interessant billede af en lærerpersonlighed, som beskæftigede sig med børnepsykologi og foretog praktisk psykologiske forsøg blandt skolelever i Varde i 1890'erne, før børnepsykologien blev monopoliseret af universitetsforskere. Ligeledes væsentlig er artiklen »Kampen om barnets tid – til hver en tid. Skolen og børnearbejdet i byen og på landet i Danmark 1900 til ca. 1960«, der skildrer udviklingen i børnearbejdet i denne periode og kampen for at give børnene ret til en egentlig barndom, ligesom artiklen »Internaternes og skolens historie. Eller den lille indespærring« giver et grumt indblik i den kontante behandling, skolemyndighederne i Københavns Kommune og på Frederiksberg i årtierne omkring 1900 gav de skulkende elever. Internaterne

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

disciplinerede de udisciplinerede og virkede afskrækkende på den øvrige elevmasse.

Alt i alt kan bogen anbefales for sine ti velskrevne nedslagspunkter i skolehistorien og med sin karakter af en slags »greatest hits« kan den fungere som en god introduktion til de Coninck-Smiths forskerunivers.

Keld Grinder-Hansen

Odd Asbjørn Mediås og Alfred Oftedal Telhaug: Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til ny liberalisme.
Abstrakt Forlag Oslo 2003. 455 sider. 398,00 NOK.

To af Norges kendte skolefolk, Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, har udgivet en stor bog om grundskolens historie i Norge. Det er ikke bare en stor bog, hvad sidetal angår. Den er betydelig ved sit indhold. Den er væsentlig også for danske læsere, fordi den hele tiden relaterer til strømninger i tiden, der også har præget den danske skole. Den kan således læses med stort udbytte her i landet.

Først et par ord om bogens titel, fordi vi hos os efterhånden har fået et lidt anstrengt forhold til ord som nation og national. Bogens forfattere skelner klart mellem begreber som »nasjonalisme« og »nasjonsbygging«. Det sidste er et neutralt eller positivt ladet udtryk. Nasjonsbygging – jeg bruger det norske ord for ikke at fremkalde misforståelser – er en proces, en mere eller mindre bevidst udviklingskategori i statsdannelsen, hvor regioner, distrikter og individer søges sammensvejset i et organisationslignende nationalt fællesskab.

Denne nationsdannelse rummer forskellige integrationsopgaver: 1. en national bevidsthedsdannelse, hvor det gælder om at skabe en fælles identitetsforståelse – her kommer vi vel tæt på det danske udtryk, det folkelige, 2. en social integration, forstået som deltagelse eller integration i nationens institutioner, og 3. en politisk integration med henblik på at danne til statsborgere og medborgere. Man kan også tale om en socialisering i retning af både politiske refleksioner og politisk handling.

Nasjonsbygging kan også ses i et nytteperspektiv, hvor der er tale om et økonomisk eller instrumentelt motiv til fremme af bruttonationalproduktet.

Nasjonsbygging er en bred proces, der indeholder mange forskellige tiltag, også grundskolen som et af de vigtigste elementer. De to forfattere stiller følgende spørgsmål: »Hvorledes har norsk utdanningstenkning og -praksis prioritert mellom nasjonsbyggingens kulturelle, sociale, demokratiske (politiske) og instrumentelle motiv?« (s. 15). Et tilsvarende spørgsmål kan stilles vedrørende den danske skole.

Når man derefter vil forstå skolens rolle i den nationale dannelsesproces, må man se på nogle grundlæggende styringsmekanismer i samfundet. Bogen opererer her med fire former for »regimer« eller styringssystemer: det offentlige forvaltningssystem (bureaukratiet), det korporative forhandlingssystem (organisationerne), det parlamentariske beslutningssystem (storting/folketing, lokale folkevalgte) og endelig markedets prissystem.

Bogens undertitel, »Fra statspietisme til ny liberalisme«, antyder, at indholdet disponeres ud fra disse styringssystemer. Det sker ikke krampagtigt, og kan heller ikke lade sig gøre, for intet styringssystem kan være enerådende. De har vel til alle tider hver især spillet en mere eller mindre fremtrædende rolle.

Den norske skole begyndte ligesom den danske med en forordning, udstedt den 23. januar 1739 af den dansk-norske konge, Kristian VI. Der var tale om to love, men indholdet var stort set det samme. Den herskende politisk-økonomiske teori var kameralismen, der fremhævede den aktive og dynamiske stat. På det religiøse, kulturelle og pædagogiske område var det pietismen. Det var en kontinental bevægelse, som greb både Danmark og Norge og ikke mindst kongehuset. Pietismen forlangte handling og socialt engagement og var som herskende religiøs retning et middel til at opnå integration/nationdannelse, og med det flittige, ordentlige og underdanige barn som forbillede passede bevægelsen til enevældens bureaukrati og til, at de sociale klasser skulle have en undervisning, der anviste enhvers plads.

Pietismen har været særdeles livskraftig i Norge, og det ser ikke ud til, at man her har oplevet den rationalistiske pædagogik, som i

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Danmark er knyttet til Schimmelmanns og Reventlowernes reformskoler (som måske har fået for stor en plads i vor skolehistorie i forhold til deres betydning?)

Oplysningstidens ideer dominerede nok den norske kulturdebat og gav landet Europas frieste forfatning, men de to forfattere hævder, at den dansk-norske enevældes tanker havde længere varighed på det kulturelle plan end på det politiske.

Pietismen beholdt overherredømmet over skolen og prægede skoleloven 1827, men de skolereformer, der blev indledt i 1850'erne og 1860'erne, hentede deres inspiration fra den romantiske idealisme med tanker fra Herbart og Grundtvig, hvor Hartvig Nissen og Ole Vig er de betydeligste norske skikkelser. Grundtvigs tanker passede ind i de norske bestræbelser på at formulere en norsk identitet på baggrund af dels den danskdominerede enevælde, dels kongefællesskabet med Sverige. Sprogstriden i den sidste halvdel af 1800-tallet er også et udtryk herfor.

I skoletænkningen afløses pietismens ideal om samfundsmedlemmerne som undersåtter og lydige tjenere i Guds rige af et statsborgerligt projekt. hvor samfundsmedlemmerne opfattes som stats- og medborgere, der gør brug af stemmeretten, deltager i og føler ansvar for samfundets udvikling. Johan Sverdrup, den første statsminister under parlamentarismen, citeres for følgende: »Jeg har virket for Folkets Selvstyre, dette forpligter mig til at tale og virke for Folkets Oplysning« (s. 60). Bogen bruger udtrykket »venstre-staten« om perioden fra 1884 til den socialdemokratiske Nygaardsvold-regering i 1935. Venstre-staten var de store folkebevægelsers tids med ambitioner om at kunne styre udviklingen gennem sindets dannelse. Det var de åndelige vækkelsers tid. Forfatterne mener ikke, at folkeskolen i denne periode i væsentlig grad blev præget af lokale initiativer. Fornyelserne er kommet fra centralt hold, og hensigten har været ganske klar: Den nationale opbygning skulle bruge grundskolen som middel. Dermed blev indholdet også mere eller mindre centralt styret – trods større indflydelse til lærere og lægfolk i byer og bygder.

Med skoleloven i 1860 blev indholdet bl.a. bestemt af P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, den eneste autoriserede læsebog for almueskolen på landet. Den afløstes i 1892 af Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen*, der nåede et samlet oplag på 9 mio., inden den gik af brug omkring 1960. Rolfsens læsebog blev et monument i den norske skole og i øvrigt et »egtefødt barn av venstre-statens hegemoni og av dens pedagogiske ambisjoner«. Rolfsens bog ville opdrage børnene til at blive norske borgere og føre dem hen til »det store, vi kalder fedrelandet«.

Et andet – og på sin vis nok så vigtigt – middel i nasjonsbyggingen var oprettelsen af de regionale skoledirektørembeder i 1860. I de 132 år, disse stillinger, der ikke må forveksles med den tilsvarende titel her i landet, eksisterede, var skoledirektørerne særdeles aktive med henblik på at skabe en norsk fælles folkeskole i det vidtstrakte land. Det gjaldt sikringen af den udvidede skolegang, som lovene i 1860 og 1889 lagde op til, og det gjaldt undervisningens indhold. (Om selve stillingen, se *Uddannelseshistorie 1997*, s. 179ff.)

Med regeringen Nygaardsvolds tiltræden i 1935 indledtes en ny epoke i Norges politiske historie. Dermed også i skolehistorien, selvom det først blev virkelig mærkbart efter 2. Verdenskrig. Havde venstre-perioden være præget af det parlamentariske styresystem, kan man om den lange socialdemokratiske periode, der fulgte, måske bruge udtrykket det korporative regime. På skolens område fik lærerforeningerne en stigende indflydelse, men initiativet lå stadig hos staten.

Krigsårene står som i en skarp parentes og omtales næsten ikke i bogen. Telhaug og Mediås anslår med tre kapiteloverskrifter temaet for et halvt århundredes skolepolitik:

- Fra klassekamp til nasjonal integrasjon – om førkrigsårene med Johan Nygaardsvolds regering
- Den dirigistiske skolestaten som nasjonsbygger – om Gerhardsen-epoken 1945 – 1965
- Lokal frihet eller hierarkisk skoleorganisasjon? – om »venstreradikalismens gylne år fra 1965 til 1986«

Selvom den forholdsvis korte Nygaardsvold-periode på mange måder var en overgangstid, så finder de to forfattere, at hoved-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

linjerne i den socialdemokratiske epoke kan føres tilbage til tanker omkring det regeringsskifte, der fandt sted i 1935.

Nygaardsvold-regeringen distancerede sig fra starten fra den internationalt orienterede klassekamplinje og gik ind for et »kompromis« mellem det bestående samfund og det ønskesamfund, man hyldede. Den norske historiker Berge Furre har brugt betegnelsen »den socialdemokratiske orden«.

Slagordet var »Norge for folket« som et udtryk for ønsket om brobygning i form af national integration. Denne drejning kender vi også her fra landet – ligeså den nationale betoning i de sidste år af mellemkrigstiden.

Hvor venstre-staten som nævnt havde været præget af troen på udvikling gennem sindets dannelse, synes årene mellem 1935 og 1965 at betone »en vitenskapeliggøring av politikken«.

Synet på staten undergik i disse år en ændring. Det er tiden for opbygningen af velfærdsstaten, hvor staten blev betragtet som den gode magt, og politikerne var overbevist om, at udviklingen kunne styres af det statslige, politiske system i samspil med interesseorganisationer i samfundet og med den videnskabelige forskning. Denne overbevisning slog bl.a. igennem i opfattelsen af markedsøkonomien, der blev distanceret af planøkonomi og blandingsøkonomi.

Grundskolen har sin plads i dette mønster. Tiden efter krigen blev derfor i højere grad præget af den psykologiske forskning og af de store udredninger. Dermed fik forsøgsarbejdet en plads i skolens hverdag. Tre mellemoverskrifter er typiske:

- Konkurrenceevnen afhengig af skolen
- Skole for demokratisk opdragelse
- Skolen som bærer av kulturarven

Det er ikke bare den sidste, der viser hen til bogens titel, »Grunnskolen som nasjonsbygger«. I stigende grad voksede bevidstheden om uddannelsens betydning for landets erhvervsudvikling i en mere åben verden med større handelssamkvem. Skolen er et instrument for vækst i bruttonationalproduktet. Dermed er den også her nasjonsbygger, men må derfor også være opdrager til demokrati, hvis man vil sikre en national, statsborgerlig udvikling.

Hovedoverskriften blev »Skolen for alle og for den enkelte«. Gennem skolen ville man være med til at udjævne de sociale skel – igen som et led i nasjonsbygging. Derfor blev temaet for lovgivningen enhedsskole og arbejdsskole, og man var i Norge tidligere ude, end man har været i Danmark.

Venstreradikalismen i Norge behandles i et kapitel med en overskrift, der formulerer periodens problem: Lokal frihet eller hierarkisk skoleorganisasjon? Spørgsmålstegnet er ikke uvæsentligt. Den nye radikalisme, der rummede både konservative og fornyende træk, anerkendte ikke det norske samfund som monokulturelt: Den betonede pluralisme og det flerkulturelle samfund med plads til de mange subkulturer. Nyradikalismen var antiautoritær og gav sig udtryk i protester og demonstrationer og er karakteriseret ved en række oprør: studenteroprør, ungdomsoprør, kvindeoprør og »utkants- og bygdeoprør«. Individualismen fik en plads i denne bevægelse, hvor lighed defineres som ligeværd. Miljøproblemer fik en stor plads.

Periodens skolepolitiske hoveddokument var »Mønsterplanen for grunnskolen«, 1974. »I mangt og meget reflekterte denne mønsterplanen tidens ny radikalisme. Den var antiautoritær og samfundskritisk« (s. 220). Det blev i øvrigt den første nationale plan, som afsatte et helt afsnit til en minoritetsgruppe, samerne.

Tiden var også præget af, at nyradikalismen bragte det instrumentalistiske motiv i vanry ved at vende sig imod troen på en sammenhæng mellem bruttonationalproduktets størrelse og uddannelsens omfang. Telhaug gjorde det i 1977 på sin måde. I et foredrag i Danmarks Skolelederforening sagde han, at de elever, der kedede sig i skolen og brød ud, »starter i stedet en hermetikfabrik, som etter hvert blir til mange, de blir skipsredere og bygger dristig større og større skip og holder vårt underskudd i handelsbalansen nede på et rimeligt nivå«. Trods de stærke tendenser i retning af nærdemokrati og lokal styring kan man godt vove den påstand, at disse tendenser var i nasjonsbyggingens tjeneste, og mønsterplanen fastholdt en form for hierarki.

Det mest interessante og spændende kapitel er det meget omfattende kapitel 7, der om-

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

handler nyliberalismen i vor egen tid. Forfatterne gør grundigt rede for de økonomiske, kulturelle og politiske strømninger i tiden, hvor markedskræfterne har fået fornyet magt, hvor statslig indblanding miskrediteres, hvor individualismen triumferer over samfundshensyn, og hvor nationalstaten trues.

Det er globaliseringens tid, ikke kun på det økonomiske område, men også politisk og kulturelt. Nu som tidligere påvirkes den norske skole af strømninger fra udlandet, og forfatterne citerer bl.a. danskere som Per Fibæk-Laursen, Ove Korsgaard, Ole Thyssen og Margrethe Vestager. Bogen rummer en indgående analyse af tiden og redegør tilsvarende grundigt for konsekvenserne for grundskolen, hvor kundskaber og indsats bliver prioriteret i stigende grad som følge af markedskræfternes dominans i en verden, hvor bruttonationalproduktet stadig spiller en national rolle. Nasjonsbyggingen har fået en mere fremtrædende økonomisk dimension, men samtidig må man betragte markedets krav som en trussel mod den »barnenære og elevsentrerte pedagogiske filosofien og mod den vekt, som nyradikalismen havde lagt på trivsel og utvikling i skolen«. Det er halsløs gerning blot at give et nogenlunde anstændigt referat af dette kapitel, der i mine øjne er god læsning for danske skolefolk og -politikere, for det sætter vor egen skolediskussion ind i en større international sammenhæng og begrunder de politiske slagord som »målstyring«, »kvalitet« og »faglighed« som krav fra markedets regimente. Det forekommer mig, at det i denne bog gøres både grundigere og mere seriøst, end vi gør her i landet. Jeg har i hvert fald fået en større forståelse af den danske skolediskussion ved at læse om den norske skoles historie.

Som helhed skildrer denne store og betydelige bog sammenhængen mellem skolen og det samfund, den virker i, på en sådan måde, at man forstår, hvad det er for kræfter, der har bestemt skolens udvikling, og ikke mindst mærker man, hvordan internationale strømninger sætter deres præg, pietismen i 1700-tallet, oplysningstanker og demokrati i 1800-tallet, den socialdemokratiske orden i 1900-tallet, og nu er markedskræfter og globalisering med nyliberalisme og individualisme præmisser for skolelovgivningen. Men der fortælles også om, hvorledes disse strømninger udefra opsuges og præges af hjemlige værdier, så skolen kan være et redskab for opbygning af national identitet. Derfor kan bogen slutte med følgende konklusion:

»Grunnskolen som nasjonbygger må derfor ses både som et produkt av sterke samfundskrefter og som en produsent av mentalitetsendringer i befolkningen«. Det sidste er mest opløftende og bør ikke forglemmes. Men fordrer, at vi forholder os til det første.

Peter Ussing Olsen

Niels Egelund: Udfordringer til Skolen.
Kroghs Forlag 2003. 190 sider. 159,00 kr.

Udfordringer til Skolen er en bog, der har til formål at holde debatten om den danske skole i live. Folkeskolen er i fokus, men både daginstitutionsområdet, læreruddannelsen og gymnasiet inddrages undervejs. Og udgangspunktet for dette debatbidrag er seriøst. Forfatteren er aktiv forsker og underviser på Danmarks Pædagogiske Universitetet. Han har i de senere år deltaget i flere danske forsknings- og udviklingsarbejder og sidst, men ikke mindst i PISA-programmet, der er etableret som et samarbejde mellem regeringerne i OECD's 32 medlemslande, og hvor de forskningsresultater, der produceres, kan sammenlignes landene imellem. Den danske læsefærdighed kan derved f.eks. sættes i forhold til andre landes læsefærdighed. Desuden er PISA »karakteristisk ved, at målingerne ikke vurderer kompetencerne ud fra specifikke læseplaners indhold, men i stedet ser på, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv«. Ud over de faglige kompetencer måles de sociale og personlige (s. 21). Dette er i dansk sammenhæng vigtigt, da det er kompetencer, der også indgår i folkeskolelovens formålsparagraf. Her fremhæves som bekendt elevernes alsidige udvikling. PISA's profil medfører, at Danmark og i øvrigt også de andre nordiske lande bliver vurderet på et bredere grundlag end i tidligere internationale undersøgelser. Dette fremstår som retfærdigt, da der i Norden satses på andre læringsstrategier og andre kompetencer end i de øvrige OECD-lande, hvor kontrol og hukommelse har relativt større betydning (s. 22). I

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

år 2000 indgik der som standard 4.500 repræsentativt udvalgte elever fra hvert land.

På denne ret solide baggrund kan Niels Egelund konkludere, at der er to store problemer i den danske folkeskole: adfærden og fagligheden. Børnene er meget urolige – så urolige, at det kan være vanskeligt at gennemføre undervisningen. Dette kan dokumenteres af en rapport fra en klasse en ganske almindelig dag. Uroen er størst i indskolingen og i puberteten (s. 43). PISA-undersøgelsen viser, at Danmark mht. uro ligger som nr. 26 af de 32 lande. Mht. fagligheden kunne ressourceforbruget tilsige, at Danmark lå i top, men det gør vi ikke. Vi er i henhold til PISA-undersøgelsen nr. 16, når det gælder læsning, og vi har i tillæg relativt få rigtig gode læsere. Vi er endvidere nr. 12, når det gælder matematik, og det danske gennemsnit i naturfag ligger under gennemsnittet for OECD-landene. De danske piger har i tillæg et lavere gennemsnit end danske drenge. I de øvrige OECD-lande er der ikke forskel på piger og drenge. Det mest alvorlige er nok, at 18% af de 15-årige ikke kan læse. Endelig er restgruppen større i Danmark end i de lande, vi sammenligner os med (s. 43).

Det næste spørgsmål, som rejses, er, hvad baggrunden for disse tilstande er. Her inddrages to forklaringstyper: historiske og nogle som nærmest må betegnes som psykologisk-sociologiske. De historiske kommer jeg tilbage til. Her vil jeg kort referere nogle af de psykologisk-sociologiske. Det er f.eks. relativt velkendt, at forældrenes sociale baggrund, indkomst og uddannelse har betydning for læsefærdigheden. PISA-undersøgelsen kan desuden dokumentere, at skolemiljøet spiller afgørende ind. På skoler med meget pjækkeri og fravær er elevernes læsefærdigheder ringere end på skoler, hvor dette ikke er tilfældet (s. 35). Desuden synes elevresultaterne også at være afhængig af skolestørrelse. Elevresultaterne er i dansk sammenhæng stigende på skoler med op til ca. 650 elever. Egelund mener, at baggrunden herfor er, at en skole på denne størrelse har et lærerantal fra 50 til 60. Derved bliver den samlede lærerkompetence forøget, og lærerkompetencen kan udnyttes skemamæssigt. Tilsammen giver dette bedre undervisningsresultater (s. 85). Og årsagerne til børnenes urolige adfærd i folkeskolen synes at være fire: forhold i hjemmene, i skolen, mellem skolen og institutionerne og specifikke problemer hos eleven. I gymnasiet skyldes problemerne med uro og manglende arbejdsdisciplin sandsynligvis, at eleverne tager »fritidsadfærden« og vel også forventningerne til fritiden med ind i klassen. Og Undervisningsministeriets undersøgelse af urolige elever i folkeskolen fra 2002 viste i øvrigt, at uroen var mindst, der hvor lærerne samarbejde mest (s. 69). Endelig hævder Egelund, at den veludbyggede og ressourcekrævende danske specialundervisning ikke fungerer hensigtsmæssigt. Samtidig mangler vi centrale opgørelser over omfanget, ressourceforbruget og effekten af denne (s. 35-40).

Egelund har mange forslag til at forbedre den danske skoles situation. For det første bør lærer- og pædagoguddannelserne ændres og samordnes. Nu er kulturen inden for de to professioner og i institutionerne meget forskellig – ja, der er simpelthen tale om forskellige pædagogiske miljøer. Og miljøskiftet er belastende for elverne. Uddannelserne bør imidlertid ikke ensartes. Lærere og pædagoger bør være specialiserede både i forhold til fag og til elevernes alder (s. 54) – dette har man f.eks. gennemført i Sverige. Den nuværende situation, hvor lærere underviser i fag, de ikke formelt er kvalificeret til, er simpelthen uacceptabel (s. 102). For det andet sætter Egelund spørgsmålstegn ved, om det er hensigtsmæssigt at organisere eleverne i årgangsdelte klasser. Han betegner klassen som en »spændetrøje for elevernes læring«, priser undervisningsdifferentieringen – som han i øvrigt hævder ikke altid gennemføres i praksis – og gør sig til talsmand for det, der på engelsk betegnes som »peer tutoring« (s. 69-75).

Og endelig indeholder bogen en analyse af specialundervisningssystemet i den danske skole. Analysen bygger på en ret detaljeret gennemgang af forskningsrapporter og udviklingsarbejder og er således meget veludbygget og omfattende – så omfattende, at bogen nærmest får slagside. Dens konklusion er, at den specialunderviste elev i større grad bør få en undervisning, der sikrer »at elevens forskellige forudsætninger, potentialer, behov og motiver tilgodeses i maksimal grad« (s. 144).

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Når denne bog anmeldes i årbogen *Uddannelseshistorie*, er det fordi, den – som nævnt – indeholder historiske forklaringer på, at skolens situation er, som den er. Og selvfølgelig vil historiske forklaringer være relevante i en sådan sammenhæng. Spørgsmålet er imidlertid, om de forklaringer, som fremlægges i denne bog, er de gyldige. Egelund hævder f.eks., at når skolens undervisning er, som den er, skyldes det, at den har sine rødder hos den tyske pædagog Herbart – der er tale om træk, som de fleste kan »identificere« (s. 50). At Herbart har haft stor betydning for dansk pædagogisk tænkning navnlig i første halvdel af 1900-tallet, kan jeg kun være enig i, men dermed er ikke sagt, at han har haft det for praksis. Det forhold, at praksis udvikler sig eller snarere lever relativt autonomt, og dermed også at praksis er meget svær at ændre, inddrages ikke som supplerende forklaringsfaktor. Desuden omtales enhedsskolens indførelse flere steder. Den hævdes indført f.eks. både i 1975 og 1993 (s.17). Begrebet enhedsskole er imidlertid ikke defineret, tidligere enhedsskolediskussioner og -reformer er ikke inddraget – og dermed ikke denne visions betydning for vor nuværende skolestruktur. Endelig har bogen en redegørelse for specialundervisningens udvikling, der også indeholder en redegørelse for de forskellige psykologiske opfattelser af elevers individuelle forskelle (s. 123-144). Dette er meget vigtigt stof, som ikke tidligere har været behandlet i en alment tilgængelig fremstilling om skolens og specialundervisningens udvikling. Fremstillingen er meget oplysende og forklarende for specialundervisningens situation. Desværre er stoffet i den form, det nu har, svært tilgængeligt. Måtte Egelund give sig tid til at give dette stof en langt fyldigere og for ikke-psykologer mere forståelig behandling.

Sammenfattende må jeg desværre hævde, at i denne udmærkede bog er det historiske stof udvalgt således, at det kun delvis giver os den indsigt i nuets forudsætninger, som det kunne gøre.

Ellen Nørgaard

Gregor Ziemer: Opdragelse til døden. Hvordan en nazist bliver til.
Aschehoug 2003. 188 sider. 199,00 kr.

»Den unge elegante embedsmand var fyldt til overmod ... og forklarede indgående, at der ville være meget lidt mening i at drive de urene jøder ud, hvis Tyskland ikke samtidig anvendte alle videnskabelige metoder for at forhindre, at ikke ønskværdige individer fødte børn. Hitler forlangte en eliterace. Dette kunne kun ske ved at sunde individer parredes sammen«. Eller: »Drenge og piger har intet fælles. Deres mål og bestemmelse i livet er fundamentalt forskellig. Drengene skal være soldater, pigerne skal være mødre«. Eller: »Det biologiske stof må kunne tilrettelægges således, at lederen kan anlægge nye racebiologiske synspunkter i den udstrækning partiet ønsker dem betonet«.

Citaterne er hentet fra bogen *Opdragelse til døden. Hvordan en nazist bliver til.* Den udkom i 1941 og var skrevet af rektor ved den amerikanske skole i Berlin Gregor Ziemer. Han var amerikaner af tysk afstamning. En dag oplevede han, at tyske drenge kastede sten efter de jødiske elever på hans skole. Inspektøren på den tyske skole billigede ikke stenkastning. Men han hævdede, at da drengene lærte, at hele verden var imod dem og deres fører, var de fjendtlige over for både jøder og udlændinge. Han foreslog Ziemer at fjerne de jødiske børn fra den amerikanske skole. Episoden førte til, at Ziemer besluttede sig for at undersøge, hvilke metoder der blev anvendt, og hvilken ånd der hærskede i skolerne (s. 17). Han søgte og fik tilladelse til at besøge skoler, universiteter, børneinstitutioner og hjem for svangre kvinder sidst i 1930'erne. Han tog fat, noterede med stor nøjagtighed sine samtaler og iagttagelser og skrev sin bog, da han var vendt tilbage til USA. Både hans store nøjagtighed, detaljerigdom og hans åbenbare og næsten troskyldige forankring i borgerlige og religiøse værdier medfører, at fremstillingen fremstår som yderst troværdig – og måske derfor særlig skræmmende. For vi får indblik i de forskellige stadier af både pige- og drengeopdragelse, i hvorledes bogbålene flammer, og i hvorledes sterilisation og eutanasi iværksættes og gennemføres. På drengehjemmet for sent udviklede bliver Ziemer

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

forsikret om, at de ulykkelige, der ikke kan bidrage til racens forbedring, får en behagelig død, smertefri, næsten smuk i et til formålet indrettet kammer. Drengene vidste, at de ikke måtte dø for Hitler som soldater – derfor døde de i Hitler-kammeret. Almindelige drenge blev opdraget til at være hårde som jern – føreren forlangte det – og trofaste. Men frem for alt måtte de være villige til at ofre deres liv for føreren. Og drengene erklærede, at de var det. Pigerne derimod gjorde gymnastik, lærte moderlige pligter og fik timer i nazistisk ideologi. Føreren krævede, at hver eneste kvinde skulle føde børn – soldater. Alle kvinder skulle nyde »den for følelserne og sjælelivet så berigende erfaring at få et barn med en sund ung mand uden de hæmmende bånd, som fulgte af ægteskabsinstitutionen« (s. 127). Føreren fastholdt, at kvindernes legemer var vigtigere for staten end deres sjæle. De, som havde et smukt legeme, skulle bidrage til udviklingen af en fysisk tiltalende form. Brug af præventive midler var forbudt – der synes ikke at være tale om seksualitetens fri udfoldelse, men om avl af ariske soldater.

Systemet var effektivt og velfungerende – hvad historien også har bevist. Bogen indeholder en række eksempler på børns og voksnes absolutte tillid til ideologien, lydighed over for partiet og føreren, fra den fireårige, som hæver hånden for at heile, og som siger: »Hitler er vor elskede fører«, til naturfagslæreren, der ikke underviser i sit fag, men i den tyske jords hellighed, jord, som kun én – føreren – kunne tilbageerobre fra Frankrig, Polen, Tjekkoslovakiet, osv. Der ville blive krævet hævn for den skam, der var tilføjet det tyske folk af dets elendige fjender (s. 107).

Og midlerne, som blev brugt, er flere. Forfatteren skriver, at Hitler og hans instruktører udnyttede ethvert instinkt, hver spirende følelse til at støbe de tyske drenge (og også piger) til den form, som snart stivnede for livet (s. 104). Han har nok ret – blot ville vi vel i dag formulere os anderledes og påpege, at der ikke blev appelleret til forstanden eller intellektet, men til følelserne og det i form af en appel til primitive drifter som f.eks. hævnfølelse, persondyrkelse, skamfølelse og fri seksuel udfoldelse. Der er navnlig to forhold, der falder både forfatteren og også herværende læser tungt for brystet. Det ene er den nærmest religiøse persondyrkelse af faldne nazister og af føreren. Den følsomme pige Annelise falder f.eks. hver aften på knæ ved sin seng og beder højt, medens de andre piger lytter til. Og således, hævder lærerinden, indvier hun alle pigernes legemer og sjæle til Hitler (s. 103). Det andet er den nærmest lidenskabelige fokuseren på lidelse og død. Den fysiske side af henrettelser gengives f.eks. med mange detaljer. Bogen indeholder imidlertid ikke overvejelser over, hvorfor en sådan appel til en nations primitive følelser havde en sådan gennemslagskraft på netop dette tidspunkt. Forfatteren omtaler ikke årsagerne til nazismens succes som Versailles-freden og den økonomiske depression.

Denne bog er selv efter så mange år efter nazismens sammenbrud stadig vigtig og seriøs læsning. Forfatteren af bogens forord, Therkel Stræde, hævder, at nazisterne målbevidst satsede på at revolutionere socialisationen af børn og unge ved at sætte nye loyaliteter ind til erstatning for de traditionelle primærgrupper som familie og socialklasse. Det er også i dag af betydning at læse, at dette kunne lade sig gøre, i hvert fald for en periode. Men det er også vigtigt at få indblik i, at et helt uddannelsessystems værdigrundlag kunne blive forkastet og erstattet af et andet og langt mere primitivt. Det er simpelthen stadig vigtigt at få at vide endnu en gang, at dette har kunnet lade sig gøre og derfor også kan lade sig gøre, når situationen er til stede. Eller sagt på en anden måde: Bogens fremstilling understreger endnu en gang, hvor vigtig skolegang og uddannelse er for verdens fremtid. Uddrag af bogen bør indgå som læsestykker i både gymnasiet og i seminariernes undervisning.

Men bogen er også af særlig interesse i en dansk sammenhæng. Therkel Stræde hævder, at den efter sin udgivelse i 1941 blev oversat til en række sprog, bl.a. dansk, og at ca. 7.000 eksemplarer cirkulerede illegalt i Danmark under besættelsen. Det ville være interessant at finde frem til, i hvilke kredse den cirkulerede, og hvilken betydning den havde for den danske diskussion om opdragelse til demokrati fra 1944 og fremefter.

Ellen Nørgaard

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Nyt og noter

Årstalstavle i Neder Donnerup Skole

Af Lejf Degnbol

Om årstalslisten

I den gamle skole i Neder Donnerup i Give Kommune er der stadig en årstalstavle på den bageste væg i skolestuen. En indrammet sort tavle er malet på væggen. Den er delt i to, og den nederste del blev benyttet til »Notater«, dvs. »MIS«. På den øverste del er der malet vandrette rækker af årstal, der ved stjerner er delt i grupper. Tavlen er sidst revideret (ommalet) ca. 1943. De to sidste årstal, der nu står på tavlen, vedrører den tyske besættelse 1940 til 1945. De falder uden for tavlens systematik. Skolen havde samme lærer fra 1906 til 1952. De to årstal er muligvis tilføjet efter hans død. Skolen blev først nedlagt i 1969.

I perioder fik børnene nogle årstal for. Det kunne f.eks. være tre, som de skulle øve sig på til næste skoledag, hvor de kunne blive hørt i dem.

Officielt fandtes der ingen liste med forklaring til årstallene. Man skulle selv finde frem til, hvad der var sket de pågældende år, og hvem der var konge på den tid. I praksis havde alle børnene håndskrevne lister, så det var ikke så svært. Det var en opgave, man stillede sig selv: at låne en liste og skrive den af. Det var også en god skriftlig øvelse. Man havde brug for resultatet. Da der var flere årgange i klasserne, var der altid ældre kammerater, man kunne få hjælp af.

Læreren, Peder Degnbol (1883-1952), var min far. Det var ikke hastværksarbejde, da tavlen blev revideret. Jeg husker tydeligt, at han i en periode gik og tænkte over, hvilke årstal der skulle medtages. Han talte også om det med især nabolæreren i Dørken, Marius Jensen, og med min mor, som også var lærer, men han talte også med os børn om det. Det lærte vi meget af, og det gjorde han sikkert også.

Grupperne havde ingen overskrifter. Der blev vist sjældent talt meget om sammenhængen mellem årstallene inden for grupperne, men efterhånden som vi havde været igennem tavlen nogle gange, var sammenhængen nok åbenbar for de fleste.

Når vi havde historie, blev der naturligvis fortalt om begivenheder og personer. Jeg mener i dag, at udvalget af årstal havde nær forbindelse med, hvad der blev fortalt os. Jeg ved ikke, om andre landsbyskolebørn dengang hørte om Søren Kierkegaard, men vi gjorde. Som det fremgår, hørte vi også om Rasmus Rask, og det gjorde i hvert fald et varigt indtryk på mig. Det kan undre, men det var sikkert velbegrundet, at Søren Kierkegaards dødsår dog ikke kom med på tavlen. Han er ikke for børn. Når det var personlighedernes dødsår, der lærtes, skyldtes det, at det lå nærmere tiden for deres indsats i historien end fødselsåret.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Vi hørte også om Christiern Pedersen. Hans bidrag til historien gjorde også indtryk på mig svarende til Rasmus Rasks. Det havde nok sammenhæng med, at deres arbejde for det danske sprog har været af særlig interesse for min far. Christiern Pedersens dødsår kom heller ikke med på tavlen, men han var der jo i forvejen som udgiver af Saxo og oversætter af Bibelen.

Andre end jeg vil vist også i dag vurdere, at årstallene var velvalgte, når det gjaldt at give børnene nogle holdepunkter i Danmarks historie.

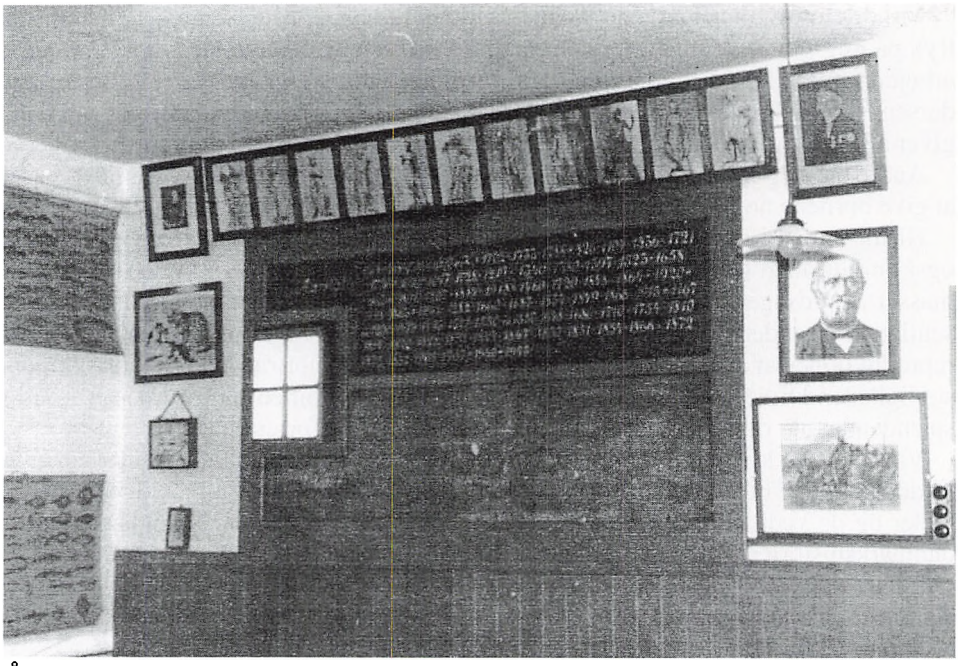
Historien var i den skole ikke bare noget, der stod i bøger. Naturligvis blev den også fortalt, men den var også i skolesamlingens skabe og montre, f.eks. i form af masser af oldsager. Samlingen er i 2003 doneret til Dansk Skolemuseum, og væsentlige dele af den er for tiden udstillet dér. Historien var også på væggene i form af reproduktioner af malerier med historiske motiver og portrætter af historiske personligheder. Disse var i skifterammer med omkring 50 billeder i hver. Det var altid spændende, når der skulle skiftes, så et nyt billede kom forrest.

Vi lærte ikke kongerækkens årstal udenad, men kongerne kom med som vedhæng til de historiske begivenheder. Jeg er sikker på, at tavlens årstal for vigtige begivenheder og de vedhæftede konger har givet mange andre end mig en sikker rygrad i danmarkshistorien.

Årstalslisten

1500 f.Kr.	Stenalderen slutter. Broncealderen begynder.
400 f.Kr.	Broncealderen slutter. Jernalderen begynder.
1000 e.Kr.	Jernalderen med vikingetiden slutter.
*	
1702	Vornedskabet ophæves. Frederik d. 4.
1733	Stavnsbåndet indføres. Christian d. 6.
1788	Stavnsbåndet ophæves. Christian d. 7.
*	
826	Ansgar kommer til Danmark. Harald Klak.
1104	Den første ærkebiskop i Lund. Erik Ejegod.
1536	Reformationen indføres. Christian d. 3.
1721	Hans Egede kommer til Grønland. Frederik d. 4.
1736	Konfirmationen indføres. Christian d. 6.
*	
1013	Svend Tveskæg erobrer England.
1017	Knud d. Store bliver konge i England.
1028	Knud d. Store bliver konge i Norge.
1219	Togtet til Estland. Valdemar Sejr.
1340	Niels Ebbesen dræber grev Gert.
1380	Island og Norge forenes med Danmark. Oluf og Margrethe.
1397	Kalmarunionen. Margrethe.
1523	Sverige skilles fra Danmark som følge af det Stockholmske blodbad. Christian d. 2.
1658	Skåne mistes. Frederik d. 3.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek



Årstalstavlen i Neder Donnerup Skole i 1957. Væggen så stadig ud som i lærer Peder Degnbols tid. Billederne oven over tavlen med 11 Thorvaldsen-figurer var udvalgt og arrangeret til den bestemte plads af museumsdirektør Sigurd Schultz, Thorvaldses Museum. Hans børn deltog en sommer sammen med skolens børn i badningen i skolens svømmebassin. Denne var frivillig og foregik uden for skoletiden.

Portrættet til venstre for dem var, så vidt jeg husker, af Niels Finsen. Det til højre er af H.C. Ørsted.

De øvrige billedrammer er skifterammer med hver én af Alfred Jacobsens serier af billeder til skolebrug. Til venstre under Niels Finsen hænger katten fra serien med dyr. Derunder zoologiske præparater (nu på Dansk Skolemuseum). Til højre under H.C. Ørsted hænger Enrico Dalgas fra serien med historiske portrætter. Derunder fra en serie med historiske begivenheder Niels Ebbesen og hans mænd.

På væggen til venstre er to biologiske tavler med en tom plads imellem. I min skoletid fandtes der ikke så store tavler på væggene. Da der skulle indsættes et lille vindue mod syd, fordi der var lidt mørkt i det hjørne af skolestuen, måtte pladsen tages fra tavlen med årstal og notater. Under tavlerne skimtes én af de syv montre med den geologiske samling.

1659	Stormen på København. Frederik d. 3.
1801	Slaget på Kongedybet. Christian d. 7.
1807	Englænderne bombarderer København. Christian d. 7.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

1814 Norge afstås. Frederik d. 6.
1918 Island bliver selvstændig. Christian d. 10.
*
1460 Christian d. 1. får Sønderjylland.
1720 Sønderjylland under kronen. Frederik d. 4.
1848 Den sønderjyske treårskrig. Frederik d. 7.
1864 Sønderjylland mistes. Christian d. 9.
1920 Genforeningen. Christian d. 10.
*
1448 Den første oldenborgske konge. Christian d. 1.
1863 Den første lyksborgske konge. Christian d. 9.
*
1241 Jyske Lov gives. Valdemar Sejr.
1282 Den første danske rigslov gives. Erik Glipping.
1660 Enevælden indføres. Frederik d. 3.
1683 Christian d. 5.s Danske Lov.
1834 Rådgivende provinsialstænder. Frederik d. 6.
1849 Grundloven gives. Frederik d. 7.
1866 Grundloven revideres. Christian d. 9.
1915 Grundloven ændres. Christian d. 10.
*
1167 Absalon grundlægger København. Valdemar d. Store.
ca. 1200 Saxo skriver Danmarks Krønike. Knud d. 6.
1479 Universitetet oprettes. Christian d. 1.
1495 Den første danske bog trykkes. Hans.
1521 Christian d. 2. indfører ensartet mål og vægt.
1550 Den første danske Bibel trykkes. Christian d. 3.
ca. 1550 Ruder af glas indføres. Christian d. 3.
1648 Christian d. 4. dør.
1686 Niels Steno dør. Christian d. 5.
1710 Ole Rømer dør. Frederik d. 4.
1754 Ludvig Holberg dør. Frederik d. 5.
1810 Vaccinationen indføres. Frederik d. 6.
1814 Den danske folkeskole. Frederik d. 6.
1820 H.C. Ørsted opdager elektromagnetismen. Frederik d. 6.
1828 Det første danske dampskib. Frederik d. 6.
1832 Rasmus Rask dør. Frederik d. 6.
1844 Bertel Thorvaldsen dør. Christian d. 8.
1847 Den første danske jernbane. Christian d. 8.
1850 Adam Oehlenschläger dør. Frederik d. 7.
1851 Frimærker indføres. Frederik d. 7.
1854 Den første danske telegraflinje. Frederik d. 7.
1866 Hedeselskabet oprettes. Christian d. 9.
1872 Grundtvig dør. Christian d. 9.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

1875 H.C. Andersen dør. Christian d. 9.
1882 Det første danske andelsmejeri. Christian d. 9.
1904 Niels Finsen dør. Christian d. 9.
1907 Metersystemet indføres. Frederik d. 8.

*

1940 Den tyske besættelse af Danmark. Christian d. 10.
1945 Danmarks befrielse. Christian d. 10.

Historisk-Pædagogisk Studiesamling

Af Søren Ehlers

Historisk-Pædagogisk Studiesamling er nu en realitet. Der foreligger en detaljeret projektbeskrivelse for opbygningen af samlingen, udarbejdet af Rita Smith (nu ansat ved Rigsarkivet). Rektor Lars-Henrik Schmidt har godkendt projektbeskrivelsen og bekræftet bestyrelsens mandat for en toårig periode. Den 2. maj 2003 blev planerne lagt frem for et velbesøgt eftermiddagsmøde for nuværende og tidligere medarbejdere.

Bestyrelsen er sammensat af repræsentanter for de fusionerede institutioner og består p.t. af studieleder Søren Ehlers (formand), fhv. administrator Erik Jensen, fhv. kontorfuldmægtig Inger Nørgaard, lektor Niels Rosendal Jensen, forskningsleder Poul Skov, fhv. professor Vagn Skovgaard-Petersen og fhv. professor Hans Vejleskov. Endvidere deltager fhv. professor Mogens Nielsen i bestyrelsens møder. Den 1 august 2003 tiltrådte cand.mag. Morten Petersen som daglig leder af studiesamlingen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Selskabet for Dansk Skolehistorie

Formandens beretning ved generalforsamlingen i Sorø den 25. oktober 2002

Tradition og fornyelse. Det har været de to begreber og balancen mellem dem, der har præget årets arbejde i Selskabet for Dansk Skolehistorie. Vi indledte styrelsens arbejde umiddelbart efter årsmødet på Vaisenhuset. Et meget vellykket – og hyggeligt – årsmøde med et stort fremmøde af medlemmer og gæster. Styrelsen konstituerede sig med Inger Schultz Hansen, CVU Sjælland som sekretær, med Lejf Degnbol, Helsinge som kasserer, med Erik Nørr, Landsarkivet for Sjælland som næstformand og med undertegnede fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU)

Søren Ehlers, formand for Selskabet for Dansk Skolehistorie.
Foto: Christian Glenstrup.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Før generalforsamling kunne deltagerne i årsmødet besøge Magdalene Lauridsens hus. Tidligere rektor ved Ankerhus Seminarium Gustav Nedergaard udgav for nogle år siden bogen »Magdalene fra Ankerhus« om seminariets grundlægger. Efter bogen var trykt, fik Nedergaard adgang til omkring 90 breve fra Magdalene Lauridsen. Brevene kaster nyt lys over hendes liv. Herom har Nedergaard skrevet afsnittet »Hvad Grønvangarkivet gemte« i det festskrift, der udkom, da seminariet i 2002 fyldte 100 år. Foto: Børge Riis Larsen.

som formand. Vagn Skovgaard-Petersen, nu medarbejder ved Dansk Skolemuseum, og Børge Riis Larsen, Slagelse Gymnasium fortsatte som redaktører af *Uddannelseshistorie.*

Inden jeg tager fat på »årets gang«, vil jeg udtrykke nogle overvejelser vedrørende formål og organisation i Selskabet for Dansk Skolehistorie. Disse tanker bygger ikke på kildestudier eller interview med centrale aktører, men på common sense. Organisationsmodellen, den oprindelige, var skabt ud fra ideen om en styrelse med bredde; den bestod af »navne«, der stod for indsigt og indflydelse – derfor var der hele ni medlemmer. De daglige forretninger blev besørget af de styrelsesmedlemmer, der var knyttet til Danmarks Lærerhøjskole (DLH), dvs. Institut for Dansk Skolehistorie. Styrelsens første sekretær og kasserer var Vagn Skovgaard-Petersen. Med andre ord forudsatte man dengang et Institut for Dansk Skolehistorie og dermed også en moderinstitution, Danmarks Lærerhøjskole. Organisationsmodellen – med en bred repræsentativ styrelse – forudsatte et velfungerende sekretariat. Uden

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

en Vagn Skovgaard-Petersen, uden et Institut for Dansk Skolehistorie og uden en Danmarks Lærerhøjskole hang det ikke rigtig sammen.

I dag er situationen imidlertid den, at Vagn Skovgaard-Petersen sidder på Dansk Skolemuseum i Rådhusstræde, instituttet er nedlagt, og DLH er fusioneret. Og Danmarks Pædagogiske Universitet har et andet formål end Danmarks Lærerhøjskole. DLH var tænkt som »lærernes universitet« – ifølge Vagn Skovgaard-Petersen var det en formulering, som P. Munch brugte allerede i 1904 – og DLH skulle ifølge 1963-loven tjene »skolens tarv«. Da Selskabet for Dansk Skolehistorie blev stiftet i 1966, vrimlede det med lærere overalt på DLH, og Danmarks Lærerforening var i allerhøjeste grad involveret i institutionens virksomhed. Sådan er det ikke mere på Emdrupborg. Hvis vi f.eks. tager masteruddannelserne på DPU – som jeg er studieleder for – er der flest sygeplejersker blandt de professionsuddannede, der søger DPU. Institutionen skal dække hele det pædagogiske felt, og det indebærer ifølge loven fra 2000, at der skal arbejdes med »pædagogik, læring og kompetenceudvikling«. Begrebet »skolens tarv« er i dag ukendt på Emdrupborg.

Trods disse omskiftelser har selskabets organisationsmodel ikke ændret sig. Vagn Skovgaard-Petersen organiserede og planlagde arbejdet i 1966, og det har han gjort lige siden. Selvom den formand, der valgtes i 2001, på sit første styrelsesmøde proklamerede, at arbejdet for fremtiden skulle organiseres mere kollektivt – at vi skulle løfte i flok – er Vagn Skovgaard-Petersen fortsat den, der får mest fra hånden. På umærkelig vis havner projekt efter projekt hos ham. Instituttet forsvandt, DLH forsvandt, men Vagn Skovgaard-Petersen er stadig det stabile element i selskabets virksomhed. Det håber jeg, at han fortsætter med at være, men jeg ser også et behov for at få arbejdet spredt på flere hænder. Vi er så småt begyndt at reorganisere – f.eks. arbejder jeg på at give årbogens redaktion en selvstændig forankring i vedtægterne. Ideen er at uddelegere mere – hvert projekt skal have en eller to ansvarlige; først og fremmest skal vi have styrket sekretariatsfunktionen. Jeg har visse planer, men vil ikke løfte sløret ved denne lejlighed.

Jeg mener også, at der er grund til at se nærmere på Selskabet for Dansk Skolehistories formålsparagraf. Selskabet har reelt – helt fra stiftelsen – arbejdet med hele det danske uddannelsessystem og dermed udvidet perspektivet i forhold til DLH, der først og fremmest så »skolens tarv« som folkeskolens tarv. Måske er det på tide at få dette formaliseret: udtrykke og vedtage, at Selskabet for Dansk Skolehistorie arbejder med uddannelseshistorie. Styrelsen er med andre ord begyndt at tage hul på en målsætningsdebat, og på næste årsmøde vil jeg genoptage diskussionen og gøre det med udgangspunkt i den gældende formålsparagraf, der fastslår, at arbejdet handler om »dansk skolehistorie«. Tradition og fornyelse. Skal vi begrænse os til det danske? Navnene er sigende. Det hed »Institut for Dansk Skolehistorie« og »Årbog for Dansk Skolehistorie«. Instituttet er nedlagt, og årbogen har siden 1984 heddet »Uddannelseshistorie«.

Kan vi nedtone selskabets danskhed og interessere os mere for det »mellemfolkelige«? Ikke det »internationale« – det bliver mere og mere uklart, hvad det egentlig betyder – men netop »det mellemfolkelige«, fordi brugen af det begreb indebærer tradition og fornyelse. Brugen af det begreb forankrer selskabet i den grundtvigske

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

arv. Måske kan »det komparative« blive et fornyende element i selskabets arbejde? Hvad gør folk i andre lande? Hvis vi vil forstå de danske særtræk, må vi kende trækkene andre steder. Det er med andre ord værd at studere forskelle inden for det nordiske, det europæiske, det globale. Da Sønderjylland »kom hjem« i 1920, ændrede Askov Højskole sin kurs. De unge lærere begyndte bl.a. at udsende tidsskriftet *Dansk Udsyn*. Jeg hævder ikke, at Selskabet for Dansk Skolehistorie mangler udsyn, men jeg gør mig til talsmand for, at vore projekter overskrider grænser.

Selskabet skal ikke nødvendigvis følge den nye politik på DPU, hvor der er oprettet en forskningsenhed for komparative studier. Vi bør snarere lave opfølgende arbejde. Thyge Winther-Jensen, der har været knyttet til Københavns Universitet i en menneskealder, er rykket ind på DPU, hvor han udvikler dette nye forskningsfelt. Enheden har bl.a. fået ansat to nye forskningsstipendiater, og der knytter sig store forventninger til Susanne Wiborgs og Jesper Larsens arbejde. Begge har i øvrigt et solidt fodfæste i historisk forskning. Desuden har Thyge Winther-Jensen inddraget tre seniorforskere, der vistnok er tildelt en rolle, der svarer til den, som K.E. Bugge spillede på Institut for Dansk Skolehistorie. Han var knyttet til et andet forskningsområde, men deltog gennem alle årene helhjertet i instituttets arbejde. Thyge Winther-Jensen har været medlem af Selskabet for Dansk Skolehistorie i mange år og er nu indtrådt i årbogens redaktionsudvalg. Der er således god forbindelse mellem selskabet og den nye forskningsenhed.

Et andet initiativ, der ligger i forlængelse af selskabets virkeområde, er oprettelsen af Historisk-Pædagogisk Studiesamling. Siden 1989 – hvor han afgik som Danmarks Lærerhøjskoles administrator – har Erik Jensen arbejdet med DLH's historie, og hans virke har bl.a. resulteret i udgivelsen af nogle værdifulde fremstillinger. Samtidig har han – bistået af fhv. kontorfuldmægtig Inger Nørgaard – arbejdet med institutionens arkiver. På Selskabets første møde med rektor Lars-Henrik Schmidt den 15. februar 2001 nævnte rektor bl.a. de arkivalier, som de fusionerede institutioner ligger inde med. Hvad bliver der af de sager, som Rigsarkivet ikke ønsker at modtage? Der blev på dette møde udtrykt stor interesse for at få skabt en varig løsning. Den 13. august samme år rettede Erik Jensen, Inger Nørgaard og Vagn Skovgaard-Petersen en formel henvendelse til rektor, hvor de bl.a. foreslog, at rektor nedsatte en bestyrelse, der kunne udarbejde planer for en historisk-pædagogisk samling. Rektor stillede sig positivt til tanken, og en bestyrelse blev snart nedsat. Bestyrelsen, der bl.a. har Vagn Skovgaard-Petersen og undertegnede som medlemmer, udarbejdede en foreløbig plan for oprettelsen af en studiesamling, som rektor efterfølgende har godkendt. Rektor har også stillet sig velvillig over for tanken om at ansætte en fagkyndig, der kan udarbejde nogle retningslinjer. Den 1. november 2002 tiltræder Rita Smith som projektleder. Hun har tidligere været ansat på DLH og har bl.a. udgivet en bog om Nikoline Helms forfatterskab.

Det var den mere principielle del af formandens beretning. Derefter følger årets gang i hovedtræk. Styrelsen har holdt møder i København, Sorø og Ollerup, og der har hver gang været en række væsentlige sager på dagsordenen. Det gode samarbejde med Dansk Skolemuseum er blevet intensiveret – der kan samarbejdes om mange ting. Det gælder bogsalget, og det gælder produktionen af informationsmateriale.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Begge parter har en naturlig interesse i at sikre sig en god kontakt med offentligheden. Et større samarbejdsprojekt handler om 1903-loven. Museet vil lave en særudstilling om gymnasieskolen, og årbogen 2003 behandler samme tema. Styrelsen har ved flere lejligheder drøftet årbogens status. Er formålet at udgive et videnskabeligt eller et formidlende tidsskrift? Resultatet blev – ikke uventet – at årbogen skal leve op til begge formål. Og det gør den også – ja, det har den gjort i mange år. Et nyt medie er hjemmesiden. Christian Larsen, der varetager den løbende opdatering, oplyser, at besøget har været stigende. Selskabet har således haft 142 besøg på 41 dage. Klik ind og glæd jer over standarden. Se også siden med skolelove. På selskabets hjemmeside er de vigtigste love på folkeskoleområdet siden 1739 gengivet. Snart bliver også gymnasielovene lagt ind.

Nu har jeg så småt taget fat på Selskabet for Dansk Skolehistories projekter. Det store projekt om læreruddannelserne nærmer sig sin afslutning. Det er næstformanden, Erik Nørr, der holder sammen på trådene. Vi forventer at kunne publicere resultatet om et års tid. En publikation, vi også har stor forventning til, er *Dansk Uddannelsesbibliografi 1948-2002*, der redigeres af Christian Larsen. Bibliografien har nu passeret de 9.300 poster, og der er læst korrektur på det meste. Selskabet har i den forbindelse opnået tilsagn om en bevilling på 80.000 kr. fra ministeriets tips- og lottomidler, og bibliografien forventes at udkomme i det sene efterår 2003. Selskabet har med centrale embedsmænd diskuteret udarbejdelsen af en fremstilling af Undervisningsministeriets historie, men man har foreløbig bestemt sig for en kortfattet virtuel version med mange illustrationer. Den opgave løser ministeriet ved hjælp af egne kræfter. Endvidere har styrelsen ført nogle indledende forhandlinger vedrørende »Dansk Uddannelseshistorie 1900-2000«. Vi finder, at det er på tide at forberede et sådant værk – en samlet fremstilling, der bl.a. kan bygge på de mange specialundersøgelser, der siden 1966 er blevet gennemført i Selskabet for Dansk Skolehistories regi. I disse år arbejder EU-landene systematisk med at få gjort uddannelsessystemerne mere »transparente«. Det er med andre ord på tide at få tegnet et klart billede af den uddannelsestænkning, der prægede Danmark i det 20. århundrede.

Søren Ehlers

Generalforsamlingens forløb i øvrigt

Fhv. landsarkivar Grethe Ilsøe var dirigent ved generalforsamlingen. Kassereren Lejf Degnbol aflagde regnskab, der blev godkendt. Det samme gjaldt budgettet for 2003. Kontingentet fortsætter uændret. Lektor Gorm Hansbøl, DPU og forstander Thorstein Balle fra Den frie Lærerskole søgte ikke genvalg. Formanden takkede de to styrelsesmedlemmer for deres indsats for Selskabet for Dansk Skolehistorie. I deres sted valgtes arkivar Christian Larsen, Rigsarkivet og kommunikationskonsulent Anne Slej Kristensen, DPU. De øvrige valg var genvalg.

Ved det efterfølgende styrelsesmøde konstituerede styrelsen sig således: Lejf Degnbol som kasserer, Anne Slej Kristensen som sekretær, Erik Nørr som næstformand og Søren Ehlers som formand. Som redaktører af årbogen genvalgtes Børge Riis Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Navneregister

Adelskov, Thomas 218, 220, 229
Albertsen, Jørgen Steen 248
Albæk Nielsen, Lizette 247
Andersen, Casper 251
Andersen, Dan H. 246
Andersen, Ejner 73f
Andersen, Erland 245
Andersen, Evald 249
Andersen, G. 43
Andersen, H.C. 191, 275
Andersen, Hemming 254
Andersen, Lizzie 65f
Andersen, Peter Thor 251
Ansgar 272
Antilla, Kirsten M. 247
Appel, Jacob 42, 44, 74
Archer, Margaret S. 262
Aristoteles 30
Arnfred, Th. 64
Askholm, Rasmus Rasmussen 249
Asmussen, A.F. 99
Astrup, Sten 58
Augustenborg, Frederik Christian af 167

Bach-Nielsen, Carsten 251f
Bagge, Povl 54
Balle, N.E. 6, 140, 249, 255ff
Balle, Thorstein 280
Bang, Hans 11, 16
Bang, Herm. 47f
Bang, J.A.V. 50
Bang, Niels 130
Bang, Sven 245
Barfod, A. 122ff
Bendixen, Johs. Henrich 252
Bendtsen, K.B. 53
Benn, Jette 247
Berg Olesen, Marianne 249
Berg, Christen 35
Bergsøe, A.F. 192
Berntsen, Andreas 167
Berntsen, Klaus 43
Bertelsen, H. 117
Beyer, K. 161f
Biilmann, overlærer 117
Birch, H.E. 256
Birkelund, Hans 252
Birkelund, Leif 252
Birkelund, Palle 252
Bjerregaard, Ritt 198
Bjørling Johannsen, Brita 245
Bjørnson, Bjørnstjerne 33
Bjørnvig, Thorkild 172
Bloch, Elisabeth 251
Bloch, Søren Niclas Johan 181, 184f, 187ff
Blomme, lektor 49, 51, 65, 91
Bojsen, Frede 35, 43
Bojsen, Peter 136f
Bolund Nielsen, Jesper 246
Bolvig, A. 122, 124
Bomholt, Julius 100, 114, 122ff, 139
Bonde, Hans 252
Bondo Christensen, Anders 245
Bording, Aksel 250
Borgbjerg, F.J. 43, 110, 131, 263
Borup, Ernst J. 43
Boserup, Ole 175
Bostrup, Ole 154, 161ff, 175, 252
Brandes, Georg 48, 90, 94, 171
Brandt Nielsen, Steen 251
Bransager, N.P. 43
Brick-Hansen, Aase 248
Briggs, Aage 52
Brint, Steven 262
Brorson, H.A, 53
Brorson, sognepræst 256
Brummerstedt, Anne-Marie 250
Bruun Hansen, Gorm 5, 10, 180, 193
Bruun, Georg 100, 109, 123, 127, 139f
Bruun, Stella 85, 88f, 91
Bryderup, Inge M. 10
Bryld, Carl-Johan 31, 162
Budtz Andersen, Amalie 242
Bugge, K.E. 279
Bukh, Niels 252
Busse, Inge 65ff
Bülow-Hansen, T. 174
Byskov, J. 21, 72, 110
Bærentsen, E. 181
Baadsgaard, Hans Peter 207
Baastrup, Anne 218

Carstensen, Mogens 11
Christensen, B. 162
Christensen, Baltazar 43
Christensen, Bent 30
Christensen, C. 162f
Christensen, Finn 262f
Christensen, J. 121
Christensen, J.C. 5, 9, 18ff, 29, 35, 41, 101
Christensen, Knud A. 250
Christensen, Peter 217
Christensen, Viggo 128
Christian I 274
Christian II 160, 272, 274
Christian III 272, 274
Christian IV 149, 264, 274
Christian V 274

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Christian VI 272
Christian VII 272f
Christian VIII 274
Christian IX 274f
Christian X 274f
Christiansen, C.S. 135
Christiansen, M. 162
Christiansen, Niels Finn 76, 87, 92, 94
Christophersen, Paul 259
Churchill, Winston 260
Cicero 11, 72, 79, 166
Clante, C. 65
Clausen, C. 192
Clausen, Cl. 66
Clausen, Rune 243f
Clemmensen, Susanne 208
Clemmesen, Johannes 50
Comenius, J.A. 169
Coninck-Smith, Ning de 6, 252, 263f, 248
Cæsar 72, 87

Dahl, Bjørn 221
Dahl, Jane 245
Dalby, Louise 246
Dalgas, Enrico 273
Dalland, Walter 5, 9, 141, 148
Dam, Axel 172
Dam, Poul 46f
Damgaard, Jarl 5, 9, 11f, 28, 145
Davies, Philip 244
Degnbol, Jens Peder P. 241, 271, 273
Degnbol, Lejf 6, 241, 271, 276, 280
Dewey, John 169
Drachmann, A.B. 87
Dræby, Eric 255
Duus, Jørgen 245
Duus, Jørgen Jørgensen 249
Dyngby, Thorsten 246
Døssing, Bjørn 249

Ebbesen, Niels 272f
Eckhardt Larsen, Jesper 172, 252
Egedal Poulsen, Jørgen 123
Egede, Hans 272
Egelund, Niels 6, 244, 267ff
Ehlers, Søren 6, 275f, 280
Eigaard, Søren 247, 251
Ejegod, Erik 272
Ejrnæs, Anne Marie 56, 66
Eliot, T.S. 261
Ellerstrøm 49
Engel, Merete 248
Engelstoft, L. 192
Erslev, Kr. 82, 86
Estrup, J.B.S. 35
Ettrup, Merete 246

Feilberg-Jørgensen, Anders H. 60
Fibæk Laursen, Per 190, 267
Fink-Jensen, Kirsten 250
Finsen, Niels 273, 275
Fischer Hansen, Ib 143, 145
Fjord Kristensen, Susanne 247
Flagstad, Chr. 171
Fleischer, Esaias 192
Flindt-Jensen, Nina 251
Fogh Rasmussen, Anders 219
Foldberg, Egon 250
Frandsen, Dan 159
Frandsen, Aage 218, 229
Frederik III 272ff
Frederik IV 272, 274
Frederik V 274
Frederik VI 254, 274
Frederik VII 274
Frederik VIII 108, 275
Frederiksen, Nils 65
Frevert, Louise 217
Friedrichsen, Per 30
Friis-Petersen, H. 192
Frisch, Anna 93f
Frisch, Hartvig 5, 9, 75ff
Frisch, Irene 91
Furdal, Kim 250
Furre, Berge 265

Gad, Finn 11
Gad, overlærer 80
Galster, Kjeld 48
Garulf, Kaj 245
Gerhardsen, 265
Gert, greve 272
Gertz, M.Cl. 15, 19, 99f, 123, 170
Giese, V. 244
Glahn 117, 124
Glamann, Kristof 55
Glenstrup, Christian 123, 179, 244
Glipping, Erik 274
Godskesen, M. 80, 134f
Goldschmidt, Meïr 172
Good, Alfred 244
Gormsen, Gudrun 249f, 252
Gram, Barbara 56
Grangaard, Preben 250
Gravers Pedersen, Uffe 16, 25, 52, 67, 162f, 169
Gregersen, Annette S. 248
Gregersen, T. 124
Griffenfeld, P. 71
Grinder-Hansen, Keld 5f, 16, 32, 43f, 239, 243f, 247, 264
Grue-Sørensen, K. 122ff
Grundtvig, N.F.S. 32ff, 36ff, 42ff, 166, 252, 265
Grut, Barbara 244
Grønlund, David 192
Guldager, J. 161f

Hage, Edvard 187
Hage, H. 139f
Hage, Johannes 187
Hald Larsen, Gitte 190

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Hall, C.C. 174
Hambro, C.J. 260
Hans, konge 274
Hansbøl, Gorm 280
Hansen Koch, Jørgen 184
Hansen, Alfred 173
Hansen, Berrit 5, 10, 194, 216
Hansen, C.F. 168
Hansen, Carsten 217, 220
Hansen, Erik Jørgen 6, 102ff, 123f, 219, 237, 247, 261ff
Hansen, H.C. 247
Hansen, Hemming 257
Hansen, Jytte 249
Hansen, Lise 66
Hansen, Olaf 87
Hansen, Ole 137
Hansen, Oscar 88
Hansen, Torben 217
Harbo, Ole 251
Hartling, Mads 175
Hartmann, Fanny 91, 94
Hauberg-Mortensen, Finn 177
Hauch Carsten 80
Hauch, A.W. 254
Haue, Harry 5, 9, 11, 19, 25, 31, 65ff, 74, 104, 139f, 142, 147f, 161f, 164f, 167ff, 172f, 177, 179, 247
Haye, Thomas 250
Hedebol, P. 139
Hedtoft, Hans 94
Heerup, Henry 240
Heiberg, professor 87
Heine, H. 48
Heinesen, Knud 115, 197
Heise, Inge 61f, 66f
Helk, Vello 251
Helm, Nikoline 279
Helsted, H. 123f
Helveg Petersen, K. 195
Herbart, J.F. 265, 269
Hermansen, Mads 252
Hermansen, Victor 183
Herslund, Michael 247
Hertz, Poul 88
Hess, Bodil 59
Hessel, Tormod Eilif 246
Hessellund, O. 117
Heuer, L. 192
Hind, Tage 60
Hippokrates 88f
Hitler, A. 269f
Hjermitslev, Hans Henrik 251
Hjort, Niels 127
Hjortsø, Leo 11
Hjortø, Knud 84
Hoff, B. 100
Hoffmeyer, Ada Bruhn 192
Holberg, Ludvig 48, 54, 274
Holch Andersen, Knud 31
Holdgaard Sørensen, Nils 245
Holgersen, Sven-Erik 250
Hollesen, Christian 250
Holm, Claus 234
Holm, Harald 5, 32ff
Holm, R.J. 44
Holm, sognepræst 256
Holmen, Anne 247
Holm-Larsen, Signe 5, 9, 18, 96, 124, 217, 247f
Holmsgaard, Anne Grete 160
Homann, Morten 218, 232f
Homer 88, 93
Hoppe, K. 161f
Horats 68, 72
Hornemann, Jørgen 159
Horsens, Karen 51
Horsted, Martin 247
Hude, Karl 91
Hultberg, Peer 52, 65, 67
Humboldt, Wilhelm von 196
Hundrup, F.E. 192
Hvilsom, Susanne I. 242, 244
Hyldgaard, Inger Marie 249
Hytter, skoleholder 256
Høegh-Guldberg 168
Høgsbro, Gudrun 33
Høgsbro, Sofus 33, 35, 38, 43
Høgsbro, Svend 33
Høj, Aase 245
Højberg Christensen, A.C. 15, 21, 63, 73f, 92, 122ff, 174
Højby, Sigurd 14f, 21, 25, 59, 170, 174
Højlund Nielsen, Åse 244, 247
Hørup, Viggo 35
Høst, Oluf 240
Høstbo, Christine 248
Høyer, Knud 254
Høyrup, Lise 246
Haar, Henrik 55, 65
Haarder, Bertel 25f, 61, 95, 141, 146f
Haarder, Mads 175

Ilsøe, Grethe 280
Ingemann Høgtoft, Flemming 244
Ingemann, B.S. 80
Iversen, Conrad 76f, 93f
Iversen, Herbert 75ff, 84f, 87, 93f

Jacobsen, Alfred 273
Jacobsen, Egill 240
Jacobsen, Hans Henrik 187
Jacobsen, William 32f
Jahre, Anders 260
Jakobsen, Anne-Mette 248
Jelved, Marianne 218, 221, 244
Jensen, C.A. 181
Jensen, Erik 250, 275, 279
Jensen, Frank 217
Jensen, Henning 51, 53
Jensen, Ingelise 248

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Jensen, Jacob 111f, 124
Jensen, Jørgen 245
Jensen, Kristian 192
Jensen, Lene 217, 233
Jensen, Marius 271
Jensen, P.A. 265
Jensen, T. 123
Jensen, Thorkild 105, 123
Johansen, Jannik 160
Johansen, Johannes 53, 65
Johansson, Ejner 191
Jonassen, Johannes 252
Jorn, Asger 67, 240
Jorsal, Finn 5, 9, 75, 94f
Justesen, Martin 224
Juul, Arne 6, 261
Juul, Christian 11
Jørgensen, C.E. 192
Jørgensen, Erik Stig 252
Jørgensen, Finn 245
Jørgensen, Harald 250
Jørgensen, Jens Anker 25
Jørgensen, Knud H. 249
Jørgensen, R. 123f

Kabell, Inge 251
Kampmann, Jan 246
Kant, I. 134
Kaper, Ernst 20, 50, 63, 130, 171
Kastberg, Birgit 248
Keiser-Nielsen, S. 127, 131, 134, 136
Kemp, Peter 262
Kerschensteiner, Georg 170
Kierkegaard, Jørgen 65ff
Kierkegaard, Søren 63f, 66f, 271
Kihlbom, Asta 260
Kingo, T. 53
Kirkegaard, Knud Erik 217
Kjeldgaard, Henning 246
Kjær, Børge 251
Kjærsgaard Nielsen, Charlotte 243
Kjærstad, Jan 45
Klak, Harald 272
Klein, Calvin 63f, 66f
Knud VI 274
Knudsen, C.P. 162f
Knudsen, Holger 245
Koch, Hal 174
Kofoed, skoleholder 256
Kold, Christen 32f, 36, 42, 252
Kornbek, Bodil 217, 220, 229
Kornerup, B. 192
Korsgaard, Ove 251, 267
Kraft, Jens 254
Krag, O. 136
Kragelund, Britta 245
Kragelund, provst 256
Krarup, Per 53, 124, 172, 175
Krarup, Søren 217
Kristensen, Knud 175
Kristensen, Tom 86
Kristoffersen, Kirsten 25
Kristoffersen, Thor 250
Krogstrup, K. 123f
Kroman, Kristian 172
Krüger, Chr. 100
Kyrre, Hans 139f
Køie, Fritz 255
Kaalund, Per 142
Kaalund-Jørgensen, F.C. 101f, 110, 123f

La Cour, Hans 252
Langballe, Jesper 233
Lange, Frederik 172
Lange, P.G. 167
Larsen, Anders 256
Larsen, Carl Aage 113, 124
Larsen, Carsten U. 245
Larsen, Christian 5f, 9f, 125, 140, 246, 249f, 255f, 280
Larsen, Helge 43, 252
Larsen, J.H. 192
Larsen, Jens Christian 217
Larsen, Jesper 279
Larsen, N.A. 132, 139f
Lauridsen, Hanne 251
Lauridsen, Magdalene 277
Lauring, Palle 55, 124
Laursen, Mogens 245
Laursen, N. Joh. 131
Lefolii, Hans Henrik 43f
Lehmann, Henning 124, 251f
Leschly, Gorm 5, 245
Li, Ying 244
Lier, Paul 53f
Lillelund Bech 217, 220, 244
Lindskov Christiansen 161
London, Jack 84
Lucretius 68
Luhmann, Niklas 177f
Lund, Erik 174
Lund, H. 192
Lund, sognepræst 256
Lund, Troels 183
Lundbak, Henrik 252
Lyby, Thorkild 251
Lyders Pedersen, B. 162f
Lütken, J.C. 170

Madsen, skoleholder 256
Madvig, J.N. 15, 19, 68, 149, 170, 172, 176, 180, 252
Maglekær, Karen Margrethe 251
Maisted, Ole 145
Malling, Peder 168
Mann, Thomas 72
Mardikan, Lena Kriegbaum 246
Margrethe I, dronning 272
Markussen, Ingrid 6, 259
Matthiessen, F.C. 161

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Mediås, Odd Asbjørn 6, 247, 264f
Meisling, Simon 191
Mejer, Jørgen 30
Meldgaard, Anne-Marie 217
Meyer, H. 123f
Mikkelsen, Leif 217
Mikkelsen, Kr. 79
Moltesen, L. 131, 134
Moos, Helga 217
Munch, P. 278
Munch, Peter 252
Munk, Jens Kristensen 249
Müller, skoleholder 256
Müller, Th.A. 88
Møller Pedersen, Keld 252
Møller Sørensen, Niels 252
Møller, Eva 145
Møller, Niels 247
Møller, Nina 246
Møller, præst 256
Møller, skoleholder 256
Møller, Svend 253

Nathan, Ove 160
Nedergaard, Gustav 277
Nedergaard, Tina 217
Nederland, Ole 249
Neergaard, Niels 35, 43
Nellemann, Jette 162
Nicolaisen, Friederich 256
Nicolajsen, Lissa 245
Nielsen, Anne Grete 63, 66f
Nielsen, Frede V. 250
Nielsen, Henning 252
Nielsen, Julius 5, 9, 68ff
Nielsen, Jørgen 43
Nielsen, Kenneth 249
Nielsen, Mogens 275
Nielsen, Otto 255
Nielsen, Thomas Allan 251
Nielsen, Thomas Martin 250
Nielsen, Tove 141, 198
Nielsen, Vagn Oluf 248
Nissen, Hartvig 265
Nordbrandt, Henrik 51, 65, 67
Nordenbo, Sven Erik 172
Nordli Hansen, Marianne 262
Nyboe Andersen, Poul 65
Nygaardsvold, Johan 265f
Nyrop, Martin 168
Nørgaard, Ellen 6, 269f
Nørgaard, Fred. 131
Nørgaard, Henry 159
Nørgaard, Inger 275, 279
Nørgaard, M.K. 76, 82f, 85f, 93f
Nørgaard, Steen S. 59, 66f
Nørr, Erik 31, 66, 104, 139f, 142, 147f, 167, 173, 276, 280
Nørregård-Nielsen, Hans Edvard 66f
Nørvig, Anne Marie 252

Oehlenschläger, Adam 274
Olsen, Jan 223
Olsen, Jens 263
Olsson, Bengt 251
Oluf 272
Ottosen, Johan 20, 41
Outzen, Svend Aage 248
Ovid 49

Pagh, C. 117
Paludan, Julius 170
Paludan, Marie Louise 65
Papandreou, græsk undervisningsminister 73
Pedersen, Aksel 66
Pedersen, Carl. Th. 159, 162f
Pedersen, Christian 48
Pedersen, Christiern 272
Pedersen, Erik Helmer 246
Pedersen, Gudrun 253
Pedersen, Jacob V. 117
Pedersen, Jørgen 245
Pedersen, Ole 252
Petersen, Helga 195
Petersen, Helge 245
Petersen, Mogens 255
Petersen, Morten 275
Petersen, Niels 16
Pihl, Mogens 117, 175
Pingel, Johan Victorinus 172
Platon 90, 93, 169
Plenge, skoleholder 256
Plischewski, Niels 248
Plutarch 84
Pontoppidan, Erik 257
Pontoppidan, Henrik 47f, 84
Poulsen, Arne 252
Poulsen, Frederik 68, 74
Poulsen, Morten 250

Qvortrup, Lars 177

Rabøl Hansen, Vagn 102, 123f
Rafael 166
Rahbek Rasmussen, Jens 259
Rask, Rasmus 271f, 274
Rasmussen, Erik 262
Rasmussen, Karl Aage 251
Rasmussen, Peder 257
Rasmussen, Peter-Ulf 252
Rasmussen, Rasmine Henriette 32
Rasmussen, Vilhelm 134, 263
Reedtz-Thott 43
Reindahl, Finn 6, 245, 254
Reventlow 265
Riemann Hansen, Lavst 145
Ries, Olaf 109f, 122, 124
Rifbjerg, Klaus 53
Riis Larsen, Børge 3, 5f, 9f, 25, 149, 161ff, 167, 250, 252, 255, 277, 280f
Riis, Johannes 65f

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Ring, Christian 254
Ringsmose, Charlotte 250
Ringsted, Henrik V. 259
Risager, Maren Lis 253
Rise, Elsebeth 248
Robenhagen, O. 123f
Rode, Gotfred 37, 43
Rohde, P.M. 161
Rohde, Peter P. 11, 17
Rolfsen, Nordahl 265
Roscius, Sextus 72, 79
Rosdahl, Knud 145
Rosendal Jensen, Niels 275
Rosenkrantz, P. 43
Rosenkrantz-Theil 218, 221, 229, 233
Rousseau, J.-J. 169
Rugaard, D.E. 256
Rykind-Eriksen, Kirsten 246
Rømer, Ole 30, 274
Rønn Christensen, Helen 250
Rønning, Frederik 100, 117
Røstvig, Maren-Sofie 261
Raaschou-Nielsen, H. 76f

Samuelsen, Anders 218
Sander, Helge 233
Sandved, Arthur O. 6, 259ff
Saxo 272, 274
Saxtorph, Hans Kristian 254
Saxtorph, Jacob 254
Scavenius, Jacob 12
Schandorf 47f
Scheel, Lilian 245
Schein, Edgar E. 173
Scherfig, Hans 48, 50ff, 58, 61f, 66f, 71f, 91, 94, 240
Schimmelmann 265
Schleswig-Holstein-Hadersleben, Johann der Ältere von 250
Schmidt, Erik Ib 175, 195
Schmidt, Lars-Henrik 234, 275, 279
Schou, Else 245
Schultz Hansen, Inger 276
Schultz, Sigurd 273
Seerup, Jakob 251
Sejr, Valdemar 272, 274
Selch, Kathrine 243
Sevaldsen, Jørgen 251f
Severinsen, Hanne 208f, 232f
Shaw, Bernard 85
Sixhøj, J. Chr. 192
Sjelle, Helle 217
Skafte Overgaard, Svend 247
Skalts, A. 122ff
Skard, Sigmund 260f
Skou-Hansen, Tage 50f, 53, 65, 67
Skov, Jens Peder 245
Skov, Poul 275
Skovgaard-Petersen, Vagn 3, 5f, 10f, 18, 30ff, 43f, 46ff, 56, 65ff, 74, 93, 100, 104, 122ff, 139f, 142, 147f, 161ff, 177, 179, 245, 248, 252, 263, 275, 277ff
Skovsgaard, Jørn 247
Skriver Tillisch, Søren 240
Skydsgaard, Jens Erik 5, 9, 11, 68, 74
Skaarup, Birthe 217
Slej Kristensen, Anne 280
Smidt, Kristian 261
Smidth, F.L. 160
Smith, Rita 275, 279
Snow, C.P. 13
Sokrates 94
Sonne, Pernille 249
Sophokles 88
Soya 50
Springsteen 59
Starcke, C.N. 20
Steen, Henry A. 89, 94
Steensen, Niels 71
Steffens, Henrik 192
Stein Larsen, Finn 65ff
Steinthal, Martha 130
Stenlev, Leif 250
Sthyr, H.V. 126
Store, Knud d. 272
Store, Valdemar d. 274
Storm, Johan 260
Stræde, Therkel 270
Sulla 87
Sunesen, Bent 259
Svane Inger 31
Svendsen, Gunnar L.H. 246
Sverdrup, Johan 265
Søgaard Larsen, Michael 123
Sørensen, Henning 248
Sørensen, Jørgen 5, 9, 45, 67
Sørensen, Karina 217

Tacitus 72
Tawney, R.H. 110
Tedesco, Juan Carlos 237
Tegllund-Jensen, Inger 245
Telhaug, Alfred Oftedal 6, 247, 264f
Theill Sørensen, Else 217
Theofrast 30
Thing Mortensen, Henrik 224
Thomsen, Albert 252
Thomsen, degn 256
Thomsen, Erik 113, 124
Thors, adjunkt 117
Thorvaldsen, Bertel 273f
Thrane, Helle 246
Thygesen Andersen, Annie 252
Thyssen, Ole 267
Thøgersen, Lars Kristian 246
Tortzen, Chr. Gorm 5, 18, 30, 248
Trap, Cordt 101, 124
Trier, Ernst 167
Trock, Carl 43
Trojaborg, Jan 244

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Tuxen, Jette Kj.180, 192
Tuxen, Ole 180, 192
Tuxen, S.L. 15, 56, 100, 130
Tveskæg, Svend 272
Tørnæs, Ulla 5, 9, 18, 213, 215, 219f, 225f, 229, 233, 241

Ussing Olsen, Peter 6, 267

Vaupell, Jon 89
Vejleskov, Hans 275
Verwohlt, Ernst 191
Vestager, Margrethe 26, 201, 262, 267
Vig Jensen, Ole 26, 194, 200f
Vig, Ole 265
Vinther Larsen, Trine 246
Visby Sørensen, Helge 253

Wammen, Nicolai 217
Weis, A.P. 139f
Weitzmann, Carl-Johan 255
Weitzmann, Christian Ludvig 254f
Wejse, Poul 250
Wiberg, E.A.O 161
Wiborg, Susanne 279
Wied, G. 82
Wiese, overlærer 76, 79
Winther Andersen, Else 217f
Winther, skoleholder 256
Winther-Jensen, Thyge 169, 279
Wulff, H. 43
Wulff, Julius 131

Yde, Janne 67

Zeeberg, J. 9, 122, 124
Zeus 72
Ziemer, Gregor 6, 269
Zinck, Ludvig 191
Zweig, Stefan 63

Øhrgaard, Per 53f
Ørskov Andersen, Hanne 249
Ørsted, H.C. 174, 273f
Østergaard, Anders 161ff
Østergaard, Jørgen 253

Aabenhus, Jørgen 247
Aakjær, J. 57
Aasen, Petter 247

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Uddannelseshistorie

Publiceringsregler

Uddannelseshistorie udgives som årbog fra *Selskabet for Dansk Skolehistorie*.

Redaktion: Professor, dr.pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.) og lektor, ph.d. Børge Riis Larsen

Manuskripter til artikler samt bøger, der ønskes anmeldt, sendes til Vagn Skovgaard-Petersen, Uddannelseshistorie, c/o Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde 6, 1466 København K.

Uddannelseshistorie bringer artikler om hele det pædagogiske områdes historie.

Publikationssproget er dansk. I enkelte tilfælde kan artikler optages på svensk og norsk.

En artikel indledes med 5-10 linjer resumé, skrevet af forfatteren.

En forudsætning for antagelse af en artikel til trykning er, at den ikke er publiceret andre steder på noget sprog, og at den heller ikke senere vil blive det i samme form.

Forslag til artikler sendes til redaktionen i 2 papireksemplarer med dobbelt linieafstand. Artiklen vedlægges forfatterens navn, adresse og tlf. nummer (samt evt. faxnummer og e-mail adresse).

For at komme med i årets udgave af *Uddannelseshistorie*, skal manuskriptet være redaktionen i hænde senest den 1. juni det pågældende år.

Når artiklen er accepteret til offentliggørelse i *Uddannelseshistorie*, sendes den på elektronisk form i et gængs tekstbehandlingssprog. Disketten bør, hvis indholdet afviger fra det oprindelige, være bilagt papirudgave i 2 eksemplarer.

Artikler kan være bilagt billeder (papirformat – egnet til gengivelse). Illustrativt materiale bør være forsynet med tekst. Forfatterens navn og artiklens titel bør anføres på bagsiden. I papirudgaven markeres, hvor i teksten det illustrative materiale skal anbringes.

Desuden vedlægges kort biografi af forfatteren og et portrætfoto. Biografien bør omfatte fødselsår, uddannelse, uddannelsesinstitution(er), ansættelsessted(er) og vigtigste publikationer.

Fotografier/illustrationer leveres af forfatteren. Forfatteren sørger efter nærmere aftale for tilladelse til at benytte fotografier/illustrationer.

Forkortelser bør som regel undgås, hvis der ikke er tale om almindeligt kendte som f.eks., ca, osv.

Når det endelige manuskript er afleveret, har *Uddannelseshistorie* copyright.

Artiklerne udgør hovedparten af *Uddannelseshistorie*. En artikel kan heri normalt have et omfang på op til 20 trykte sider inkl. illustrationer, noter mm.

Små arbejder kan evt. anbringes i rubrikken *Nyt og Noter*. Her bringes normalt kortere afhandlinger over et meget afgrænset emne. Omfanget er her op til ca. 4 trykte sider inkl. illustrationer, noter mm.

Når artiklen er trykt, sendes 1. korrektur til forfatteren. Kun i specielle tilfælde sendes også 2. korrektur til forfatteren. Redaktionen vil i de fleste tilfælde drage omsorg for, at eventuelle rettelser er udført korrekt efter forfatterens anvisninger.

Forfattere til artikler modtager vederlagsfrit 20 særtryk af forfatterens egen artikel. Evt. yderligere særtryk betales af forfatteren.

Anmeldelser:
For at opnå en ensartethed i anmeldelserne bør overskriften bestå af: forfatternavn(e), titel, forlag (trykkested hvis det ikke er i Danmark), trykkeår, sidetal, pris (samt eventuelle oplysninger om, hvor publikationen kan fås). Anmeldelsen afsluttes med navnet på anmelderen og afleveres på elektronisk form.

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Syddansk Universitetsforlag

Danskernes Historie Online
Danske Slægtsforskeres Bibliotek