



Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

Ophavsret

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

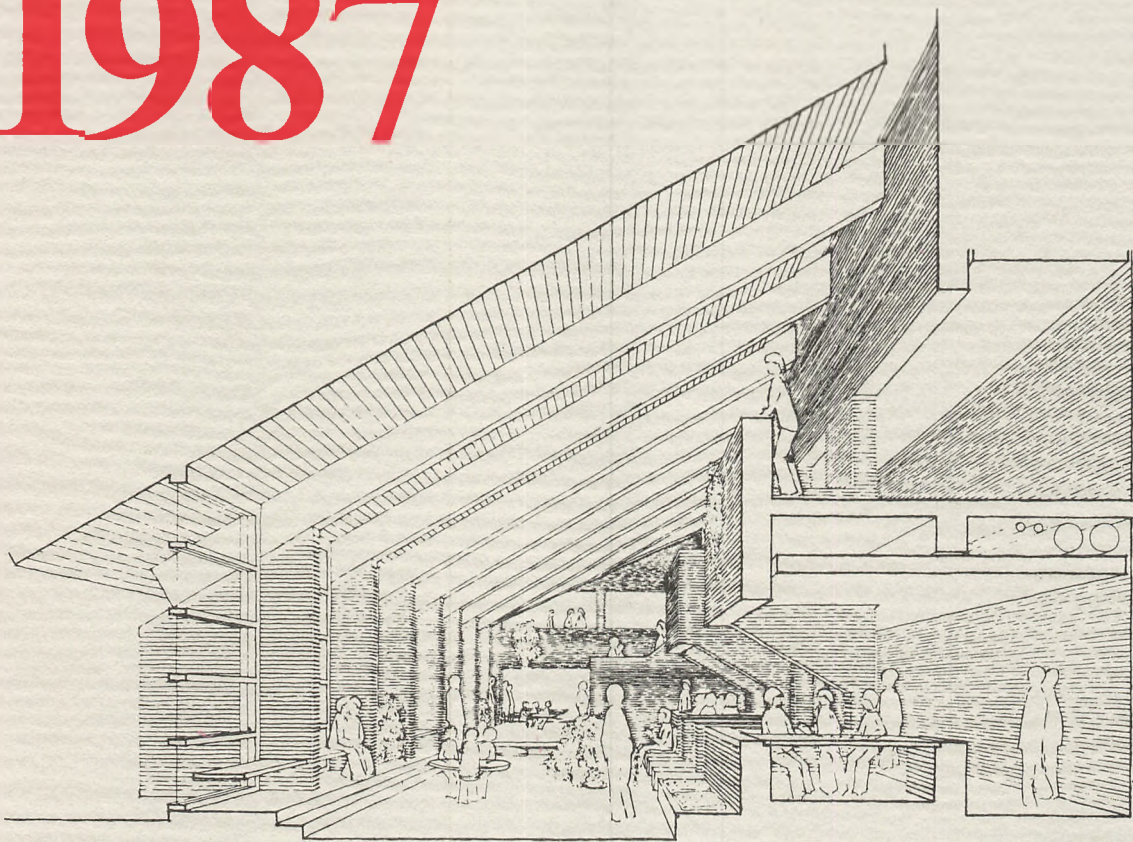
Links

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

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

Uddannelses historie

1987



21. årbog fra
Selskabet for Dansk Skolehistorie

Redaktion

UDDANNELSESHISTORIE 1987 er redigeret af professor, dr. theol. K. E. Bugge, fhv. folketingsmand Poul Dam, lektor Harry Haue og professor, dr. pæd. Vagn Skovgaard-Petersen (ansv.).

Manuskripter samt bøger, der ønskes anmeldt i UDDANNELSESHISTORIE 1988, sendes til redaktøren Vagn Skovgaard-Petersen, Institut for dansk Skolehistorie, Emdrupvej 101, 2400 København NV.

Ekspedition

UDDANNELSESHISTORIE udgives af Selskabet for dansk Skolehistorie og udsendes hvert år til medlemmerne. Medlemskontingentet er 120 kr. årligt – for unge under uddannelse og pensionister 90 kr.

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

Kassereren forhandler desuden Selskabets publikationer.

Ældre årgange af årbogen kan erhverves til medlemspriser – 1973 og 1975 er dog udsolgt. Ved samlet køb af årgangene 1967-85 er prisen 1000 kr. De enkelte årgange koster 90 kr. for medlemmer.

Styrelse

Selskabets medlemmer har for 1986/87 valgt følgende styrelse:

overlærer Lejf Degnbol

friskolelærer Eilif Frank

højskolelærer Vagn Hansen (sekretær)

overbibliotekar Robert Hellner (kasserer)

amtskonsulent Viggo Witt-Hansen (næstformand)

seminarielektor Svend Arne Jensen

museumspædagog Ove H. Nielsen

arkivar, dr. phil. Erik Nørr

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

Udgivet med støtte fra Alfred Goods Personalhistoriske Fond, Konsul Axel Niensens mindelegat for unge handelsmænds uddannelse, Statens humanistiske Forskningsråd.

© 1987 by Selskabet for dansk Skolehistorie.

Sats og tryk: Laursen-Tønder.

ISSN 0107-1661

Om årbogens illustrationer:

Forsidetegningen svarer til s. 54.

Bagsideillustrationen svarer til s. 158.

Uddannelses historie 1987

*Redigeret af
Vagn Skovgaard-Petersen*

21. årbog fra
Selskabet for dansk Skolehistorie

Indhold

Redaktionelt	7
Interview	
Ritt Bjerregaard i samtale med Harry Haue	9
Artikler	
Verner Hammer: Undervisningsministeriet som arbejdsplads – i historisk strejflys	25
Ole Jellingsø: Det moderne gymnasium – pædagogik og bygninger	43
Flemming Lind Hansen: Den første handelsundervisning	82
Jesper Florander: Pædagogisk innovation – fra metode til praksis – forskningsforankret udviklingsarbejde i Gladsaxe 1967-77	110
Minna Kragelund: Håndarbejde – et pigefag i drengeskolen	127
Steen Ove Christensen: »Tegning« på Metropolitanskolen i 50'erne – en erindringskitse	153
Vagn Skovgaard-Petersen: Folkeskolens ældste bygninger	160
Skolen i årets løb	
ved M. Blaksteen	164
Årsbibliografi	
Johan Qvistgaard: Dansk Uddannelseshistorie 1986	182
Anmeldelser	
Harry Haue, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke: Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag (Erik Kann).	197
H. C. Hansen: Poul la Cour – grundtvigianer, opfinder og folkeoplyser (Poul Dam)	200
Sigurd Skyum: Silkeborg Seminariums Historie (Viggo Larsen)	202
Bonden, kirken og skolen v/Jens Holmgaard (Peter Ussing Olsen)	206

Karen Stougaard Hossy: Det københavnske Asylselskabs første år (Nete Balslev Wingender)	208
Alfred Lehmann – en psykologisk pioner (Peter Lauridsen)	211
Udviklingslinier i dansk psykologi fra Alfred Lehmann til i dag (Peter Lauridsen)	211
Tinne Vammen: Rent og urent, hovedstadens piger og fruer 1880-1920. (Ellen Nørgaard)	215
Træk af skoleudviklingen i Helsingør 1857-1986 (Vagn Skovgaard-Petersen)	217
Johannes Madsen: Herlufsholms Sogns Landsbyskoler 1699-1970 (Vagn Skovgaard-Petersen)	219
»Som jeg husker tiden« (Vagn Skovgaard-Petersen)	220
Ungdomskultur. Årbog for ungdomskulturforskning 2 (Søren Ehlers)	221
Friskolelæreres livsvilkår v/Dorte Thirslund (Roar Skovmand)	222
Fri skole – en levende tradition (Roar Skovmand)	225
Højskolen på heden, Herning højskole i 25 år (Steen Ove Christensen)	228
Henrik Yde: Før selv de mindste af de små får del i livets glæde (Søren Ehlers)	230
Mogens Nielsen: Sløjd. Træk af fagets idehistorie (Lejf Degnbol) .	230
Henry Mogensen: Sløjdlæreruddannelse gennem 100 år (Lejf Degnbol)	234
Peter Ussing Olsen: Skolen for samfundet – folkeskolens historie (Lejf Degnbol)	236
 Nyt og noter	
Biblioteket for det folkelige arbejde (Eilif Frank)	238
Historisk Selskab for Handicap og Samfund (Vagn Skovgaard-Petersen)	240
Højskole-historie(-er) (Birgitte Possing)	241
Institut for dansk skolehistorie. Beretning v/Vagn Skovgaard-Petersen	242
Selskabet for dansk skolehistorie. Beretning v/Vagn Skovgaard-Petersen	242
 Navneregister	 244

Redaktionelt

I sine interviews med nøglepersoner inden for uddannelsen i Danmark er årbogen nået til *Ritt Bjerregaard*. Hun stod i centrum, da folkeskoleloven blev vedtaget i 1975. Gennem beslutninger og visioner har hun sat præg også på andre dele af vort skolesystem. Hun udtaler sig her om både baggrund og holdninger. *Harry Haue* interviewer Ritt Bjerregaard.

De fleste af læserne kender Undervisningsministeriet udefra, Frederiksholms Kanal nr. 21. På sit årsmøde i 1984 kunne Selskabet for dansk skolehistorie invitere indenfor til en rundvisning under ledelse af tidl. afdelingschef i ministeriet, *Verner Hammer* og kontorchef *Ida Dybdal*. Ved den lejlighed gav Verner Hammer et veloplagt tilbageblik over ministeriets udvikling – i strejflys, der bl.a. indeholdt erindringer fra 43 år i ministeriets tjeneste. Årbogen bringer dette tilbageblik, suppleret med billeder fra denne udvikling.

Skole- og uddannelseshistorien dækker mange skoleformer. I år har vi en artikel, der fastholder nogle vigtige perspektiver i gymnasiets nyere udvikling: Det moderne gymnasium – pædagogik og bygninger. Artiklen er skrevet af rektor ved Sønderborg Gymnasium *Ole Jellingsø*, der i en årrække har fulgt gymnasiebyggeriet på nært hold og anmeldt det i Gymnasieskolen. I artiklen gør han status og dokumenterer med eksempler.

For ca. 100 år siden dukkede handelsskolerne op rundt i landets byer, og de blev efterhånden til en værdsat del af skoleuddannelserne herhjemme. Men de havde forløbere. Herom handler artiklen *Den første handelsundervisning*, der kulegraver behov og initiativer i 1800-tallets første halvdel. Artiklen er skrevet af *Flemming Lind Hansen*, der er lektor ved Horsens handelsskole.

I juni 1985 afholdtes på Lysebu i Norge et nordisk forskersymposium om pædagogisk praksis og pædagogisk teori i efterkrigstiden. Fra dansk side holdt *Jesper Florander*, direktør for Danmarks pædagogiske Institut, hovedindlægget. Det gengives her: *Pædagogisk innovation – fra metode til praksis*. Forskningsforankret udviklingsarbejde i Gladsaxe 1967-1977.

I serien om undervisningsfagernes historie bringer vi i år en større artikel om håndarbejde. *Minna Kragelund*, der er lektor ved DLH, Institut for formning, håndarbejde og musik skriver om håndarbejde – et pigefag i drengeskolen. Et bidrag til undervisningsfagernes historie er også en erin-

dringsskitse om tegneundervisningen på Metropolitanskolen i 1950erne, skrevet af cand.phil. *Steen Ove Christensen*, der har bevaret nogle af sine tegninger fra dengang.

Artikelaftdelingen afsluttes med en lille undersøgelse af folkeskolens bygninger – hvilke er de ældste, der endnu er i brug?

Årbogen genoptager sin oversigt over vigtige skolebegivenheder, nu under overskriften Skolen i årets løb. Den skrives af tidl. skoledirektør *Magnus Blaksteen*.

Redaktionsudvalget består af professor, dr. theol. *K. E. Bugge*, fhv. folketingsmand *Poul Dam*, lektor *Harry Haue* og undertegnede

Vagn Skovgaard-Petersen

Ritt Bjerregaard

Interview ved Harry Haue

Harry Haue: Hvorfor blev du lærer?

Ritt Bjerregaard: Det tror jeg, der er flere grunde til. Den ene var, at jeg i folkeskolen havde en lærerinde, som det dengang hed, nemlig frk. Petersen. Hende var jeg meget glad for, og hun gav mig lyst til skolearbejdet. Jeg tænkte allerede dengang, at det måtte være noget af det sjoveste at blive lærer.

Det er den ene forklaring. Den anden hænger sammen med, at jeg voksede op i et københavnsk arbejderkvarter, som Vesterbro dengang var, med en far der var håndværker og en mor, der dengang ikke arbejdede. Min forestilling om at kunne få et bogligt arbejde var meget begrænset, afhængig af det, jeg tilfældigvis var stødt på. Der var jo ikke mange af den slags eksempler i Vesterbromiljøet. Senere har jeg fundet ud af, at netop lærergerningen eller teknikumuddannelsen for mænd var den mest nærliggende opstigningsmulighed. Lærergerningen var det, jeg kunne forestille mig, og noget jeg havde lyst til.

Der har nok også været det moment, at jeg ad den vej mente at kunne udrette noget, og det motiv, at det var spændende at have med børn at gøre, fordi det var der fremtid i.

HH: Støttede din familie dig i dine uddannelsesplaner?

RB: Ja, helt klart. Mine forældre var meget interesseret i, at jeg fik en uddannelse, og jeg kom allerede fra 5. klasse på et gymnasium. Jeg havde gode karakterer, og mine forældre støttede mig, ja os alle tre børn i, at vi skulle have en boglig uddannelse. Jeg tror, at min far var lidt ked af, at han ikke havde fået en sådan. Nu så han nogle muligheder for børnene.

HH: Hvordan har du oplevet læreruddannelsen som studerende og som underviser?

RB: Nu har jeg nok ikke haft en helt typisk læreruddannelse. Jeg undersøgte grundigt, før jeg gik i gang med den, hvor jeg skulle gå, og resultatet blev Emdrupborg. Derfra har jeg min læreruddannelse, den lange 5-årige, nemlig et år i præparanden og fire år bagefter. Emdrupborg Seminarium var udpræget eksperimenterende. Vi gik ikke efter de gældende regler,



Ritt Bjerregaard 1984.

vi havde flere liniefag, vi havde flere sammenlæsninger og var i det hele taget prøveklud for det, der siden blev læreruddannelsen.

Da jeg kom ud, følte jeg nok, at jeg var på højde med udviklingen, og måske snarere lidt foran i de ting, vi havde beskæftiget os med. Vi havde meget pædagogik og psykologi og meget både pædagogik og metodik i forbindelse med vort liniefag. Så jeg tror nok, man kan sige, at det ikke helt var typisk for situationen på seminarierne dengang. Det var meget spændende, og jeg var mægtig glad for det.

HH: Men så kom du til at stifte bekendtskab med seminarierne på en anden måde, da du senere blev lærer?

RB: Som seminarieadjunkt i Odense, mener du? Det oplevede jeg nok som mere problematisk, og jeg havde undervisningslære i denne periode. Min tid som seminarieadjunkt var kort; jeg fungerede i virkeligheden kun et par år, før jeg kom i folketinget.

Jeg synes, at man i læreruddannelsen havde sat sig mellem to stole

på det tidspunkt. Man havde både en universitetsordning, hvor der ikke var mødepligt, og så havde man i virkeligheden den gamle skoleform, hvor man havde skemalagte timer. Det var en uheldig sammenblanding. Enten må man have studier, hvor man vælger, og hvor man går op til eksamen, eller også må man have regulær skoledag med mødepligt, og så er det ikke frit studievalg. Jeg foretrækker det første, så det mere ligner universitetet, hvor man tager områder og går op til eksamen, og hvor læreren ikke behøvede at kontrollere eller være interesseret i, om man er der, men det tjekker man ved prøver og eksamen.

Så synes jeg også, det var lidt problematisk i begyndelsen af 70'erne, at der fra elevernes side var så megen snak om, hvor vidt læreren motive-rede dem. Jeg synes strengt taget, at eleverne skulle være motiverede, når de nu fik tilbud om at lære noget. Det havde jeg nogle forrygende diskussioner med dem om. Og det hang nok lidt sammen med, at jeg i den samme periode underviste tillidsmænd på Esbjerg Højskole, og for dem var det virkelig et tilbud at få en uddannelse. De synes, det var spændende at lære noget. Den modsætning mellem de lidt forkælede lærer-studerende og tillidsmændene, der var henrykte over, at de havde fået det tilbud, gjorde nok, at jeg var lidt hårdere ved de studerende.

HH: Så kom du i folketinget og blev snart undervisningsminister?

RB: I folketinget kom jeg ind i finansudvalget og fik der specielt lov til at arbejde med undervisningsministeriet. Det var en meget stor fordel for mig, da jeg blev minister, at jeg kendte budgetterne. Jeg blev opmærksom på, hvor der var svagheder, og kendte udgifterne og strukturerne i ministeriet.

HH: Hvilke højt prioriterede mål havde du som nybagt undervisningsminister?

RB: Det, der trængte sig på dengang, var den nye folkeskolelov. Arbejdet var begyndt i Heinesens tid, jeg fuldførte det. Der var et mellemrum med venstre-regeringen, hvor ministeren arbejdede videre med lovforslaget. Så kom jeg til igen i 1975, og så lykkedes det at få et forlig og gennemføre loven. Det var overhovedet det højest prioriterede i denne periode.

Derudover har jeg været – og det hænger lidt sammen med, hvad jeg før sagde om læreruddannelsen – optaget af, hvad man kunne gøre for, at flere mennesker kunne få uddannelsestilbud. Det var især muligheden for sammenholdte klasser. Vi udvidede i virkeligheden de muligheder, der havde været i den gamle lov. Det var den ene ting, der var vigtig.

Den anden var at åbne for yderligere forsøg. Jeg tror, at det er den

måde, skolen bevæger sig på. Så var der jo alle dem, der havde fået mindre uddannelse. Hvad kunne man gøre for dem? Det første led måtte være de 16-19-årige. En høj prioritet måtte jeg derfor give hele spørgsmålet om EFG-uddannelsen, altså moderniseringen af lærlingeuddannelsen. Det var en meget væsentlig reform. Efter at vi kom i opposition, har jeg haft lejlighed til at løse nogle opgaver for OECD, hvor jeg har skullet sammenligne undervisningen i forskellige lande. Da kan jeg se, hvor stor betydning det har, at vi har en så velfungerende faglig uddannelse. Kun i få andre lande findes noget tilsvarende. Måske i Tyskland, men hverken i England eller Frankrig er der noget, der ligner det, vi har, for slet ikke at tale om USA.

Så er der den tredje del af det, nemlig de voksne. Hvor langt kunne man komme med livslang uddannelse, som der var megen debat om dengang? Vi er ikke nået særlig langt. Det står stadig tilbage at gennemføre, hvad vi i dag kalder betalt frihed til uddannelse, og det er stadig en af de største mangler i uddannelsessystemet. Jeg prøvede at gøre lidt ved det i forhold til universiteterne. Jeg argumenterede for, at man skulle åbne universiteterne, man skulle have enkeltfagskurser, som man uden forudsætninger kunne komme ind på. Jeg har sidenhen kunnet glæde mig meget over, at noget af det er blevet realiseret inden for folkeuniversitetet. Min mand Søren har haft lejlighed til at gennemføre noget i Sønderjylland, hvor interessen var meget stor, og hvor gennemførelsesprocenten også var meget stor. Det synes jeg er opmuntrende. Det tager sin tid, før det bliver til noget, og jeg kunne godt ønske mig, at det blev udvidet.

Jeg var også optaget af, om vi kunne oprette nogle korterevarende, videregående uddannelser, dengang kaldet KVVU. Vi kom ikke langt med det, bl.a. fordi vi stødte på fagforeningsmæssige hindringer. Hvor skulle de organiseres? Det kom til at gå langsommere end ventet.

Jeg må nok sige, at jeg i min periode var optaget af hele spektret. Jeg ønskede en fornuftig planlægning, og derfor oprettede jeg det centrale uddannelsesråd. U-90 var et forsøg på at beskrive uddannelsessystemets udvikling frem til 1990, for at have nogle retningslinier at gå efter. Det var især Erik Ib Schmidt, den tidligere departementschef i finansministeriet, der stod for det, og gjorde, synes jeg stadig væk i dag, et fremragende stykke arbejde.

HH: Hvordan vurderer du betydningen af målformuleringer i skolelovgivningen, og hvad fik dig til at reformulere historieformålsparagraffen i 1975?

RB: Jeg tror, målformuleringer først og fremmest er med til at tegne skolen. Det er jo ikke sådan, at man ud fra folkeskolens målsætning direkte kan sige, at deraf følger sådan og sådan, men den tilkendegiver det sigte, samfundet har med sin skole. Og det er jo klart, at når man går ned til fagmålene, kan man sige noget mere specifikt. Når jeg specielt tog fat i historieundervisningens formålsparagraf, så var det fordi jeg synes, at det foreliggende forslag fra udvalget kørte videre ad et blindspor i historieundervisningen, at det blev for meget teknik, kildekritik, øvelser og for lidt indhold. Jeg synes, der ligger meget i fortællingen, i den gode fortælling, og i traditionen med en god fortælling. Derfor ønskede jeg et formål, hvor det blev understreget, uden at kildekritikken derfor blev forsømt. Så vidt jeg kan vurdere det, har det vist sig at fungere ganske udmærket.

Der var et andet forhold, som jeg var ret meget i tvivl om, som jeg ikke fik lavet om på. Det var danskfaget. Jeg syntes, at der her var den samme tendens, men det fik jeg ikke selv lavet noget ved. Det har andre gjort efter mig.

HH: Havde du nogle særlige forudsætninger for at gå ind i reformuleringen af målet med historieundervisningen?

RB: Ja, det har jeg. Det var mit liniefag som folkeskolelærer; før jeg fik så travlt med det politiske, læste jeg historie ved Odense Universitet, og nåede at tage et par perioder og metodekurset. Og det er da også klart, at jeg diskuterer det derhjemme. Jeg er jo gift med en historiker. Det har også påvirket mig.

HH: I dine tidlige ministerår talte du varmt for lighed gennem uddannelse, hvor langt nåede du?

RB: Det er et svært spørgsmål. På den ene side kan man jo med sociologiske undersøgelser vise, at uddannelsesvæsenet ikke ændrer klassestrukturen. Det er stadigvæk sådan, at de forudsætninger, der ligger i familien, de følges af børnene. Hvis forældrene er akademikere, så bliver børnene det højst sandsynlig også. Men samtidig er det jo sådan, at uddannelse også er opstigningsmuligheder. Dvs. at hvis forældre synes, at deres børn skal have flere muligheder, så sker det gennem uddannelsessystemet. Procentdelen af dem, der får en 12-årig uddannelse, har været meget stærkt stigende. Heri ligger det lighedsskabende. Så på den ene side kan man altså se en positiv udvikling i retning af, at helt generelt får folk mere uddannelse. Og på den anden side kan man ikke påpege, at det væsentligt ændrer samfundet. Det ændrer altså ikke en bestemt klasses struktur.

Når jeg så netop bliver interviewet ved slutningen af 1986, så vil jeg godt tilføje den bemærkning, at jeg synes, at der er noget bekymrende ved nogle af de besparelser, der er blevet gennemført i uddannelsessektoren i de sidste år. Noget tyder på, at den nye generation bliver dårligere uddannet end den ældre. Det er bekymrende, fordi samfundet bliver mere kompliceret, og der bliver mere brug for uddannelse.

HH: Kan du præcisere, hvilken tendens der er tale om?

RB: Folkeskolen har trods det dalende børnetal ikke kunnet give lærerne bedre muligheder for at yde en ekstra indsats i forsøgsarbejdet. Lærerne har måttet holde sig til en traditionel undervisning, ingen sidespring. Jeg synes, det er rimeligt at udvide timetallet, men det har der ikke været penge til.

Der har været talt om en gymnasiereform i årevis, men så vidt jeg har kunnet se, vil nogle af de foreliggende forslag skrue gymnasiet tilbage i udvikling i stedet for fremad. Gymnasieskolen er blevet mere fastlåst, end den var før.

Ser man på EFG-uddannelserne, så har der ligefrem været en tilbøjelighed til at genoplive de gamle lærlingeuddannelser, som slet ikke passer til vor erhvervsstruktur. Ved universiteterne er det katastrofalt, hvad der sker, at man i de sidste 5-10 år ikke har kunnet ansætte nye lærere. Dvs. at der bliver et gab mellem de unge og lærerne. Det tror jeg er dårligt for standarden.

HH: Der er blevet talt meget om en 12-årig enhedsskole – også i din ministertid.

RB: Ja, jeg tror ikke, at jeg i dag vil bruge betegnelsen enhedsskole. Ordet synes nu at dække den misforståelse, at så skal alle gå sammen i 12 år. Det var ikke meningen, og det tror jeg ikke på. Men jeg tror til gengæld på, at alle må have 12 års uddannelse, og så må der være variationer inden for systemet. Der kan være mange forskellige strukturer og overgange mellem de forskellige muligheder, men det er svært at få hul på den debat. Da U-90 blev lavet i 1978, da var det simpelthen det vigtigste, der blev understreget, at de 16-19-åriges uddannelser var alt for spredte, og overgangsmulighederne for dårlige. Man burde have et samlet system, og det strandede hver eneste gang på, at hvis man ligger til højre i det politiske billede, så vil man ikke høre tale om, at de 16-19-årige samles. Så vil man have gymnasiet for den boglige uddannelse, og så må de andre mere eller mindre finde ud af, hvad de vil have.

Det tror jeg er dårligt i fremtidens samfund. Jeg plejer nogle gange

at drille de borgerlige lidt: Prøv at tage til USA, der har de et 12-årigt uddannelsesforløb, og der er der overgange i systemet. Man kunne så svare mig, at så har de i USA ingen faglige uddannelser, men det er ikke det, de borgerlige politikere fæster sig ved. Jeg tror ikke, at man kan lave en amerikansk model i det danske system, men jeg synes bestemt, at man burde gøre noget for at få det til at hænge bedre sammen.

HH: Du har arbejdet meget for lighed i skolesystemet, men har en af konsekvenserne ikke været en vækst i den private skolesektor?

RB: Jeg har altid hyldet det princip, at det er godt, at vi her i landet har den lynafleder, som de private skoler er. Hvis folk er utilfredse med den offentlige skole, må de have lov til at have et andet tilbud, og jeg synes, at det var godt, at vi gav støtte til det, men jeg synes ikke, at det er godt, at privatskolerne vokser, fordi de offentlige skoler er for dårlige, så synes jeg, at det er bekymrende. Det må til enhver tid være sådan, at den offentlige skole er mindst ligeså god og helst bedre. Det har jeg



Ritt Bjerregaard 1977.

et indtryk af, at der har været nogle steder, hvor den ikke har været, sådan at forældrene simpelt hen har ønsket private skoler, fordi den offentlige har været for dårlig, så mener jeg, så må der gøres noget omkring den offentlige skole. Mit svar er ikke, at så må folk betale noget mere for at have deres børn i private skoler, men mit svar er, at så må der bruges nogle flere penge på den offentlige skole til at gøre den bedre. Og hvis problemet er det, at forældrene har for lille valgfrihed, så skal de have den valgfrihed. Jeg har ikke selv nogle problemer med at opløse skoledistrikterne, jeg har haft nogle ophidsende diskussioner med nogle kommunalpolitikere om det, og jeg kan godt forstå deres bevæggrunde. De skal dække hele området osv., men med den fleksibilitet, der er begyndt at komme forskellige steder, må der kunne findes en løsning. For det er vel tendensen, at ganske mange forældre interesserer sig mere for deres børns skole, det vil sige, at de er optaget af, hvordan den fungerer, og hvis de ikke synes den fungerer godt, så flytter de børnene, også fordi skolen har overtaget en større del af forpligtelsen i og med, at forældrene ikke er hjemme. Og det ved forældrene godt selv.

HH: Hvad kan der efter din mening gøres ved restgruppeproblematikken?

RB: De der hverken kommer i gang med det ene eller det andet? Det må jo simpelt hen gælde om, at den gruppe bliver så lille som overhovedet mulig. Det er den gruppe, som i ethvert samfund bærer konsekvenserne af samfundsudviklingen. Det er altid dem, der først bliver arbejdsløse, og dem der skal klare sig for det, som det sociale system tilbyder dem. Hvis det ikke lykkes at få dem ind i et formaliseret uddannelsessystem, så må det gælde om at få dem fanget op på et senere tidspunkt i livet. Og derfor har vi været meget optaget af, om vi på et tidspunkt kan få gennemført en ungdomsgaranti, så at enten kommunerne giver et stykke arbejde eller en uddannelse. Jeg synes, at efterskoler og højskoler burde gå stærkere ind på dette område. Højskolerne har haft en lidt nem periode, fordi de har fået en del unge arbejdsløse, uden at de rigtig har fået nydefineret deres funktion. Det betyder også, at hvis arbejdsløsheden falder, så står højskolerne lige pludselig med et problem med at få elever nok. Derfor er det meget tiltrængt, at disse dele af det mindre formaliserede undervisningssystem betænker, hvilken rolle de vil spille i fremtidens samfund.

HH: Dreng-pige-problematikken er noget du har talt meget om og gjort meget ved, kan du sige noget om resultaterne i din ministertid?

RB: I min ministerperiode nedsatte jeg et udvalg, der skulle analysere skolebøger. Jeg har også sammen med andre udgivet nogle skolebøger, der kan bruges i denne sammenhæng. Vi har lavet en der hedder »Du spiller en rolle - også en kønsrolle«, som tager sigte på 9.-10. klasserne og det, der sker i valget af erhverv. Og så for at starte helt fra begyndelsen, så har vi lavet en, der hedder »Tøser og Tarzaner«, som skulle have fat i børnehaveklasserne og førsteklasserne, hvor vi bruger eventyr og historier. Det vigtigste her er nogle holdninger, og de dannes ikke først og fremmest gennem lovgivningen. Det vi skal gøre, er at lave positive særforanstaltninger for at få pigerne med, og det gælder i udpræget grad på EFG-området. Det kan ikke nytte noget, at der er en eller to piger, der gerne vil være smede, og så sætter vi dem ind på EFG-metal. Der skal være flere, ellers kan de ikke klare presset. Det er muligt, at der skal være en selvstændig klasse, og hvis det ikke skal være det, skal der i hvert fald være en tilstrækkelig stor gruppe af piger i den pågældende klasse, for at gennemføre det. Det er nogen erfaringer, vi har gjort, som spiller en rolle for den måde, hvorpå uddannelsen bliver tilrettelagt.

Det største problem i forholdet dreng-pige, mand-kvinde er de ældre, for det er helt tydeligt, at kvinderne er dårligere uddannede og derfor ryger de ud af arbejdsmarkedet. De er oven i købet beskæftiget i de sektorer, hvor der har været de største nedskæringer, fx den offentlige sektor, herunder sundhedssektoren. Desuden er de beskæftiget på området, hvor det først har kunnet betale sig at afskaffe arbejdskraften til fordel for maskiner, og det ved vi vil fortsætte. Der er ingen tvivl om, at det næste, der helt kan automatiseres, er butik- og kontorsiden, og det er også kvindebeskæftigelser. Derfor er det ret afgørende i disse år, at der sættes ind på uddannelse af voksne, og at der især sættes på kvinderne.

HH: Du har også arbejdet med enkeltfagsundervisningen?

RB: Ja, og her synes jeg, at oplysningsforbundenes forberedelseskurser er slået ganske godt igennem. Det har virkelig betydet et tilbud for mange voksne, og her har det vist sig, at kvinderne er i overtal.

HH: Du er klassisksproglig student, hvordan vurderer du balancen mellem tradition og fornyelse i de 16-19 åriges uddannelse?

RB: Ja, jeg synes altid, at det har været et svært spørgsmål for mig, for jeg var selv så utrolig glad for de klassiske fag. Jeg synes, at noget af det morsomste, jeg nogensinde har lært, var græsk. Det at lære et sprog med et helt andet alfabet og en helt anden kulturel baggrund, var for mig en stor og uventet oplevelse. Det at opdage, at sproget ikke var opbyg-

get efter tid var ligeledes interessant. Derfor har jeg af og til tænkt, at hvis man virkelig skulle lave en fornyelse for de 16-19 årige, så skulle man forlange, at der i uddannelsen i hvert fald indgik et sprog, der var baseret på en anden kulturtradition, muligvis også et andet alfabet. Det kunne være japansk, det kunne være russisk, men det kunne også være arabisk. Så er der nogle, der vil sige, men det kan slet ikke lade sig gøre. Det kommer meget an på, hvilke krav man stiller, men det at lære og få indsigt i, hvor stor en rolle det spiller for ens egen tankegang, hvilket sprog man har, det er faktisk noget, som jeg synes må have stor værdi for alle. Så det har jeg altid været lidt optaget af. Fagvalget er jo lidt af et dilemma. Hvis man snakker med unge, der går i gymnasiet, så ønsker de meget hurtigt en specialisering. De er interesseret i så hurtigt som muligt at melde sig til de områder, de synes, de kan og er interesseret i. Jeg har nu og da spurgt dem: Kunne det ikke tænkes, at hvis I fik en smaddergod lærer i et fag, så ville I også få en ny interesse? Jeg er bange for, at for mange hurtigt lukker af for nye impulser og interesser. Men de er ikke meget for at medgive mig, at det forholder sig sådan.

Jeg synes, at der i en ny struktur må være en balance mellem en ret hos de unge selv til at lave noget ved det, de interesserer sig for og kan, og en pligt til at tilbyde dem nogle nye oplevelser. Og så skal jeg ikke gå ind i fagsammensætning osv. Det er klart, at jeg ikke kan arbejde med miljø, som jeg nu gør, uden at være lidt optaget af, hvad det er for en baggrund, de får i gymnasiet for at se sammenhænge i naturen. Men ellers ind i en diskussion af fagene, det synes jeg ikke, jeg vil.

HH: Heller ikke den aktuelle latindebat?

RB: Nej, det er svært, jeg spekulerer også på om jeg ikke er ved at blive lidt gammel. Meget af det, jeg godt kunne lide ved latin, er den disciplinering, der ligger i tilegnelsen af det. Det er svært, man skal arbejde meget med det, og man kan konstatere, om man har lært det. Det er verber på remse. Grammatik osv. Jeg tror det er vigtigt, at der i et forløb ligger fag af en art, hvor man meget nemt kan konstatere, hvad man kan, og hvor der skal en arbejdsmæssig indsats til. Der ligger en opdragende proces og en disciplinerende effekt i uddannelsen, og den må vi også være opmærksom på.

HH: En oplevelse af progression?

RB: Ja, det er ikke sikkert, at det behøver at være latin, men for latin er det i alt fald indlysende, at det fungerer sådan.

HH: Som undervisningsminister tilskyndede du ofte til en mere målret-

tet, koordineret og forståelig forskning, lykkedes det for dig at præge forskningen i den retning?

RB: Ja, det tror jeg egentlig nok, man kan sige. Jeg argumenterede for, at forskerne også havde en forpligtelse til at skrive sådan, at det kunne forstås og læses af andre end fagfæller. Det synes jeg faktisk, at der er blevet en større interesse for; allerede dengang var der Skalk, som er et godt eksempel på, at det lykkes, og siden er der kommet flere, der er Varv, Sfinx ja, en lang række sådanne tidsskrifter. Den jyske Historiker gør sig også umage for, at tingene er nemmere at læse og lettere at gå til. Den ældre generation, der er ved at skulle pensioneres, så videnskaben med stort v, og havde lidt svært ved at se, at den kom andre ved. Der er sket forandringer ikke mindst på grund af begivenhederne i 1968 og begyndelsen af 70'erne. Det er blevet mere almindeligt at lave konferencer. Vi kan se det i TV. Det er hyppigere, at vi ser forskere udtale sig om forskellige ting og give deres vurdering. Og så er det jo heller ingen hemmelighed at med færre stillinger, har det været påtrængende nødvendigt, at gøre opmærksom på sin eksistens. Man skulle måske have job andre steder, måske ude i det private erhvervsliv. Der kunne det jo ikke nytte noget, at man kom og var alt for florumvunden, og ingen kunne forstå, hvad man sagde. Jeg synes nok, at der har været en positiv udvikling. Men det skal ikke forstås sådan, at jeg tager hele æren herfor.

HH: Et andet spørgsmål, du stillede, vedrørte forskningens relevans. Hvordan vil du vurdere udviklingen i din ministertid på dette felt?

RB: Ja, det er skægt nok, jeg vil nok hellere vurdere den i dag end bare i den periode, da jeg var minister. I dag vil jeg sige, at man skal passe på, at ikke al ekspansion kommer til at foregå i nye enheder, i forskningspakker fx. Et forskningsakademi synes jeg er en tvivlsom ide, i alt fald hvis det bliver den model, at nogle forskere sidder og styrer andre. Det kan føre til for megen målretning, oven i købet det meget erhvervsrettede. Jeg synes at det er bekymrende, hvis der ikke stilles beløb til rådighed for universiteterne og de højere læreanstalter, hvor forskningen foregår. Der har ikke været nye stillinger i en årrække på disse felter, og grundforskning er vi nødt til at have. Når jeg dengang sagde, hvad jeg gjorde, så var det, fordi der var brug for det. I dag er man ved at gå i den anden grøft. Jeg synes, det er lidt ærgerligt, at den nuværende undervisningsminister har nedlagt Det Centrale Uddannelsesråd. Jeg kunne godt lide den kombination af organisationsrepræsentanter og personligt udpegede. Organisationsrepræsentanter, som man jo har brug for i mange

sammenhænge, har en tendens til at køre i riller. De sidder for at forsvare nogle bestemte standpunkter, hvad enten det er Gymnasielærerforeningen eller alle mulige andre foreninger og organisationer. De personligt udpegede er kun forpligtet i forhold til deres egen meninger og synspunkter. Derfor får man nogle diskussioner i et sådant råd, der påvirker organisationernes opfattelser, får dem til at tænke sig om, får dem til at overveje, om det kan gøres på en anden måde. Den påvirkningsproces finder ikke sted nu. Man holder sig til de områder, hvor man skal høres, og så kommer man med sit hørings svar. Man kan som den nuværende undervisningsminister gøre det med at nedsætte diverse udvalg, når han skal have løst et eller andet problem, men det sker da uden den kontinuitet og det lange perspektiv, der kan ligge i et samfund.

Da kørte vi en lidt anden struktur i min tid, da sad formændene i de faglige landsudvalg og sektorrådene i Det Centrale Uddannelsesråd. Det vil sige, at der hele tiden var en mulighed for at koordinere, for hele tiden at sige, hør, det hænger overhovedet ikke sammen med det, vi laver i den anden sektor, og det er nok nødvendigt at have en sådan koordinering i vort samfund.

HH: Du var med til at indføre adgangsbegrænsning til universiteterne i 1976, fik det ikke sociale konsekvenser?

RB: Det tror jeg faktisk ikke i særlig grad det fik, men det er klart at man må diskutere det. Egentlig er der noget mere tiltalende ved, at folk godt kan komme ind og få den uddannelse, de gerne vil have, uden at man kan garantere dem et job bagefter. Men vi var optaget af, da vi lavede adgangsbegrænsningen, at dimensionere uddannelserne nogenlunde efter, hvad der kunne være af job bagefter. Argumentationen var, at når folk havde gået og studeret i mange år og måske oven i købet sat sig i gæld, så havde de også et rimeligt krav på, at de kunne få et stykke arbejde. Derfor lavede vi også adgangsbegrænsningen sådan, at man fik points for sine karakterer i skolen og kunne supplere op med points fra erhvervsarbejde, men jeg har egentlig ganske megen sympati for den anden tankegang, at folk med lyst til studier kan få en lang uddannelse, selv om de ikke har garanti for noget job.

Et samfund som det danske står sig ved, at folk får så megen udannelse, som de overhovedet kan og er interesseret i. Jeg er nok mere tilhænger af dette synspunkt i dag, end jeg var dengang. Hvis jeg var undervisningsminister i dag, så ville jeg være optaget af, hvordan jeg kunne lempe, hvordan jeg kunne give flere tilbud om uddannelse. Til gengæld ville jeg

understrege, at det var folks egen sag, om der var et job efterfølgende, og at finde det pågældende job. Det standpunkt kan man lettere hævde i dag, fordi der er sket en vis åbning, der er nye studiemuligheder og nye kombinationer på de højere læreanstalter. Min mand, som nu arbejder med arabiske områdestudier, er et godt eksempel på, at man kan tage et hovedfag, og så supplere op, at man kan finde job, hvor der ikke før har været akademikere. Det synes jeg skal bruges til at lempe adgangsbegrænsningen.

HH: I fremtiden vil der vel også blive behov for, at flere får en både bredere og højere uddannelse?

RB: Ja, det tror jeg. Vi ved, at jo højere uddannelse, man har fået, jo mere tilskyndet er man til at tage uddannelse sidenhen. Det er en af de ting, man kan være ret sikker på, at den teknologiske udvikling vil fordre gentagne uddannelsesforløb. Vi kommer ikke til at nøjes med ét.

HH: Kan det undgås, at lovgivningen på uddannelsesområdet halter bagefter udviklingen?

RB: For det første vil jeg sige, at al lovgivning følger op, indhenter en udvikling, der er forløbet. Det gjaldt fx. udpræget folkeskoleloven i 1975, den stadfæstede en udvikling, der var forløbet, men gik måske også et lille skridt videre, hvad der før var forsøg blev generelt.

Det, der er helt afgørende, er at åbne op for nye forsøgsmuligheder, og det synes jeg er meget vigtigt i den lovgivning, der laves på uddannelsesområdet. Det, at man hver eneste gang sørger for, at der er åbninger. Det må være sådan, at folk på alle pladser i uddannelsessystemet har mulighed for at gøre noget andet. Vi har lyst til at prøve det og det, og vi tror, at det er rigtigt af de og de grunde; så må der være mulighed for at afprøve det. Og det tror jeg er den måde, ting kommer videre på. Jeg har en stærk tro på, at udviklingen i og for sig starter i folkeskolen, den starter med lærerne og eleverne, som gerne vil afprøve noget andet. Det breder sig til andre steder, samles op og bliver så stadfæstet i en lovgivning. Man kan, når man sidder i toppen som minister, tilskynde til det. Det kan man gøre, som jeg prøvede, da jeg var socialminister, at fjerne de hindringer, der er, for at tingene kan gøres på en anden måde. Opfordre folk til at sige til, så kan jeg som minister være med til at lave de bestemmelser om, udsende nogle signaler om, at det er fint, hvis I gør det på en anden måde. Lad os prøve noget, lad os afprøve nogle nye muligheder, og så i øvrigt, hvad jeg også synes jeg havde et

vist held med som undervisningsminister, have en pulje, hvor der er nogle penge, man simpelt hen kan søge, hvis man vil gøre noget andet. For det er jo tit meget arbejdskrævende, når man vil gøre noget andet end det man plejer at gøre; ja, du er selv lærer, så du ved, at det forgår efter det og det og den bog, og det er så, hvad der foregår i den time. Hvis det skal laves om, og der pludselig er to lærere, der skal samarbejde, eller der er et helt nyt emne, så kræver det meget mere forberedelse, og derfor skal der være en vis belønning i det også for læreren, måske en time eller to, der bliver betalt som forberedelsestimer; og det skal der være en pulje til, så man kan betale. Det kan være, at det er forbundet med en ekskursion eller rejse eller hvad det kan være, og så skal der være nogle penge til det, sådan at det kan lade sig gøre. Sådan synes jeg altså også, at man kan styrke en udvikling, ved at der er en sådan pulje.

Så har jeg selv haft glæde af at have en plan som U-90, der lægger ud til diskussion, hvad der skal ske frem til 1990; det virker også, tror jeg stimulerende, man diskuterer de muligheder, der ligger i det. Nogen vil sige at det vil man i hver fald ikke, så bliver man nødt til at forholde sig til det og påvirke udviklingen i en bestemt retning. Og det tror jeg er godt.

HH: Kan du pege på en udenlandsk model, som kan hjælpe os til at pejle os frem til et bedre uddannelsessystem?

RB: Det tror jeg er meget svært, for jeg synes at når man rejser rundt – og jeg har set en hel del undervisningssystemer – så slår det én, hvor tæt uddannelsessystemet er knyttet til landet kultur.

Jeg løste fx. en opgave for OECD i Australien om sammenhængen mellem ungdomsarbejdsløshed og det formelle uddannelsessystem. Det var tydeligt at det var udformet af briterne, det havde helt deres struktur og dermed nogle voldsomme problemer omkring de faglige uddannelser. De havde stort set kun lærlingeuddannelser og stort set kun for drenge. Mine forslag om at bygge på den skandinavisk-tyske model med de bredere uddannelser på EFG med praktisk uddannelse også på skoler, da der er mangel på erhvervspladser, var de meget interesseret i, men det var en næsten uoverstigelig opgave at komme igennem med det på grund af traditionen.

Det, jeg især har kunnet pege på fra udlandet, er først og fremmest, at lande som USA og Japan, der er teknologisk længst fremme, regner med at alle skal have 12 års uddannelse. Det tror jeg også at vi er nødt

til i Danmark. Jeg tror ikke det kan nytte noget, at vi mener, at nogle unge kan nøjes med 10 år. Det mener jeg er den store udfordring; vi må have et 12-årigt forløb.

Desuden må vi passe på timetallet, for det er sådan i dag, at selv med 9 års skolegang giver det ikke flere timer end med tidligere 7 års skolegang, og det er simpelthen for lidt. Jeg har med stor glæde set, at man nu går ind i diskussionen om heldagsskolen. Det undrede mig, da jeg forleden dag hørte undervisningsministeren sige, at det i hvert fald ikke skulle være gældende for de mindre klasser, fordi det var vigtigt, at børnene var hjemme hos familierne. Det synes jeg er bekymrende, fordi familier ser ikke ud som familier gjorde, da jeg var barn eller da undervisningsministeren var det. Om dagen er der ingen mor og far i de familier, og det vil sige at børn i de første klasser, der jo kun har 3 timer, skal passes uden for hjemmet, indtil forældrene kommer hjem. Derfor synes jeg at man skal indrette uddannelsessystemet sådan, at det også passer til den familiestruktur, vi har, altså et heldagsforløb, hvor de lektier, der skal laves bliver lavet i et forløb, og hvor der er tid til kreative fag, hvor der er tid til sport, hvor der er tid til fælles oplevelser, og hvor der så er et overskud i familien – både hos børn og forældre – når de ser hinanden. Her tror jeg at vi bliver nødt til at regne med at gå mere drastisk til værks.

HH: Vil du skønne at vi kan bruge nogle af de undervisningsprogrammer, der findes i EF?

RB: Vort undervisningssystem ligner på mange måder dem, vi kan finde i de tyske delstater. Jeg tror at både England og Frankrig er langt bagefter, så hvis vi sammen med Tyskland kunne være med til at præge en udvikling på dette område, så ser jeg det gerne; men jeg tror, det er svært at forestille sig en harmonisering på uddannelsesområdet, og det hænger sammen med, at det i Tyskland er et udpræget delstatsanliggende. Det tror jeg ikke der er nogen, der ønsker at lave om på. Men gensidig inspiration, det vil selvfølgelig være muligt.

HH: Kan vi bruge de nordiske landes skole- og uddannelsessystemer som forbillede?

RB: Ja, der er ganske stor overensstemmelse mellem de nordiske lande, også på dette område, men vi har jo en tradition for en friere struktur end de har i Sverige. Det var i hvert fald tydeligt for mig i min tid som undervisningsminister bl.a. i forbindelse med debatten om de højere læreanstalter, hvilken kontrol og styring, der skulle være.

Da jeg lavede strukturen med de faglige landsudvalg, var det for at undgå et kanslerembede, sådan som de har i Sverige. Jeg ønskede ikke den stærke styring, men ville selvfølgelig godt have en vis hånd i hanke med udviklingen. Derfor valgte jeg en styring, hvor det i højere grad var forskerne, der var rådgivende i forhold til direktoratet, der jo aldrig udviklede sig til et kanslerembede. Det var meget bevidst fra min side.

HH: Det var vel også en måde at tackle RUC på?

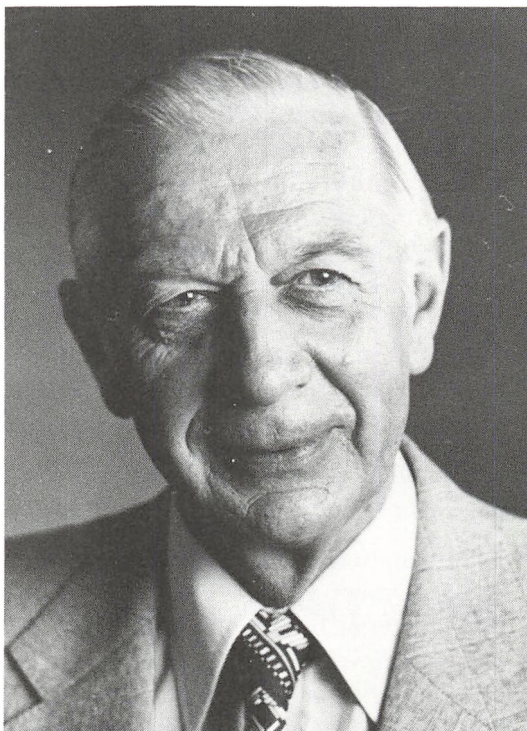
RB: Ja, Roskilde Universitets Center var et meget tidskrævende problem, men det glæder mig meget, at jeg var med til at redde det, og at det fungerer godt i dag, er et spændende universitet med gode resultater. I dag kan jeg ikke lade være med at tænke på, at RUC kun blev bevaret, fordi det lykkedes os at overtale den konservative Hans Jørgen Lembourn til at stemme sammen med os. Ellers havde der ikke været noget universitet i Roskilde i dag. Det, kan man jo synes, er lidt mærkeligt, men det er vel demokratiets betingelser.

Undervisningsministeriet som arbejdsplads

– i historisk strejflys

Af Verner Hammer

Udviklingen – eller mere neutralt – forandringerne foregår med rivende hast på alle samfundslivets områder. Undervisningsministeriet, og hvad det står for, er da heller ikke gået fri. Det vil derfor næppe være uden interesse i en skolehistorisk årbog at dvæle en stund ved det, der var engang, nemlig:



Verner Hammer.

Begyndelsen med oprettelsen af et kultusministerium, ministeriets opgaver og dets lokale- og personaleforhold, ministeriets senere udvikling og delingen i et kirkeministerium og et undervisningsministerium. En omtale af visse træk specielt for Undervisningsministeriet, ministeriets rolle som livgiver for andre ministerier, den måde det tidligere fungerede på og årsagerne til, at det nu er så anderledes på mange områder, uden at jeg, som tidligere embedsmand i ministeriet, dog kommer ind på de seneste år.

Undervisningsministeriet (UM) eller som det hed ved oprettelsen: Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet (Kultusministeriet, KM) stammer fra ministerialsystemets indførelse i Danmark i 1848.

Ministeriet har ikke haft det samme indhold gennem tiderne og har heller ikke haft det samme domicil.

Af de knap 140 år, der er forløbet, siden ministeriet blev oprettet, har jeg gjort de 43 år med – fra 1939 til 1982 – og jeg har da også fulgt med i, hvad der er sket af større ting i ministeriet efter min afgang. For de første 91 års vedkommende har jeg – hvad ikke kan undre – måttet bygge på andres oplysninger.

Mit kildemateriale er samlet sammen forskellige steder fra. Jeg kan specielt nævne arkivar *Niels Petersens bog »Kultusministeriet. Organisation og arkiv«*. Bogen udkom i 1984 og vedrører tiden fra ministeriets oprettelse og til Kultusministeriet blev til to ministerier, et kirkeministerium og et undervisningsministerium. En anden vigtig kilde har været *departementschef A. Barfods ikke offentliggjorte erindringer*.

Billedmaterialet er tilvejebragt af *kontorchef i UM Ida Dybdal* og *inspektør i ministeriet Henning Sonne*. Ida Dybdal har tillige udarbejdet kommentarerne til billederne og bistået med oplysninger til artiklen.

Emnet er svært at begrænse. Jeg må derfor koncentrere mig om nogle hovedtræk med enkelte detaljer af mere personlig karakter.

Efter min mening har de *mest skelsættende begivenheder i KMs – og senere UMs – nyere historie* været:

1. Ministeriet flytter til Staldmestergaarden ved Frederiksholms Kanal i september 1910.
2. Ministeriet bliver i 1916 delt i et kirkeministerium og et undervisningsministerium.
3. Opdragelsesanstalterne, børneforsorgen og særforsorgen overføres i 1924 fra UM til det nyoprettede socialministerium.



Slotsholmsgade 10.

4. En række områder flyttes i 1961 fra UM til det nyoprettede ministerium for kulturelle anliggender. Det gjaldt således biblioteker, arkiver, museer, musikkonservatorierne, Kunstakademiet, Det Kgl. Teater, Danmarks Radio og ophavsretsområdet. Til gengæld fik UM bl.a. erhvervsuddannelserne fra Arbejdsministeriet og Handelsministeriet og senere Landbohøjskolen fra Landbrugsministeriet.
5. Den næste store ændring sker i 1963 med oprettelsen af direktorater – i ministeriet og derfor med en anden status end de direktorater, man hidtil havde kendt inden for andre områder. Denne strukturændring måtte gøres til genstand for en selvstændig behandling, hvis man skulle gøre rede for forudsætningerne for og formålet med ordningen, gennemførelsen, virkningerne og senere ændringer. Det ville føre for vidt her.

Det er naturligvis en meget grov opdeling. Der er sket meget andet, også af strukturel karakter før, mellem og efter disse hovedbegivenheder. Men

det kan være hensigtsmæssigt at have denne opdeling som baggrund, selv om jeg finder det praktisk at springe lidt i kronologien alt efter emnets karakter.

Begyndelsen må naturligvis være *Kultusministeriets oprettelse i 1848*. Den skete i forbindelse med martsministeriets dannelse med Adam Wilhelm Moltke som premierminister i den konservativ-liberale samlingsregering. Han var tillige finansminister. Derudover var der kun 5 fagministre: Udenrigsminister (Knuth), justitsminister (Bardenfleth), handelsminister (Bluhme), kultusminister (Monrad) og krigsminister (Tscherning). Hertil kom 1 minister for hertugdømmerne (Scheel-Plessen) samt 2 ministre uden portefølje (Hvidt og Lehmann). Den omstændighed, at KM var med blandt disse få første ministerier, vidner om en påskønnelsesværdig realitetssans, men er ikke overraskende, når man tager sagsområdernes betydning i betragtning. KM har da også senere dannet grundlag for ikke mindre end 4 selvstændige ministerier, nemlig foruden UM og Kirkeministeriet tillige Socialministeriet og Kulturministeriet. – Allerede ved regeringsomdannelsen i slutningen af 1848 blev der dog også oprettet et indenrigsministerium. De øvrige ministerier hører en senere tid til.

Der var som sagt få fagministerier, og det var ingenlunde oplagt, hvilke områder der skulle høre under KM. Den første kultusminister – D. G. Monrad – var interesseret i at få flest mulig områder ind under sit ministerium. Niels Petersen siger om J. N. Madvig, der ved regeringsomdannelsen senere på året afløste Monrad som kultusminister, at hans (Madvigs) opfattelse af KMs virkekreds var mindre ambitiøs. Nogle af de områder, der var diskussion om, var Det Kgl. Teater, Det Kgl. Kunstmuseum, Den Kgl. Malerisamling på Christiansborg, Den historiske Portrætsamling på Frederiksborg Slot, Den Kgl. Kobberstiksamling og Kunstakademiet. Premierminister Moltke delte ikke den opfattelse, at disse områder skulle høre under kultusministeren, og har i marginen til en betænkning herom noteret: »en Cultusminister er ej forpligtet til at forstaae sig paa Konst«.

Jeg har også noteret mig en lille pudsighed i forbindelse med KMs oprettelse: 2 af de hidtidige 4 medlemmer af universitetsdirektionen blev afskediget med en – som det hedder – »til Finantsernes Tilstand svarende Pension«. Som pensionist glæder jeg mig over, at noget tilsvarende ikke kan ske i dag – i hvert fald ikke uden videre.

KM var i hele perioden – 1848-1916 – delt op i 3 kontorer:

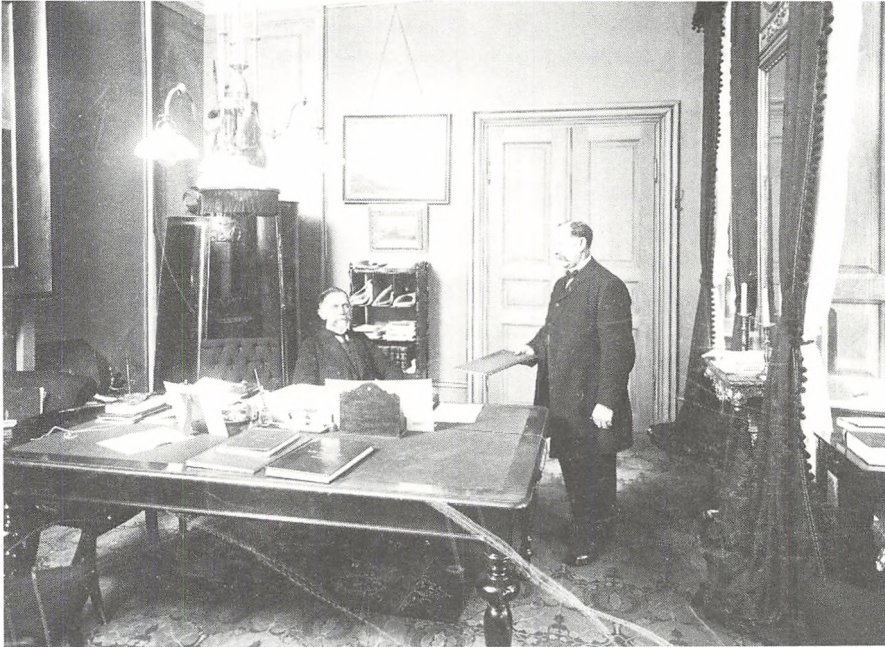
1. kontor for kirkevæsenet,
2. kontor for det almindelige skolevæsen (folkeskolen, seminarier, højskoler m.v.)
3. kontor for den højere undervisning (Universitetet, læreanstalter, gymnasieskoler, Det Kgl. Teater, Kunstakademiet, biblioteker, arkiver, museer m.v.). Under dette kontor hørte også en omfattende administration af jordegods.

Nogle af disse sagsområder kom dog først til efter 1848. Blandt de sagsområder, der – navnlig i 1870erne og 1880erne – i øvrigt kom til, kan nævnes: Frederiks Hospital (det nuværende Rigshospital, der pr. 1. januar 1984 er gået over til Indenrigsministeriet), åndssvageanstalterne, døvstummeinstitutterne i Nyborg og Fredericia, Vajsenhuset, provinsarkivvæsenet, uddannelsen af tandlæger og farmaceuter, de forskellige private skoleformer samt ophavsretsreglerne.

Det er naturligt at stille spørgsmålene: *Hvor mange var der dengang ansat i KM, hvor havde det til huse, og hvordan er det i dag?*



Fra 2. kontor ca. 1910.



Kultusminister M. C. B. Nielsen ved skrivebordet i 1910.

Først domicilspørgsmålet.

KM fik straks fra dets oprettelse lokaler i den Lerche'ske Gaard, nu Slotsholmsgade nr. 10, og blev boende der indtil september 1910. Da kunne ministeriet efter mange års nødråb om mere plads endelig flytte ind i Staldmestergaarden, Frederiksholms Kanal nr. 21, og indrette sig dér i lokalerne i stuen og på 1. sal langs Kanalen.

Som udtryk for den lokalemæssige situation midt i forrige århundrede kan jeg citere en lille passus fra Niels Petersens bog:

»... Han (Monrad) lod departementschef [C.M.] Weis udarbejde en betænkning om lokaleforholdene, der giver et af de sjældne indblik i kontorforholdene på den tid. Weis skriver, at kontorerne for kirkesager og for den lavere undervisning hidtil »har levet i en nedslaaende Indskrænkethed«. Han fortsætter:

»Jeg tør forudsætte som erkjendt, at det er gavnligt for Forretningerne, navnlig i Expeditionscontoirer, at Contoirchefen har sit eget Værelse. Jeg skal i den Anledning bemærke, at han paa Contoiret ellers ikkun vil kunne behandle courante Sager, som Vanen kan lære ham at læse og bedømme uden at lade sig forstyrre af, at der confereres Reenskrift ved Siden af ham eller at der gives Besked til Folk fra Byen eller paa anden Maade idelig



De syv undervisningsministre ved Danmarks Lærerforenings 100 års jubilæum i 1974.

finder Afbrydelse eller lydelig Tale Sted, hvorimod han maa medtage alle større og vigtigere Sager til sit Hjem.«

De ministeriebilleder, der er gengivet i artiklen, er taget i årene 1909-10, mens KM endnu havde sine kontorer i *Slotsholmsgade 10*. De hænger i øvrigt i forstørrelse i UM, i Frederiksholm Kanal 25. Fotografierne er taget under det første ministerium Zahle (28/10 1909-5/7 1910). Kultusminister var provst M. C. B. Nielsen (1847-1930), der ses på det ene af fotografierne sammen med et af ministeriets bude. M. C. B. Nielsen blev senere præst ved Det Harboe'ske Enkefruekloster i Stormgade. Som kultusminister ophævede han »mundkurvecirkulæret«, der forbød lærerne at udtale sig politisk.

Der er tillige i UM ophængt fotografier af KMs og UMs ministre siden 1848 og af ministeriets departementschefer i samme tidsrum.

Det vil nok være af interesse her at tage et ret så usædvanligt billede med fra Danmarks Lærerforenings 100 års jubilæum den 4. maj 1974,

hvor det lykkedes foruden den daværende undervisningsminister (Tove Nielsen) at få 6 tidligere undervisningsministre med.

Flytningen til Staldmestergaarden var en virkelig lokalemæssig forbedring. Staldmestergaarden på hjørnet af Frederiksholms Kanal og Tøjhusgade er opført i årene 1703-06 og havde i henved 200 år rummet tjenesteboliger for staldetatens personale. Nu var bygningen blevet frigjort til brug for centraladministrationen og over flere år bygget om til dette formål. Departementschef Barfod skriver i sine erindringer bl.a., at det var lysere og rummeligere lokaler på et af de smukkeste steder i København med udsigt til den gamle Hestgardekaserne og Materialgaarden på den anden side af Kanalen.

Jeg kan dog ikke nære mig for at nævne nogle specielle lokaleforhold, der herskede, da jeg kom ind i UM i 1939. Dengang havde 5 sekretærer i 1. departement – eller rettere sekretærvikarer – deres kontorer i »Stalden«, som den kaldtes, en lille lav tværbygning, som stadig ligger i gården til nr. 21. Én af de 5 havde et minimalt enekontor, hvor der ikke kunne klemmes mere end ét skrivebord ind – så det var heldigt for ham. Men han var også den ældste i anciennitet af os 5. Selv sad jeg selvfjerde i et lidt større værelse ved siden af. Ved en speciel puslespilagtig placering af skrivebordene kunne der netop være 4 af slagsen, men vi måtte rejse os op for hinanden, når vi skulle ind og ud, og vi var lige ved at støde mod loftet, når vi rejste os op. Uanset hvor lyst det var udenfor, måtte vi konstant have elektrisk lys ved de 2 af skrivebordene. Det var utvivlsomt brandulovligt, men vi drømte ikke om at lave vrøvl. Sådan var lokaleforholdene nu engang, og vi kunne da selv se, at der ikke dengang var andre muligheder.

Jeg må hellere straks røbe, at UM allerede i 1941 kunne opgive »Stalden« som kontorer. Vi fik i forlængelse af vort domæne på 1. sal nogle lokaler i bygningen ned langs Tøjhusgade, efterhånden helt ned til Tøjhuset, og tilsvarende lokaler i stueetagen, her dog i konkurrence med Kirkeministeriet.

Om UMs lokaler i øvrigt blot følgende: Departementet disponerer nu over yderligere en række lokaler i Frederiksholms Kanal 25, de 2 af de 6 direktorater har til huse i Frederiksholms Kanal 26 i den gamle Hestgardekaserne, og de øvrige bor på andre adresser i byen.

Dernæst til *spørgsmålet om personalet*, hvor mange vi var og er.

I 1850erne og 60erne synes personalet at have været på 26-27. Da

KM i september 1910 flyttede til Staldmestergaarden, var det på i alt 38. Som nævnt havde KM da også dengang stort set kun lokaler i nr. 21 ud mod Frederiksholms Kanal – stuen og 1. sal.

Det siges i Niels Petersens bog, at der trods den stigende sagsmængde vedblivende kun var 3 kontorer i KM fordelt på 2 departementer. Der blev imidlertid oprettet en 3. departementschefstilling de facto i 1909 og definitivt fra 1912. Jeg kan ikke modstå fristelsen til at nævne, at den 3. departementschefstilling blev oprettet – sådan ser det i hvert fald ud – fordi departementschefen (A. F. Asmussen) for de 2 skolekontorer på grund af sygdom trængte til enten at fritages for sin gerning eller i hvert tilfælde til en meget væsentlig indskrænkning i sin embedsførelse. – Så let går det ikke i dag at få normeret nye stillinger eller for den sags skyld heller ikke i de forudgående år, som jeg har haft personligt kendskab til.

Da delingen af KM fandt sted i 1916, bibeholdt UM sine 2 departementschefstillinger, og de 2 stillinger blev opretholdt indtil departementschef Agnete Vøhtz's afgang i 1965, hvor Eiler Mogensen blev enedepartementschef. Da var UM unægtelig større end nogensinde – til gengæld fik vi 3 afdelingschefer i departementet.

Jeg har i løbet af mine i alt 43 år i ministeriet virket under 14 forskellige undervisningsministre. 3 af dem har været ministre i 2 perioder. Antallet af departementschefer i min tid har ikke været slet så stort; men den omstændighed, at der indtil 1965 virkede 2 departementschefer samtidig, har dog bevirket, at jeg har oplevet 7 departementschefer.

A. Barfod var departementschef i 1. departement – skoledepartementet – da jeg kom ind i UM. Barfod kom som 19-årig stud. jur. ind i Shaw's højesteretssagførerfirma i 1897.*) Han fortsatte dér, efter at han var blevet færdig som jurist, og også efter at han i 1906 var blevet ansat i KM. Han trådte først fra, da han i 1919 var blevet sekretær for Den store Skolekommission, der blev nedsat ved lov det år.

Jeg har personlig i høj grad værdsat, at *tonen i UM* har været så kammeratlig og uformel. At alle nu er dus, er der intet mærkeligt i, men på Barfods tid var det ret så sjældent. Han omtaler i sine erindringer som noget enestående, at en bestemt kollega stod ham meget nær, og at det

*) I højesteretssagfører Bernt Hjejles bog – Shawlaw – i anledning af sagførerfirmaets 100-års jubilæum i 1978 gives der bl.a. en meget rammende karakteristik af Barfod og i øvrigt også af Th. Thomsen, den senere departementschef i Kirkeministeriet.



Fra 3. kontor i 1910. Den unge A. Barfod i forgrunden ved skrivebordet (t.v.).

ligefrem endte med, at de blev dus. Man har dog næppe holdt mere på formerne i UM end i andre ministerier. Det lå i tiden.

Barfod skriver således også om, da han blev tilsagt til en samtale i KM med henblik på ansættelse. Det var en lørdag kl. 1, nærmere bestemt den 16. juni 1906. (Week-end begrebet hører en langt senere tid til). Han mødte da frem i jaket og høj hat.

Som ansat i 3. kontor fik han friplads i Det Kgl. Teater. Han fortæller, at da han ikke havde nogen smoking, gik han i teatret i kjole og sort slips. Der var stil over det dengang.

På kontoret – det var dengang i Slotsholmsgade 10 – sad der 4 assistenter (d.v.s. jurister) og 2 skrivere sammen, og i kakkellovnen blev der fyret op med akademibrændet fra Sorø. Telefonen hang på gangen, og da alt blev skrevet i hånden, var der ingen klapren af skrivemaskiner. Da man senere fik skrivemaskiner, anså man det egentlig ikke for passende at anvende dem i vigtigere sager. Alle forestillinger til kongen skulle således

skrives i hånden. Der blev af en afskediget ritmester ført en håndskrevet kopibog, hvori alle koncepter blev indført – af originalerne fandtes ingen genparter.

Den måde, sagerne har været ekspederet på – *sagsbehandlingen* – har været forskellig gennem tiderne. I mine første 20-25 år i UM – og sikkert i mange år forinden – startede sagerne normalt nedefra hos en sekretær, der forelagde dem for det næste led, nemlig vedkommende fuldmægtig. Sagerne blev af sekretæren forelagt med en indstilling og eventuelt tillige med et udkast, koncept, til svarskrivelse. Fuldmægtigen traf så i mange tilfælde afgørelsen.*)

Oftentimes gik en sag imidlertid videre til kontorchefen, der i mere principielle tilfælde forelagde den for departementschefen. Det beroede i øvrigt på et skøn hos fuldmægtigen og kontorchefen, hvilke sager der skulle gå videre til henholdsvis kontorchef og departementschef. Jeg kan imidlertid ikke huske, at dette skøn har været udøvet så forkert, at det har givet anledning til alvorlig kritik.

I disse ofte problematiske sager lavede sekretæren – så kortfattet, klart og systematisk som muligt – en skriftlig sagsfremstilling med angivelse af sagens fakta og de synspunkter, der var gjort gældende af den person, institution eller myndighed, som havde rettet henvendelse til ministeriet. I sagsfremstillingen indgik også synspunkter fra forskellige myndigheder m.fl., der måtte have udtalt sig i sagen, og sekretæren skulle sikre sig, at alle relevante havde haft lejlighed til at ytre sig.

Derefter afgav sekretæren sin egen begrundede indstilling. Indstillingen hvilede på sagsfremstillingen, loven og andre retsregler, eventuelt suppleret med en redegørelse for lovens motiver, tidligere praksis m.m.

De efterfølgende led i hierarkiet havde derefter mulighed for at supplere indstillingen og eventuelt gå ind for en anden løsning end den, det/de første led var nået til.

Hvis der var politiske aspekter i sagen, ville departementschefen orientere ministeren om sagen, eller kunne bestemme, resolve, at sagen skulle forelægges til afgørelse hos ministeren ved et *ministerreferat*, d.v.s. mundtlig forelæggelse for ministeren – normalt af flere sager samtidig. Denne særlige form for ministerreferater var vist nok noget specielt for UM.

*) Dengang kunne man først avancere til fuldmægtig, når der var en fuldmægtigstilling ledig, og det kunne godt i uheldigste tilfælde vare op til 14-15 år. Nu får man automatisk titel af fuldmægtig efter 2 års forløb, men uden at skifte placering i sagsbehandlingen.

Med departementschefen i spidsen mødte vedkommende kontorchef og den eller de fuldmægtige, sagerne vedrørte, frem hos ministeren til en fælles drøftelse af de sager, som departementschefen havde resolveret skulle forelægges for ministeren.

De blev forelagt af kontorchefen eller den fuldmægtig, der havde behandlet sagen. Departementets indstilling var resultatet af, hvad de, der havde haft med sagen at gøre, kunne anføre til forsvar for deres meninger. Det er jo nok, skriver Barfod, i almindelighed den anskuelse, departementschefen har givet udtryk for, som forelægges ministeren, men der er fri mulighed for den, der har haft en anden opfattelse under sagens behandling, til at komme frem med den.

Som et eksempel på, hvor afbalanceret sagerne blev forelagt, kan jeg nævne en sag, der blev forelagt for Hartvig Frisch af en af mine kolleger. Han fremførte så overbevisende argumenter for en bestemt måde at løse sagen på, at ministeren afbrød ham og sagde: Ja, lad os gøre sådan. – Jamen, udbrød min kollega helt ulykkeligt, det er det modsatte resultat, departementet er nået frem til. Jeg er blot ikke nået til argumentationen for denne løsning endnu.

Hvis vi var så uheldige ved ministerreferaterne hos K. B. Andersen tillige at begrunde vores indstilling med, at sådan havde vi altid gjort, fik vi omgående at vide, at så var det nok på tide at lave det om.

I de senere år bliver de sager, der forelægges for ministeren – bl.a. som følge af direktoratsordningen – forelagt på en anden måde. Det beror i øvrigt helt på den pågældende minister.

Selve sagsbehandlingen i nutiden kan der heller ikke siges noget generelt gældende om. Dette skyldes først og fremmest opgavernes forskellighed i departement og direktorater, mellem direktoraterne indbyrdes og forsåvidt også mellem departementets 3 afdelinger. Personalet er også som følge af opgavernes karakter sammensat på en anden – og betydelig mere differentieret – måde end tidligere.

I 1924 fik vi det første socialdemokratiske ministerium og Danmark sin *første kvindelige minister*, nemlig Nina Bang som undervisningsminister. UM har siden haft 3 kvindelige ministre: Ritt Bjerregaard, Tove Nielsen og Dorte Bennedsen.

Jeg kan passende benytte denne indgang til at omtale, i hvilket omfang *ligestillingsprincippet* i øvrigt er tilgodeset i UM.

I 1903 blev den første kvinde ansat i KM, nemlig Thyra Fanø som



Fra 1. kontor 1910. Thyra Fanøe bag sin skrivemaskine ved vinduet.

skriver i ministeriet. Thyra Fanøe ses på fotografiet fra kirkekontoret. Det har nok været noget af en revolution i ministeriet. Der blev da også ansat 4 mandlige skrivere, før ministeriet i 1910, samtidig med indflytningen i Staldmestergaarden, gentog vovestykket og ansatte Gerda Hansen som skriver. Hun fik imidlertid hurtigt flere kvindelige kolleger.

I UMs departement og direktorater er der nu ansat ca. 1000 personer, heraf mange på deltid. Fordelingen på køn er stort set ligelig, nemlig i januar kvartal 1986: 479 mænd og 522 kvinder.

UM fik Danmarks første kvindelige departementschef, Agnete Vøhtz, i 1953, samme år som tronfølgerreglerne blev ændret – uden årsagssammenhæng hermed.

UMs øverste ledelse består – i januar 1987 – af en kvindelig departementschef samt af en kommitteret, 3 afdelingschefer og 6 direktører, der alle er mænd. Kontorchefsgruppen, der typisk er advancementsområde for de allerede ansatte fuldmægtige, er på 24 personer, hvoraf 9 er kvinder.

I sekretær/fuldmægtig-gruppen er der stort set lige mange mænd og kvinder. 12 ledige stillinger som sekretær/fuldmægtig blev i sommeren

1986 efter opslag besat med 5 kvinder og 7 mænd. I perioden fra 1. marts 1982 til 1. marts 1986 blev der ansat i alt 33 sekretær/fuldmægtige, hvoraf de 18 var kvinder. Supplerende kan det oplyses, at i de seneste ca. 3 år er 5 ud af 9 nye kontorchefer kvinder.

I gruppen af kontorassistenter, assistenter og overassistenter er 94 % kvinder, mens betjentgruppen har ca. 90 % mænd.

Sammenfattende tror jeg, at man kan sige, at der hverken ved ansættelser eller forfremmelser i UM tages hensyn til ansøgerens køn, men at det alene er saglige kvalifikationer, der lægges vægt på.

Departementschef Barfod – for at vende tilbage til ham – har i sine erindringer givet udtryk for nogle *principper for administrationen af mere generel karakter*.

Et af dem er lighed i administrationen – man skal se reglen i en enkeltafgørelse. Ministeriet er således bundet af tidligere afgørelser, når tilsvarende tilfælde senere dukker op. Barfod går endda så vidt, at han siger, at ligelige afgørelser af ensartede spørgsmål er det vigtigste for en administrativ embedsmand – vigtigere end den i det enkelte tilfælde retfærdigste løsning.

»Livet over Loven« er derfor efter hans mening en farlig tese. Det var imidlertid departementschef Fr. Graaes motto. Han havde en helt anden grundholdning, og man kan derfor godt forstå, at samarbejdet mellem de 2 departementschefer ikke altid foregik gnidningsløst. Begge var personligheder, som man kunne være fuldt ud tryk ved under departementschefstyret i den sidste del af 2. verdenskrig.

Ved retsopgøret efter krigen var et af de vigtigste spørgsmål for UM den fremtidige ordning af styrelses- og undervisningsforhold for *skolevæsenet i de sønderjyske landsdele*.

Departementschef Barfod blev formand for den kommission, der den 17. juli 1945 blev nedsat om disse spørgsmål, herunder særlig om adgang for det tyske mindretal til at oprette skoler med tysksproget undervisning for mindretallet samt i det hele om tysksproget undervisning i det øvrige land.

Det lå i sagens natur, at der skulle arbejdes hurtigt, men det var alligevel en bedrift at kunne afgive en endelig betænkning i marts 1946, når man tager emnets karakter og kommissionens størrelse (21 medlemmer) i betragtning. Kommissionen delte sig i flertal og mindretal, og betænkningen omfattede flere forskellige lovforslag med tekst og bemærkninger.



Staldmestergaarden, Frederiksholms Kanal nr. 21.

Barfod indkaldte da også medlemmerne til mødeserier med 5-7 møder inden for samme uge mellem tirsdag og fredag, og han havde relevante oplæg til de enkelte møder. Der var ingen tomgang. – Jeg taler af erfaring. For som sekretær for udvalget – et i øvrigt virkelig interessant hverv – fik jeg også min del af fornøjelsen, bl.a. med straks om aftenen efter møderne at skrive mødereferater.

Man kan naturligvis stille det spørgsmål, om det er *anderledes at være embedsmand i UM i dag end for 30-40 år siden*. Det må jeg afgjort besvare med et ja. Men det kan ikke undre, da vores tilværelse nu er så meget anderledes på en række områder. Men specielt for UM – og for andre ministerier – gælder det, at en række ydre omstændigheder klart har ændret arbejdets karakter.

Jeg kan således nævne grundlovsændringen i 1953, hvor blandt andre ændringer landstinget blev afskaffet. Til gengæld havde vi dengang kun

4-5 partier i rigsdagen. Lovene var også mere holdbare dengang. Proceduren med 3 behandlinger i hvert af tingene var utvivlsomt medvirkende hertil. Vi fik også en ombudsmandsinstitution, og vi fik senere indført stående folketingsudvalg, der i hvert fald for Uddannelsesudvalgets vedkommende består af politikere, der næsten alle er fagfolk (pædagoger). Om det nu er hensigtsmæssigt kan diskuteres. Det kan føre til sammenblanding af lovgivning og administration. »Fagfolk« er i øvrigt et vidt begreb, når der er tale om uddannelsesprincipper, der kan gribe dybt ind på områder af betydning for samfunds- og familielivet.

Onsdagsspørgsmålene, der blev indført i 1947 efter engelsk forbillede, er utvivlsomt et gode, når de bliver anvendt efter formålet; men det kan man godt engang imellem nære tvivl om er tilfældet.

Pressionsgrupperne, såsom organisationer og foreninger (kommunale og faglige), nu også foreninger af studerende og elever, er blevet mere magtfulde.

UM har altid haft *mange udvalg* – både ad hoc og permanente – hvor nærkontakt blev etableret med ministeriets »kunder«, hvis jeg må bruge dette lidt forretningsmæssige udtryk. Udviklingen med nedsættelse af udvalg har i de seneste ca. 20-30 år været stærkt accellererende.

Jeg mindes et tilfælde fra 1943, hvor den kontakt, man ønskede fra statens side, ikke var helt velset. Det drejede sig om Pensions- og Understøttelseskassen for Højskoler og Landbrugsskoler. Staten forhøjede tilskuddet til kassen, til gengæld skulle ministeriet have en repræsentant i bestyrelsen. Det ønskede man ikke fra kassens side, men Barfod stod fast. Repræsentanten blev den dengang unge sekretær Verner Hammer. Jeg husker den – skal vi sige – ikke overvældende varme, hvormed jeg blev modtaget i det første bestyrelsesmøde. Formanden var kaptajn Frode Hasseriis, dansklærer ved Askov Højskole, og næstformanden var Hans Lund, Rødning Højskole. Man nævnte med et skævt smil, at det var kutyme, at det yngste bestyrelsesmedlem førte protokollen. Det gik der ikke nogen splinter af mig ved at gå ind på, og det gjorde jeg så, selv om det egentlig ikke havde været deres mening.

Men vi fandt hurtigt hinanden, og jeg befandt mig vældig godt i denne kreds. Følgende episode taler sit tydelige sprog om, at vi var på god talefod: Jeg kom ud for et absolut mindre, men ubehageligt uheld. Under kaffedrikningen fik jeg væltet en kop skoldende hed kaffe ned over mine nye, lysegrå sommerbukser – og mine ben, der var inden i. Jeg for op

– og så lød replikken fra et af medlemmerne: Aldrig har jeg set ministeriet reagere så hurtigt ... Jeg må med skam erkende, at min reaktionstid var en bagatel længere end de andres, før jeg fuldt ud kunne goutere det morsomme i bemærkningen.

Hasseriis kunne i øvrigt ikke lide, at man forkortede skoleformerne til høj- og landbrugsskoler og sammenlignede det med et tilfælde, hvor en elev på Askov i en dansk stil om danske forfattere talte om Hol- og Heiberg. Det har jeg ikke kunnet lade være med at tænke på, hver gang jeg alligevel har forkortet til høj- og landbrugsskoler.

Jeg kunne godt fremdrage andre episoder – af mere eller mindre munter karakter – som jeg har oplevet gennem årene. Men skal jeg binde en sløjfe til sidst, må den gå på *mulige forskelle i arbejdssituationen mellem før og nu*, d.v.s. mellem mine første ca. 25 år i UM og de sidste små 20 år, indtil jeg trak mig tilbage i 1982.

Noget meget væsentligt for mine kolleger og mig i første del af denne periode, hvor UM endnu ikke havde fået vokseværk, var det indbyrdes fællesskab og følelsen af personligt ansvar for UM's virke, for dets ansigt udadtil.

Den følelse er selvfølgelig ikke forsvundet. Men den havde en ganske særlig grobund – *en mere personlig karakter* – når man tidligere fulgte en institution eller en skoleform i alle relationer (det undervisningsmæssige indhold, lønninger, budget, byggeri m.v.) i modsætning til senere, hvor man tværgående behandler disse områder efter deres saglige indhold. Denne sidste form er dog nok nødvendig i den mere komplicerede nutid, og det må da også erkendes, at det tidligere kunne føre til uheldige situationer, når afgørelserne på tværs – mellem de forskellige skoleformer – ikke var afstemt indbyrdes. – Jeg kan imidlertid godt forestille mig, at mindre institutioner under UM ikke altid finder det lige hensigtsmæssigt, når de for at få taget stilling til opståede spørgsmål, der inden for institutionen kan have nær sammenhæng med hinanden, skal henvende sig til flere direktorater eller kontorer i direktoraterne og til departementsafdelinger.

Tempoet er nok også mere hæsblesende nu end tidligere. De mange frister, der i nutiden er fastsat for en række sager og besvarelser, kan dog utilsigtet føre til, at behandlingen af ikke fristbelagte spørgsmål kan trække noget længere ud end ønskværdigt. Det vil altid kunne ske. Arbejdsopgaverne er jo ikke en konstant størrelse, og personalet kan selvfølgelig ikke være normeret til de travleste perioder – mange i UM vil nok

sige, at det konstant er de travleste perioder.

Tidligere måtte der også være fart på for at nå opgaverne, men vi kunne normalt nå at få sjælen med. Som eksempel på departementschef Barfods opfattelse af en rimelig tid til sagsekspedition husker jeg, at han engang hen på eftermiddagen kom med en omfattende og indviklet sag og trøstede den pågældende medarbejder med, at sagen ikke hastede, blot han fik forelagt den næste formiddag.

Lad dette være slutreplikken i de strejflys, jeg har forsøgt at kaste ind over Undervisningsministeriet som arbejdsplads, hvor jeg aldrig har haft grund til at klage over, at arbejdsbyrden var for lille, eller at mit job var kedeligt.

Det moderne gymnasium

– Pædagogik og bygninger

Af Ole Jellingsø

»Flittighed i ungdommen
er en capital,
som giver de herligste renter.«
(H. C. Andersen)

Udskældte kælebørn

Skolevæsenet har altid været i offentlighedens søgelys, meget diskuteret og vel desværre oftere kritiseret end rost, naturligvis fordi de tilfredse ikke synes det ulejligheden værd at komme ud af busken. Undertiden lærte eleverne det forkerte, til andre tider lærte de det på den forkerte måde, eller også var lærerne for dominerende, næste gang var de for svage osv.

Den offentlige mening om gymnasiet adskiller sig desværre ikke på nogen måde fra dette mønster. Utallige gange har »latinskolen« skullet afskaffes, og ligeså mange gange synes den at have overlevet.

Langt de fleste synes meget lidt interesseret i, hvad gymnasiet egentlig rummer, de er tilfredse med deres egne gamle erfaringer eller accepterer fordomme om latinskolen, den lærde skole eller den teoretiske, verdensfjerne gymnasieskole. De finder ikke desto mindre, at netop den skole er den bedste vej for deres barns uddannelse og udvikling.

Gymnasiets offentlige rygte er i dag det samme, som det altid har været, men det udtalte gode rygte er blevet bedre og bedre. Elevtallet er steget nedefra, og ovenfra er efterspørgselen efter »teoretisk« viden og selvstændig, kreativ tænkning i hastig vækst.

Selvom gymnasiet udadtil synes at have bevaret latinskolens præg: latin, oldtidkundskab og religion, så er det i høj grad falsk reklame. Ændringerne siden starten på det moderne gymnasium i 1903 er betydelige. Hele tiden har der været en rolig tilpasning til det omgivne samfund, samtidig med at »umistelige« finkulturelle værdier er blevet opretholdt.

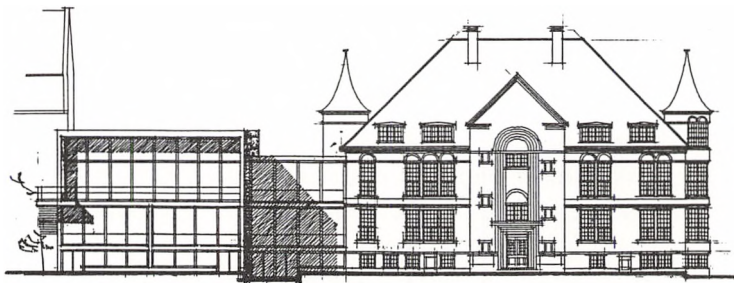
Naturvidenskaberne rykkede først forbi de klassiske sprog, nu rykker

de også forbi de moderne sprog. Nye fag er kommet til f.eks. samfundsfag og biologi. Indholdet i de gamle fag ændredes ganske mange gange, ofte med en mild hånd, præget af universiteternes stærke videnskabelige traditioner. Gymnasireformen i 1971 var specielt bemærkelsesværdig, fordi elevorganisationerne var repræsenteret i reformudvalgene. Især i de humanistiske, de samfundsorienterede og de kreative fag kom eleverne til at sætte deres præg. Imod deres rygte, så synes de gamle humanistiske fag mere fleksible end de naturvidenskabelige.

De humanistiske fags indhold er gennem de sidste reformer ført op til nutiden. Historie der tidligere sluttede i 30'erne går nu op i 80'erne. Dansk og fremmedsprog arbejder ikke længere alene med klassiske tekster, men i høj grad også med nutidige forfattere, og nu både med den finkulturelle litteratur og alle andre udtryksformer, ugeblade, aviser og reklame-tekster. Undervisningen, der tidligere næsten altid tog sit udgangspunkt i fortiden, tager nu ofte udgangspunkt i det omgivne samfund. Sikkert ubevidst bliver det nok mere lærernes end elevernes verden, der bliver udgangspunktet.

De mange ændringer skyldes især udviklingen rundt om gymnasiet. Samfundet udvikles hastigt, dels den åbenlyse tekniske udvikling, dels udviklingen inden for kommunikation, båndoptagere, TV, video og nu data og endelig velstandsstigningen op gennem 60'erne. Folkeskolen fik nyt indhold, skolepligten forlængedes, men 5 dages ugen kom oven i. Der blev lavet nye erhvervsfaglige grunduddannelser EFG, og der kom en ny gymnasial uddannelse, højere forberedelseseksamen HF.

Den moderne »latinskole«



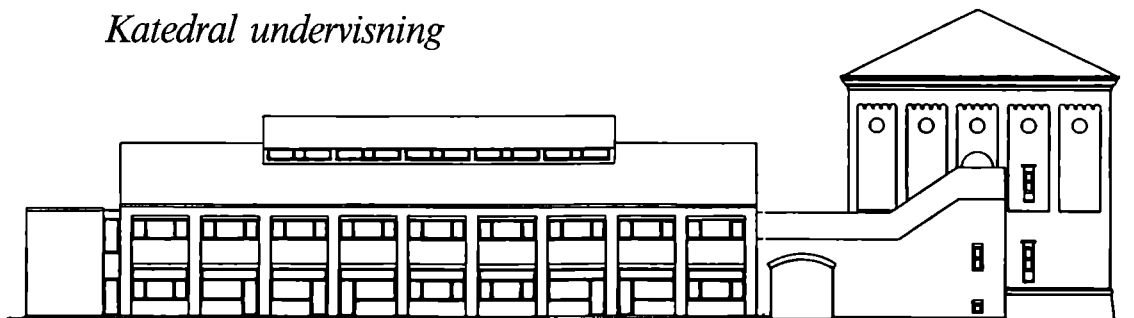
Århus Katedralskole + Tilbygning. Nyt og gammelt.

Internt i gymnasiet fører den enorme vækst i vidensmængderne til en rastløs og ofte lidt forbitret debat om væsentligt og uvæsentligt ofte paralleliseret til klassisk værdifuldt eller moderne poppet. Der må noget ud, når der skal nyt ind, det er helt meningsløst at hænge sig i, om den nutidige elev kender Ansgar eller ej, og endnu mere umuligt bliver det, når det gøres til et tegn på tidens tilbagegang. Hertug Hans Frederik Christian af Augustenborg skrev i 1788, at fagplanen blev overlæst, fordi de reale fag og moderne fag skulle med, uden at man kunne slippe de klassiske fag. I stedet for at bruge al den megen tid på, hvad studenter ikke kan i dag, ville det være frugtbart at se på, hvad de kan. Det er imponerende.

Den gamle latinskole, som mange husker den, lå i købstaden. Det var statslige Katedralskoler og kommunale Højere Almenskoler. Det var pragtfulde, monumentale bygninger i flere etager, typisk er Ålborg Katedralskole bygget i 1886-89 i italiensk rundbuestil, eller Øregård fra 1924 i klassicisme. Mindre kaserneagtig, mere palæagtig er f.eks. Viborg Katedralskole, som også er opført i klassisk stil. Typisk er, at det monumentale synes prioriteret højere end det funktionalistiske.

Pædagogikken var uundgåelig knyttet til de lange gange med grå panelbrætter, døre på begge sider af gangen med kighul ind til de ens firkantede klasselokaler med bordene eller pultene i fast geledopstilling og et stationært kateder hævet op på et podie. Det var en skole bygget til autoritet og disciplin, det var ordensreglernes og fagenes skole. Det var de voksnes skole, hvor elevernes oplevelse af fremmedgørelse satte sig spor i ødelæggelser og hærværk.

Katedral undervisning

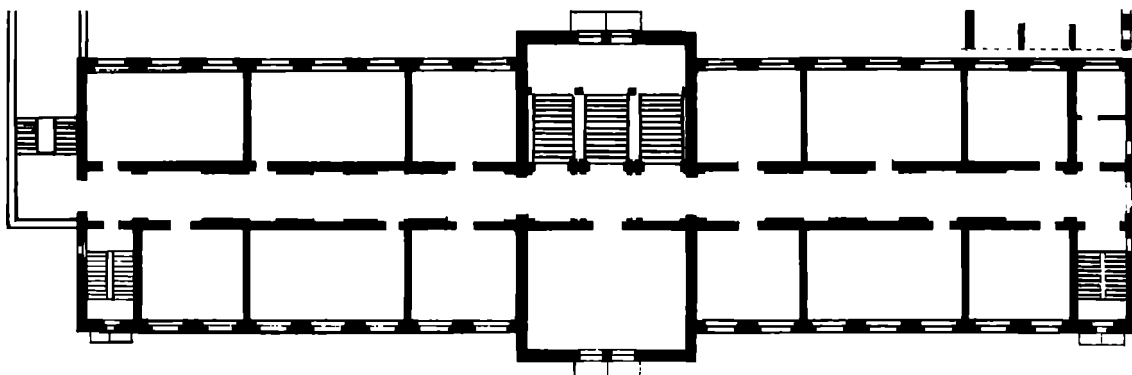


Ålborg Katedralskole 1889 og 1982.

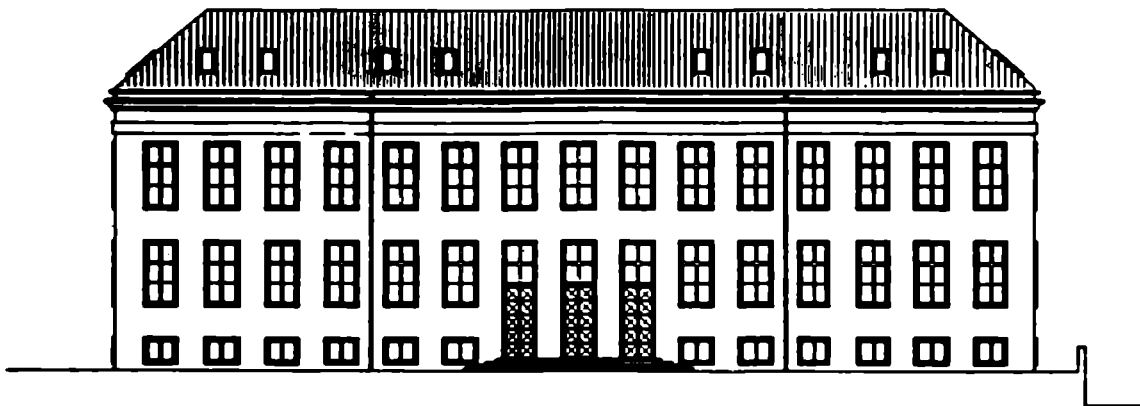


Viborg Katedralskole

Disse skoler, som ikke mindst litterært har fået så dårligt et eftermæle, var vel i grunden elevcentrerede. Lærerne oplevede undervisningen som en kamp med og for den enkelte elevs faglige udvikling. Dagligdagen var



Ålborg Katedralskole, gl. fløj, 1. sal.



Øregård opført 1924 af Edvard Thomsen.

skæld ud. Øretæver kunne også komme på tale, ligesom eftersidning, dårligere karakterer og anmærkninger blev benyttet for at få banket lærdommen ind i hovedet på de umulige elever, som der altid synes at have været mange af.

Pædagogisk elevcentreret undervisning var undtagelsen, få progressive »tosseheder« eller engagerede lærere eksperimenterede med autoriteten og disciplinen. De arbejdede med frivillighed og brugte gruppearbejde, sikkert til elevernes glæde og forældrenes forargelse. Børn gik i skole for at lære noget, ikke for at lege eller pjatte, og hvor blev kontrollen af?

Den frie opdragelse

*At være barnløs har også sine fordele
Børn hører til de ting, som ikke er alt
for ønskværdige, i særdeleshed
nu om stunder, hvor det ville være
vanskeligt at få skik på dem.*

(Montaigne o. 1580)

Det er, som om der ikke var nogen egentlig efterspørgsel efter pædagogik hos »latinskolens« lærere. Eleverne kom der jo frivilligt, de var udvalgte, fordi de var dygtige, bogligt dygtige, og så havde de forladt barneskolen, de var voksne.

Gymnasiets udvikling

Præsteskolens. Uddanne gejstlige og lærere.

- 1809 Embedsmandsskole. Græsk og Latin, og nogen fordybelse i moderne sprog og naturvidenskab.
- 1871 Deling i en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig linie.
- 1903 Den lærde skole (Den højere almenskole). Deling i 3 linier: Gammelsproglig, nysproglig og naturvidenskabelig. Piger kunne nu komme ind.
- 1935 Omfattende læseplansrevision. Åbning for »selvstændighedsfremmende« metoder.
- 1960 Det grendelte gymnasium i alt 8 grene: Matematisk-fysisk samfundsmatematisk, Biologisk, musikmatematiker, nysproglig, gammelsproglig, samfundssproglig og musiksproglig.
Den røde betænkning: Gennemgribende indholdsrevision.
- 1968 Højere forberedelseseksamen. 2. årig uddannelse, primært rettet mod seminarierne.
- 1971 Den lille gymnasiereform, fremkaldt af 5-dagesugen, en indholdsrevision.
- 1988 Tilvalgsgymnasiet. Opløsning af grenvalgsgymnasiet, friere valgmuligheder især i 2. og i 3. g + ny fag. Erhvervsøkonomi og filosofi.

Dengang gik man lige fra barnerollen til voksenrollen. Slår man op i det store Salmonsens leksikon på 25 bind fra begyndelsen af det 20. årh. så findes ordet ung kun i betydningen: del af det nordlige Ungarn! Ungdomsformer bliver forklaret med: planters første udviklingstid!

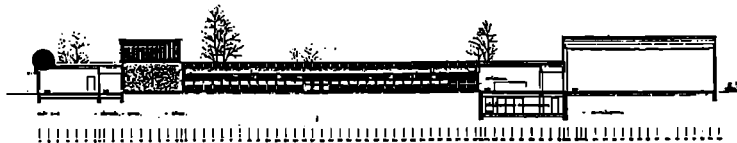
Parallelt med den officielle autoritære pædagogik havde mange pædagoger beskæftiget sig med mere frie opdragelsesformer. Foregangsmanden var nok Rousseau fra midten af 1700-tallet. I nyere tid er reformpædagogerne og den barncentrerede undervisning fra begyndelsen af 1900 startet i USA, England og i Sverige. Eleverne skulle udvikles roligt og selvstændigt, de skulle vælge ud fra erfaringen, og problemløsning skulle være den væsentligste arbejdsform.

Også til Danmark nåede reformpædagogikken. Den slog først igennem i barneskolen efter 2. verdenskrig. I første omgang især i private »lilleskoler«. Kritikkerne hæftede sig kun ved »den frie opdragelse«, elevernes meget store frihed. Efter deres opfattelse var der fare for, at de voksne ville miste kontrollen med de unge, og normerne ville gå i svang.

Af mange grunde bredte reformpædagogikken sig kun langsomt i den obligatoriske folkeskole, især var motivationen hos mange forældre svagere her. Men op gennem 50'erne fik den betydelig medvind af en kraftig bevægelse blandt ungdommen, rock-kulturen, som reagerede selvstændigt og imod samfundets autoritet og disciplinering. Bevægelsen havde sikkert sine rødder i krigstiden, den udtrykte sig gennem musik og påklædning.

Det nye, ungdommen som en særlig gruppe, fik hurtigt kommerciel opbakning, som sikkert fik udviklingen til yderligere at accelerere.

Fagklassegymnasiet i 60'erne



Schneekloth skole. 1969.

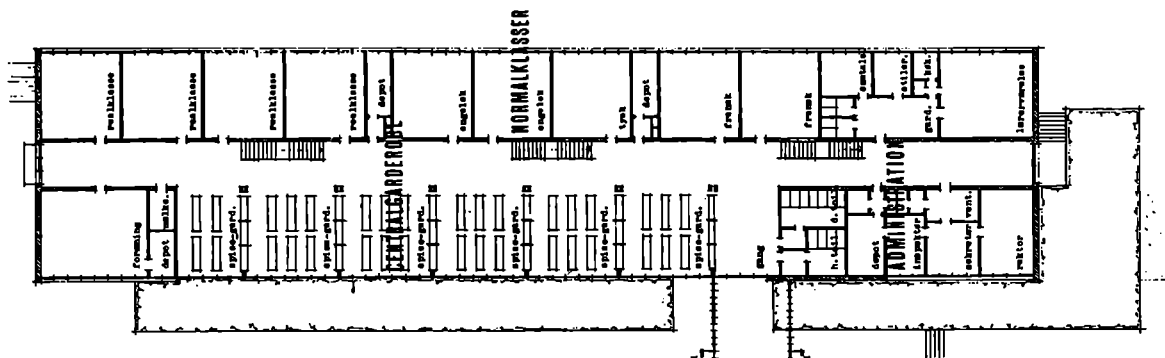
Flere menneskealdres disciplin og autoritet mistede imponerende hurtigt deres gamle kraft og værdi. Rock ungdomskulturen bredte sig med uset hastighed, et kontant signal om de ændrede og forbedrede kommunika-

tionsmidler. Udviklingen i USA og England kom hurtigt til Danmark.

I samme periode d.v.s. i slutningen af 50'erne og begyndelsen af 60'erne ændredes gymnasiet en del. Reformpædagogiske tanker om elevvalg blev imødekommet gennem oprettelsen af flere grene og tilvalg og problemløsningen gennem en højere grad af videnskabelighed. En diskussion om formaldannelsen overfor material dannelse var begyndt, d.v.s der skulle lægges større vægt på færdigheder og evne og mindre på kundskaber og viden. Danmarks første og indtil nu også eneste rene doktordisputats i pædagogik er skrevet i 1912 om disse forhold. Axel Dam: Om Muligheden af Formel Opdragelse af de intellektuelle Evner. Han er af den opfattelse, at det materielle og formelle ikke kan skilles. Næsten alle fag fik ved denne reform revideret deres indhold betydeligt.

Inden den nye ungdomskultur havde sat sig spor i gymnasieskolen, rockmusik var fortsat bandlyst og enstemmig sang dominerende i musiktimerne, kom der endnu en bevægelse fra USA. USSR's første sputnik fra 1957 havde ført til en kraftig pædagogisk reaktion i USA. Det uddannelsesmæssigt tabte terræn skulle vindes igen ved en bedre og mere konkurrencedygtig undervisning. Denne uddannelsesmæssige stramning stoppede vel ikke på nogen måde udviklingen i ungdomskulturen, men overhalede den indenom for en kortere periode. Stramningen havde forunderligt nok en bedre appel til de politiske og pædagogiske magthavere, end ungdommens reaktion på de voksnes samfund havde.

I løbet af 60'erne blev gymnasiet mere fagligt orienteret, elevvalgene førte til mere specialisering, de enkelte fag skulle styrkes. Mængden af lærebøger, opslagsværker m.v. voksede, tekniske hjælpemidler som bånd-



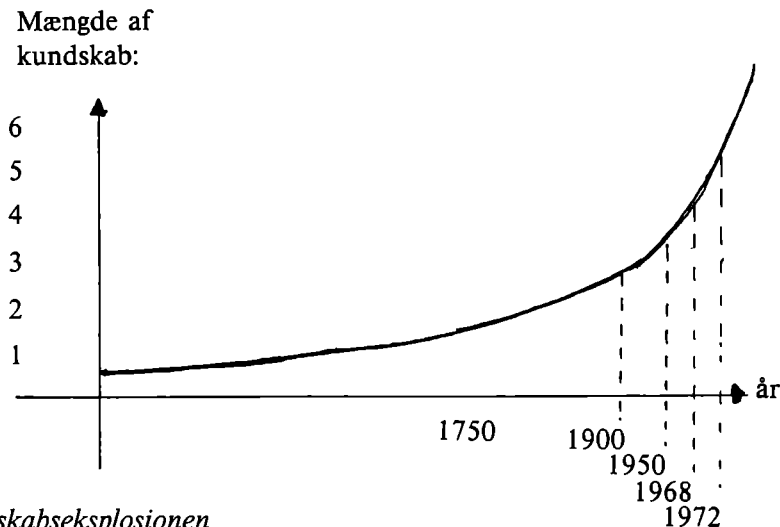
Fagklassegymnasium med centralgarderobe. Schneekloth skole 1969. Arkitekt Eske Kristensen.



En centralgarderobe.

optager og over-headprojektor blev taget i brug. Det blev vanskeligt at slæbe disse pædagogiske hjælpemidler med rundt til de enkelte klasser. I stedet lavede man så efter svensk mønster fagklassegymnasier. Der havde nok tidligere været eksperimenteret med fagklasser, men nu byggedes gymnasierne specielt til den form. Grenå Gymnasium fra 1964 er det første eksempel på de næste 10 års gymnasiebyggeri.

Alle de mange fag fik nu deres egne lokaler, med håndbogssamlinger, kort og andet AV-materiale. Eleverne skulle så bevæge sig fra fag til fag dagen lang. Det var sikkert en faglig og en undervisningsteknisk forbedring. Men hurtigt meldes der om trivselsproblemer, eleverne måtte hele tiden vandre fra den ene ende af skolen til den anden. I de første forsøg var der ikke tænkt meget på opholdsarealer, eleverne måtte hænge i gange eller i centrale garderober. Ofte blev klasselokalet låst efter timen.



Kundskabsekspllosionen

Thord Erasmie: Teenagerens psykologi & udvikling.

Pædagogikken blomstrer

*Man sidder
stum som en østers
Argumenter, meninger
udtalelser,
flyver om hovedet på én.
(Inge R. I.c 1981)*

60'erne og 70'erne var en vækst- og udviklingsperiode for gymnasierne. Selvom mellemskolen og realklasserne var flyttet til folkeskolen, så voksede gymnasiet, dertil kom HF uddannelsen i 1968. Gymnasiet blev nu en ren ungdomsskole, og mere voksne elever stillede andre krav til opholdsfaciliteterne. De ønskede rolige og hyggelige arbejds- og opholdsarealer møbleret til forskellige funktioner. Den gamle legeplads kunne undværes.

Samtidig med, at antallet af gymnasier voksede og bygningerne fik en ny og funktionel form, kom sputnikchokets nye pædagogik, behaviorismen fra USA. Det var en mål-middel pædagogik, hvor eleven var et manipulerbart objekt. D.v.s. eleven skulle bare påvirkes af de rette stimuli, have den rigtige belønning, så kom indlæringen næsten af sig selv. Eleven var et passivt materiale, som kunne formes ved den rette teknik. Læremidlerne kom i centrum, og arbejdsformen blev individuel. I sin yderste konsekvens kaldes det programmeret undervisning.

Det senere ret voldsomme opgør med behaviorismen gør det nu næsten uforståeligt, hvor velgørende og velkommen den nye pædagogik var for mange lærere. Den var klasseværelsesorienteret; praktisk og brugervenlig, set med lærerens øjne.

Efterkrigstidens urolige pædagogiske forhold havde fået mange gymnasielærere til at søge efter fornyede pædagogiske råd og vink. Jeg tror, at de fandt et utal af gode bøger, af gode pædagogiske tanker fra Platon og frem til nutiden. Fælles for dem var, at de var vanskelige at omsætte i praksis, de generaliserede både over skolens hverdag og over eleven. Et utal af praktiske forhold i lærerens dagligdag og et endnu større antal forskellige elever, som der skal tages individuelle hensyn til, beskriver en hverdag, som ikke ligner den teoretiske pædagogs og ikke beskrives i bøgerne.

Før verden gik af lave, før disciplinens og autoritetens forfald i 50'erne, kunne der nok tales om en »elevmasse«. Uanset om en klasse bestod af 24 elever med vidt forskellig forudsætninger, forskellig udvikling, forskelligt miljø og forskellige interesser, så blev de alle undervist over samme læst.

Det er på den baggrund, at mange kastede sig over eksperimenter og forsøgte at benytte behaviorismens kontante beskrivelse af undervisningsmål og dens mange evalueringsformer. Det var en udpræget individuel arbejdsform, disciplinerende i sig selv. Det danske gymnasiums medfødte træghed afbalancerede hurtigt begejstringen for det lærerstyrede over for det stigende pres for at få større elevindflydelse. Den vigtigste landvinding blev en fornyet tro på pædagogiske ideer og udviklingsarbejde hos mange lærere.

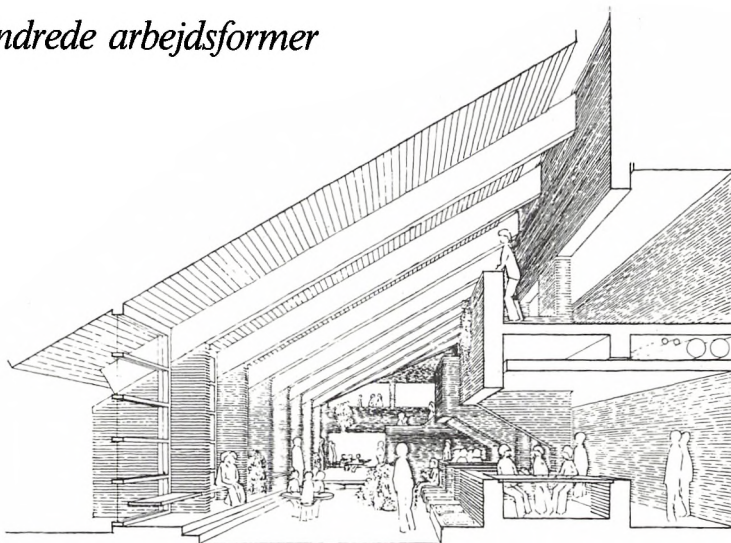
Ungdomsoprøret

*Men at gå i skole en sommermorgen
Ak! Det jager al glæde bort!
Overvåget af grumme blikke
Sidder de små hele dagen lang
og vander sig med suk og sorg.
(William Blake 1789)*

Et vendepunkt i den undervisningsnære, men også noget mekaniske behaviorismes sejrsgang kom, da ungdommen næsten med et slag udrettede det, som reformpædagogerne havde kæmpet for i mere end en menneskealder. Ungdomsoprøret, der begyndte i 1968, flyttede de gamle fag og den nye undervisningsteknik ud i periferien og eleven ind i centrum for undervisningen og arbejdet.

Havde behaviorismen haft en vækkende virkning på læreren i skolen, så fik ungdomsoprøret og den bagvedliggende kritisk-humanistiske psykologi og især Frankfurterskolens emanciperende pædagogik en vækkende indflydelse på gymnasiet og dets omgivelser.

Ændrede arbejdsformer



Ringkøbing Gymnasium 1981. Arkitekt Flemming Bay-Jørgensen

Som en steppebrand bredte den elevcentrerede undervisning sig. Eleven skulle være både centrum og udgangspunkt for alle lærerens tanker og adfærd. Denne bevægelse kom i høj grad udefra, mange øvede selvkritik over for fortiden og forsøgte at sætte sig ind i de nye pædagogiske ideer. Næsten ligeså hurtigt delte de nye pædagogiske vinde gymnasiet. Eksperimenterende og elevvenlige lærere fik nok magten, men mødte en næsten Cato-agtig sej modstand mod ragnarok og den billige eftergivenhed over for ungdomsoprørets angreb på den gamle videnskabelighed og de evigt gyldige finkulturelle værdier.

Mange pædagogikbøger blev skrevet, mange blev sågar læst og forsøgt omsat, de pædagogiske kursers antal voksede. Ungdomsoprøret oplevedes i gymnasiet som en voldsom udfordring, der udover pædagogiske kampe ret hurtigt fik politiske overtoner. Den nye pædagogik var en revolutionær udfordring til den gamle borgerskole.

Foruden elevcentreret var slagordene problemløsning og projektorganisering. Der er ingen tvivl om, at disse nøgleord stillede ændrede krav til undervisningens indhold, alene kravet om at skulle tage udgangspunkt i elevens egen verden, vendte op og ned på rækkefølgen i mange fag. Men især arbejdsformen skulle ændres, klasseundervisning blev et fy-ord; alene de reaktionære turde vedkende sig, at de fortsat ofte anvendte den umulige undervisningsform.

Den traditionelle deduktive undervisningsform blev afløst af en induktiv form, som stillede store krav til lærerens igangsættende opfindsomhed, samtidig med tilpasningen til en ny og ret uvant tilbagetrukket lærerrolle. Arbejdsformen blev selvstændigt individuelt arbejde og gruppearbejde, hvor eleven i den ideelle form selv formulerede problemet, selv opstillede teorier og selv søgte dem be- og afkræftet.

Skolen skulle være en pulserende og aktiv arbejdsplads med mange forskellige arbejdspladsmuligheder og læreren alene placeret i en opfølgende rådgiverrolle.

Den andel af en årgang unge, der påbegynder en gymnasial uddannelse

År	%	År	%
1945	5	1961	11
1946	5	1962	11
1947	5	1963	11
1948	6	1964	11
1949	6	1965	14
1950	6	1966	15
1951	6	1967	18
1952	6	1968	21
1953	6	1969	23
1954	7	1970	24
1955	7	1971	26
1956	7	1972	30
1957	7	1973	32
1958	9	1974	30
1959	10	1975	32
1960	10	1976	32

U-90. Bind II s. 106.

»Det store spring fremad«

Lidt forud og sikkert medvirkende til ungdomsoprøret var en jævnt stigende vækst i ungdomsårgangene. Samtidig var der en yderligere stigning i tilgangen til gymnasiet, frekvensen steg. Også søgningen imod de højere uddannelser steg stærkt.

Gymnasiets kraftige vækst førte til bygningen af omkring et halv hundrede nye gymnasier, samtidig udvidedes og moderniseredes en del af de gamle gymnasier, især i provinsen.

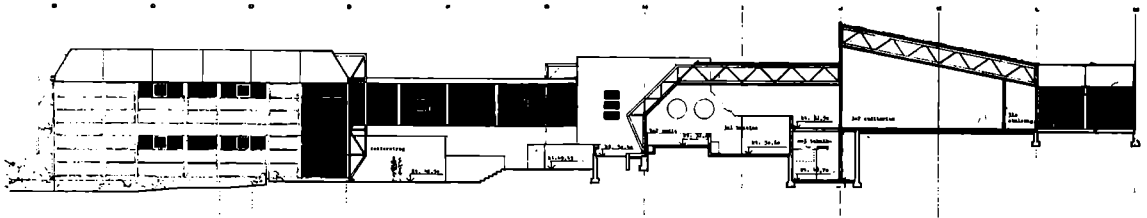
Det var et heldigt sammentræf, at de nye pædagogiske ideer kom samtidig med nybygningen af de mange gymnasier, nu kunne de bygges pædagogisk hensigtsmæssigt.

Den voksende pædagogiske interesse blandt lærere sammen med klagerne over de gamle bygningers pædagogiske begrænsninger førte i starten til store krav om fleksibilitet, f.eks. blev Kolding Gymnasium i 1973-75 opført, så selve ydervæggene kunne flyttes. Nu skulle der tages højde for fremtidens udvikling, især omkring de mange tilvalg og forskellige holdstørrelser, samt højde for nutidens krav om anvendelse af differentierede arbejdsformer.

Vægten i tilgangen havde ført til, at de mange fagklassegymnasier, som var blevet bygget i 60'erne og begyndelsen af 70'erne langsomt var blevet større og større. Der var også en økonomisk tendens til at opprioritere store skoler, som Sverige allerede havde gjort. Det ville give eleverne flere valgmuligheder, og den voksende mængde af teknik og faglokaler blev mere rationelt udnyttet.

Gymnasiets lodrette opbygning efter alder og klassetrin, og det vandrette tilvalg og emnevalg inden for en årgang, sammen med et elevtal på omkring 800 gjorde oplevelsen af opsplittning større end en pædagogisk gunstig oplevelse af sammenhæng, overskuelighed og tilhørsfølelse.

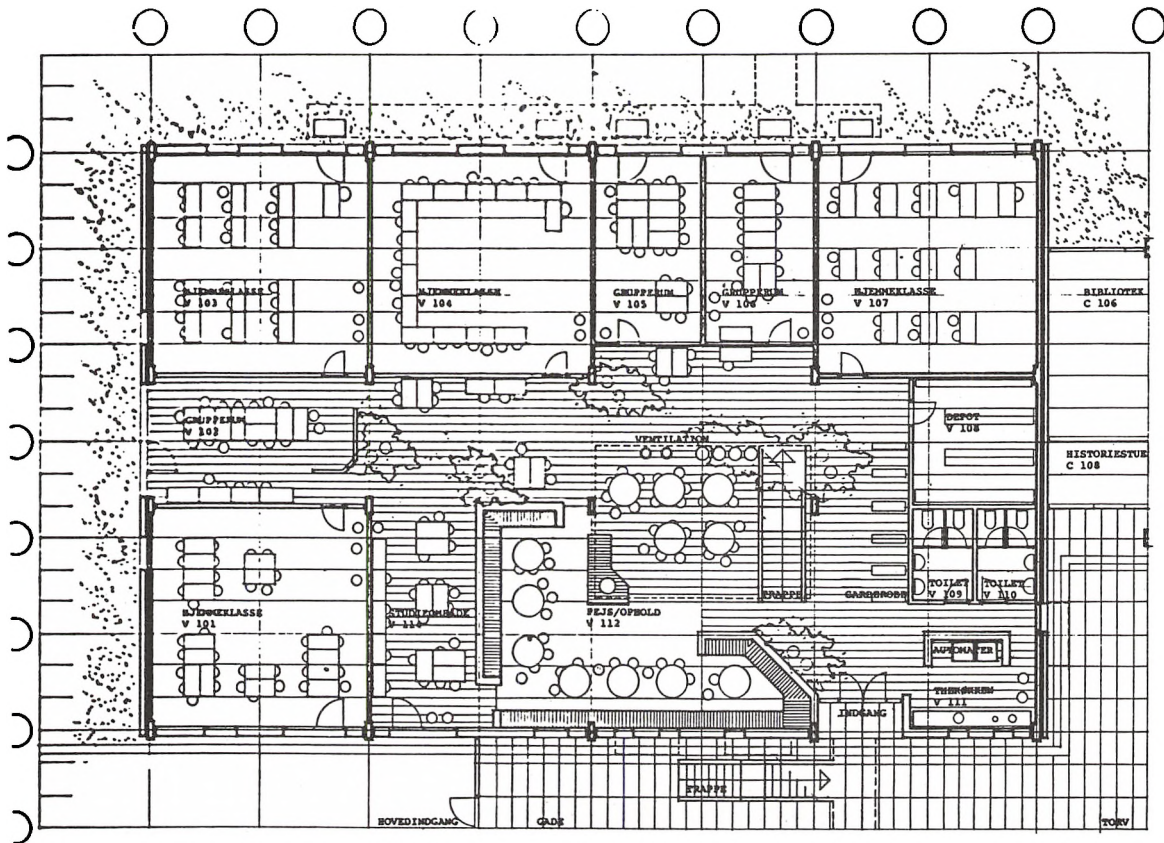
Hjemstavns-gymnasiet



Kolding Gymnasium. A5 tegnestuen.

Opsplittningen kunne undgås, hvis skolen kunne deles i mindre enheder, hjemstavne. Fagklassegymnasiet kunne afskaffes og erstattes af et hjemmeklassegymnasium, hvor eleverne havde langt de fleste timer i deres »egen« klasse. Kun få fag behøvede specielle lokaler, de kreative fag og de våde fag, fysik, kemi og biologi. De øvrige fag kunne have deres mange hjælpemidler i nærliggende depoter.

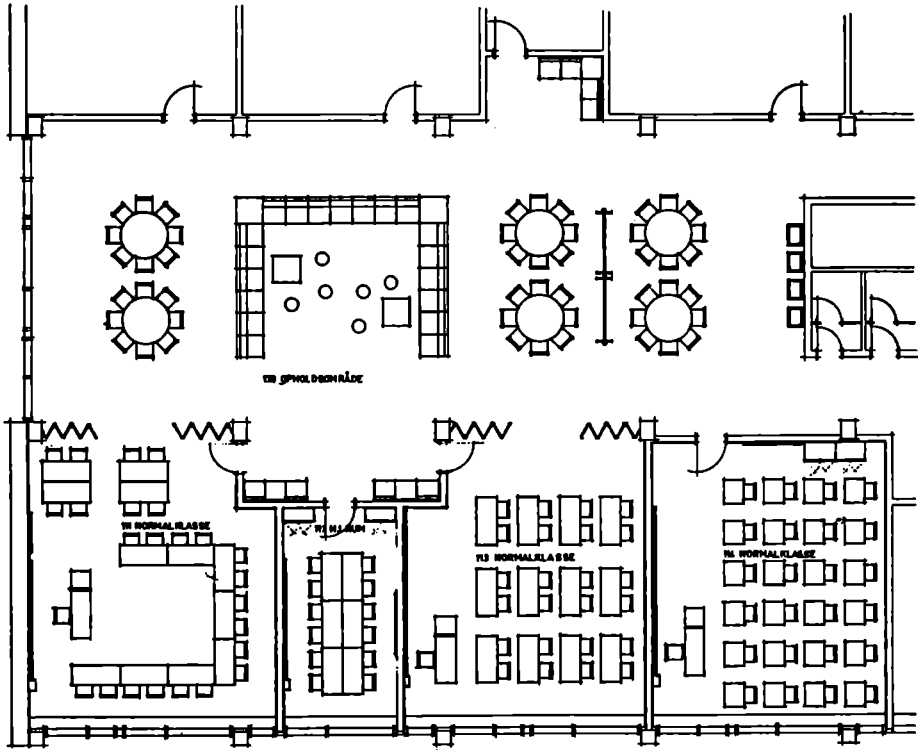
En hjemstavn skulle rumme hjemmeklasserne bygget op om et fællesareal, så der uden nævneværdig organisering eller tidskrævende vandrings-



En hjemstavns. Kolding Gymnasium. Møbleringen i det åbne rum er helt fri. Klasser og depoter samme areal som det åbne landskab.

ger kunne arbejdes med de forskellige arbejdsformer, inde i klassen eller uden for denne, eller begge steder.

Kolding Gymnasiums hjemstavns bestod oprindeligt af 6 klasser, depotrum og et meget stort fællesareal med et lille thekøkken. De teoretiske pædagogiske overvejelser gik ud på, at der skulle bo flere årgange sammen, en 1.g og en 2.g eller en 2.g og en 3.g i hvert klasselokale. Nye elever skulle ledes ind i skolen gennem samarbejde med de gamle elever. I hver af de 3 hjemstavne skulle der bo såvel matematikere, som sproglige og HF. Hver hjemstavns skulle give fællesskab og ikke separatisme.



Herlev Forsøgsgymnasium.

Normalklasser, der kan åbnes ud til studie- og opholdsarealet.

Det mindre arealforbrug til klasser skulle anvendes til at gøre opholds- og studiearealet væsentlig større end tidligere. Dette store fællesareal skulle bruges til arbejde, undervisning og ophold. Det var naturligt, at gruppearbejder flyttede ud i fællesarealet, men at der også skulle være klasseundervisning der, var noget nyt. Møbleringen skulle være let, alsidig og fleksibel. Den enkelte undervisningsenhed skulle kunne arbejde side om side, adskilt med lette flytbare vægge, som hindrede øjenkontakt.

Det var en meget pædagogisk orienteret bygning, hvor alle arbejdsformer kunne benyttes i det åbne landskab. De lukkede klasselokaler skulle

især benyttes af fag, som krævede en høj grad af stilhed f.eks. begynder-sprog. Hjemstavnen skulle summe af liv og gensidig aktivitet, af nærhed og overskuelighed. Den enkelte elevs oplevelse af samhørighed skulle være undervisningens livgivende fundament af tryghed og trivsel.

Når jeg skriver, at det var tankegangen, så skyldes det, at de »romantiske« planer kun delvis blev gennemført. I en del fag blev det åbne rum forsøgt benyttet til klasseundervisning, men behovet for ro omkring undervisningen var større end forventet, sandsynligvis var ændringerne endnu for radikale. Lærernes og måske også elevernes vaner er knyttet til det lukkede klasseværelse, hvor eksamenskrav og faglig isolering fortsat er hellige køer. I dag er der i Kolding bygget et klasselokale mere ind i fællesarealet, som dog fortsat er meget benyttet til individuelt arbejde og gruppearbejde.

En tilsvarende, men mindre radikal løsning, blev forsøgt på det pædagogiske forsøgsgymnasium i Herlev, hvor nogle af klasselokalerne kunne åbnes ud mod fællesarealet. Heller ikke her blev denne tværgående åbning mulighed en almindelig brugt del af undervisningen.



Helsing Amtsgymnasium. Hans Dall og Torben Lindhardtzen.

Det lille gymnasium

*sommetider savner jeg
en lærer
der er fuldstændig passiv
hvorfor den vedholdende aktivitet
fra lærerens side?
(Marianne Larsen)*

Selvom den åbne pædagogik ikke blev en succes, blev hjemstavns-gymnasiaet, opdelingen af den store skole, almindelig.

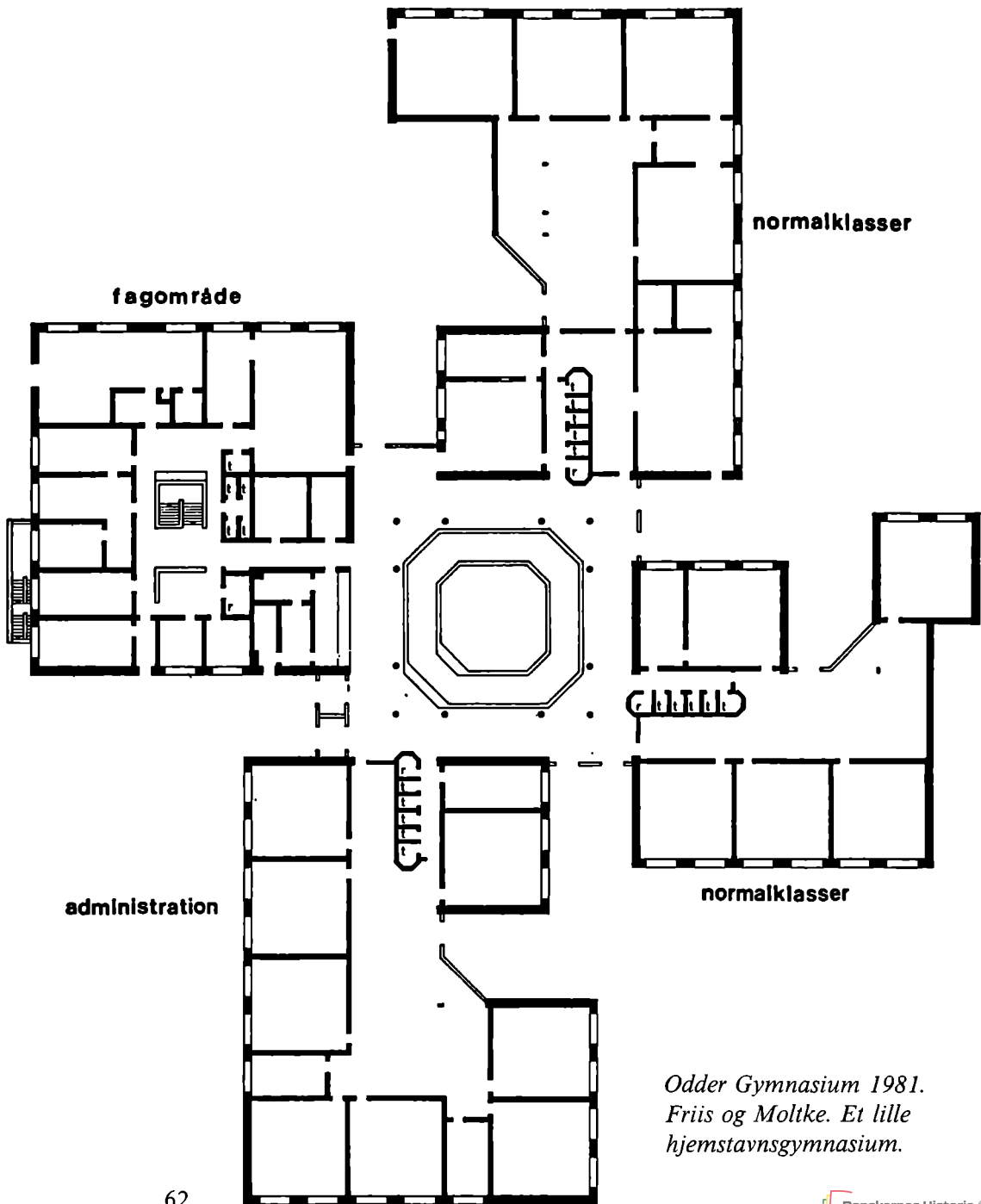
Alle disse store skoler med 800-900 elever lå traditionelt i købstæderne, men elevtilgangen var også vokset stærkt i områder, der lå langt fra købstæderne. Rejseomkostningerne i både tid og penge var store. Det førte til en beslutning om at sprede gymnasiebyggeriet, så der så vidt muligt skulle være et gymnasium indenfor en afstand af 25 km. Dette var også et opgør med de økonomiske begrundelser for skole-stordrift.

Ganske mange steder valgte amtsrådene at bygge små gymnasier ude omkring i mindre samfund. De var tænkt som 4-spors, men af tilvalgs-mæssige grunde blev de ofte på 5 spor, d.v.s. ca. 300 elever fordelt på 2 sproglige og 3 matematisk-fysiske spor ... Nu kunne der bygges i områder, som aldrig tidligere havde haft muligheden for at få et gymnasium. Undertiden blev det lille gymnasium anbragt i områdets største by, f.eks. Fåborg, undertiden blev det placeret i det geografiske centrum for cirklen med 25 km som radius. Det kunne være en mindre bebyggelse, næsten så lille, at gymnasiet kom til at rage ud på begge sider af byen f.eks. Odsherreds gymnasium i Asnæs. Den gymnasiale uddannelse kunne nu købes ved stalddøren.

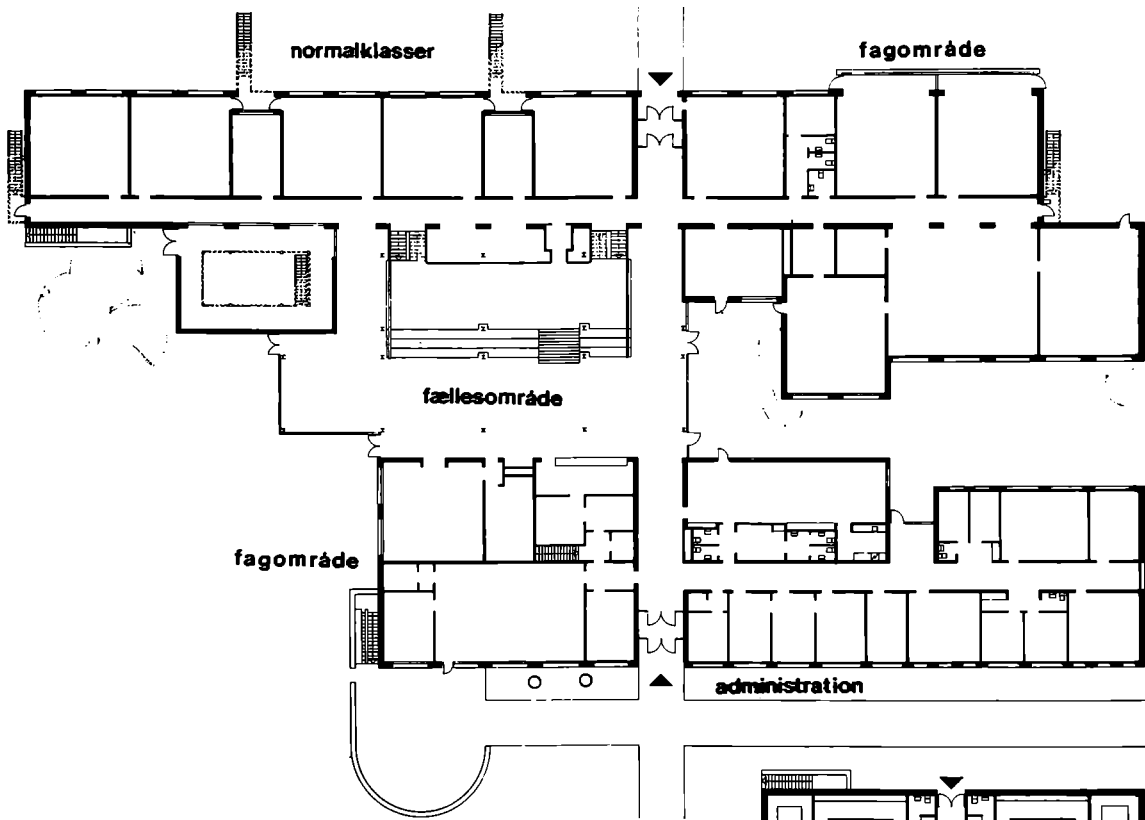
Mange af de små gymnasier efterlignede det dobbelt så store hjemstavns-gymnasium, f.eks. Helsing og Odder. Men det lille gymnasium kunne lige så godt bygges som én hjemstavn. Alle hjemmeklasserne kunne placeres centralt om torvet, som rummede kantine, opholdsareal og arbejdspladser, som f.eks. Fjerritslev og Frederiksværk.

Alle de nye gymnasiers meget fine og primært pædagogisk udformede bygninger har helt fjernet den katedrale gymnasieskoles statiske rammer. Selvom fagklassegymnasiet stædigt fastholdes enkelte steder, så virker det, som om reformpædagogikkens børne- og ungdomsvenlige undervisning endelig er blevet anerkendt i det mindste hos arkitekter og bygherre.

Eleverne er i de nye bygninger blevet respekteret som »voksne« selv-



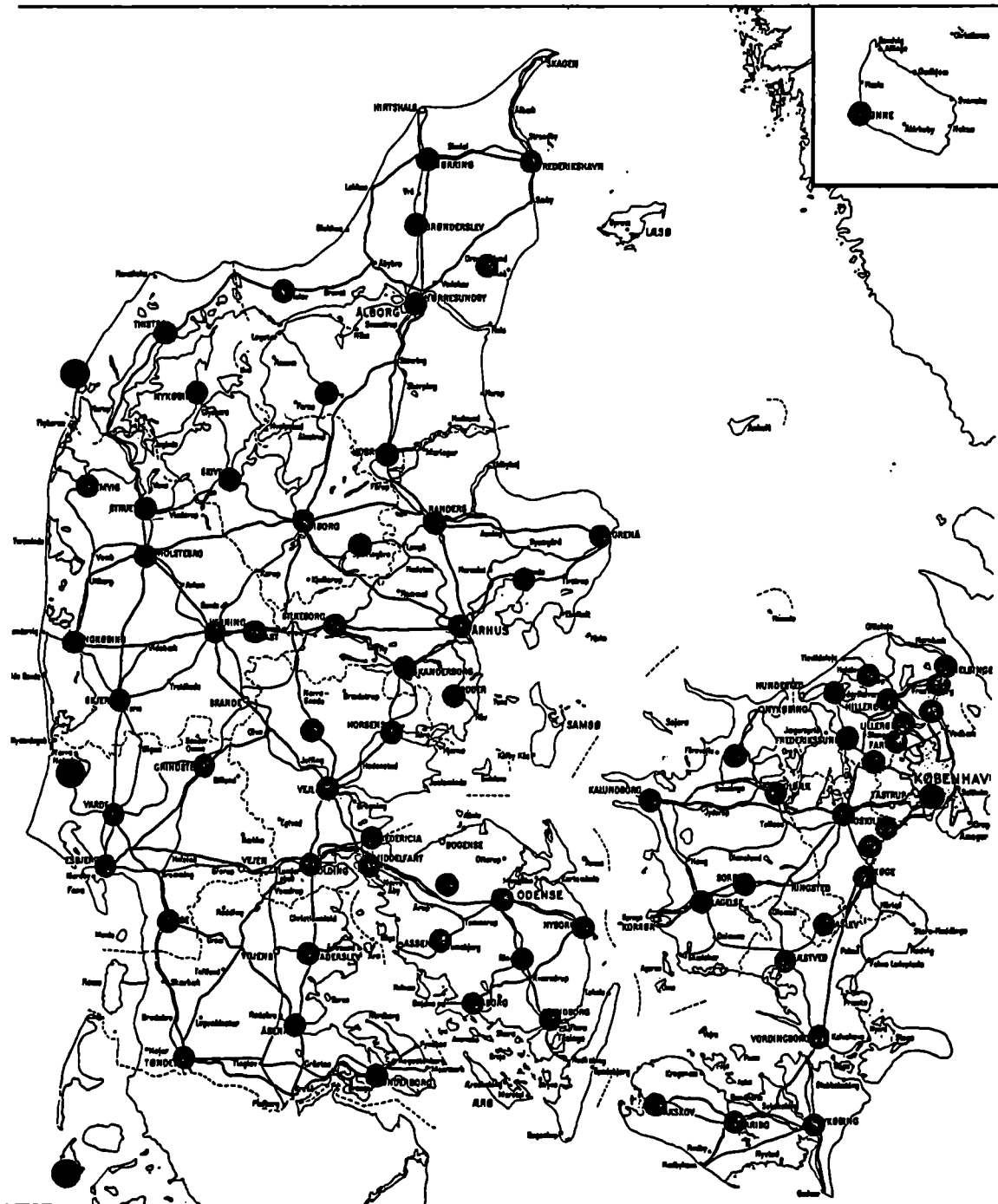
*Odder Gymnasium 1981.
Friis og Moltke. Et lille
hjemstavns-gymnasium.*



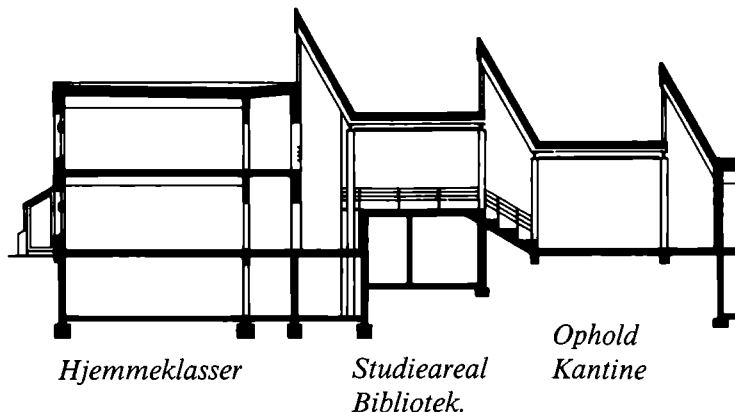
Fjerritslev Gymnasium. 1981. Friis & Moltke. Et lille gymnasium. Centralt placeret omkring fællesarealet.

stændige mennesker, der selv kan administrere fritimer, pauser og måske også forskellige arbejdsformer. Studie- og arbejdsarealer, kantine og opholdsarealer er gjort hyggelige og fjernet fra opsyn og autoritet.

Jeg er da heller ikke i tvivl om, at eleverne oplever store dele af skolen, som deres skole, som vedkommende og rar. Bortset fra den åbenlyse trivsel og velgørende ro, som præger de åbne arealer, er der ingen egentlige disciplinære problemer, ingen hærværk og ingen vandalisme. Det er en klar ændring i forhold til 40'erne og 50'erne og i forhold til dårlige svenske erfaringer med de meget store gymnasier eller ungdomsskoler.



De pædagogiske paladser



Fjerritslev Gymnasium.

Kernen i ungdomsoprøret, og den efterfølgende pædagogiske storm mod gymnasiet, var at bringe eleven ind i undervisningens beslutningsmæssige centrum og radikalt tilpasse undervisningsformer og arbejdsmetoder, så de støttede denne placering. På trods af utallige forsøg med andre arbejdsformer og med tværfagligt samarbejde på gymnasier over hele landet og på forsøgsgymnasiet i Herlev, er lærercentreret klasseundervisning ikke desto mindre fortsat den dominerende undervisningsform godt gemt i isolerede, lukkede klasselokaler.

Ungdomsoprøret førte til en ret revolutionær ændring af gymnasiets bygninger, udstyr, undervisningsmidler og kreative aktiviteter. Undervisningen ændredes i indhold og en smule i form, men den traditionelle undervisning vaklede ikke meget, rystede måske lidt.

Når jeg, på trods af denne lettere deprimerende kendsgerning alligevel mener, at elever oplever skolen som et rart sted at være, så skyldes det måske, dels de lyse, pæne og venlige bygninger, dels at der foregår så mange, mange andre ting på nutidens gymnasier. Tidligere var timerne dominerende, nu er der ligeså dominerende kreative aktiviteter ind imel-

lem de mange teoretiske timer, der er mellemtimer, hvor der arbejdes frit, eller hvor der er tid til hyggeligt socialt samvær, der er fritidsaktiviteter, skolekomedie, revy, koncerter og et væld af sport. Alt sammen er det en fuldgyldig del af elevens hverdag, og her er eleven både i centrum og har en væsentlig andel i beslutningsprocessen. Det er vigtigt at gøre sig klart, at den påvirkning, de krav og muligheder, som tilsammen er grundlaget for den udvikling, som eleverne gennemløber i gymnasiet, består af undervisning og ganske meget mere.

Det store fællesskab

*Hver dag kommer jeg forbi den –
bygningen hvor jeg tilbragte mine unge år.
Pult og pine
Eftersidninger og ekstra staveord.
Lugte og lyde af pligt og penalthus.
Terminsprøver i den truende gymnastiksal.
(Kedda Madsen)*

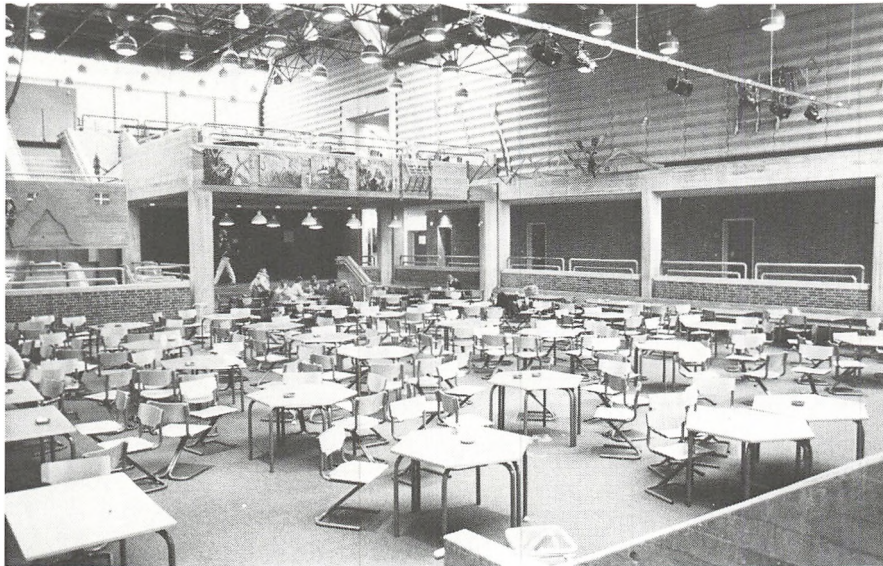
Alle de gamle skoler havde festsal eller aula, ofte et smukt, men tomt lokale med talerstol og flygel. Det var på hverdage alene blevet brugt til den traditionelle morgensang, hvor eleverne tidligere stod fint i klasseorden, mens lærerne stod bagved og sikrede roen, senere i mere tilfældig orden og med mere uro. Resten af dagen var det nærmest helligt område, hvor mange administrative kræfter er blevet brugt eller spildt på kontrol og udsmidning.

Efterhånden som skolen blev opdelt i stadig flere grene og tilvalg, blev skemalæggers arbejde vanskeligere. Eleverne fik huller i skemaet, flere mellemtimer, og de måtte gå længere tid i skole hver dag. Dertil kom fagklasseopdelingens hjemløshed og endelig tilrejsende elevers ventetider på relevante busser i begge ender af skoledagen. Tilsammen skabte dette et betydeligt behov for opholdslokaler.

På de gamle skoler traf man den drastiske beslutning at møblere hele eller dele af aulaen eller festsalen. Morgensangen var på retur, den sagde ikke eleverne så meget, og disciplinen blev vanskeligere. På de nye fagklassegymnasier fra 50'erne havde der været en tendens til at spare festsalen væk. Eleverne var så henvist til at hænge eller sidde på gulvet i gange og garderober. Disse blev nu ændret og møbleret mere til ophold. På



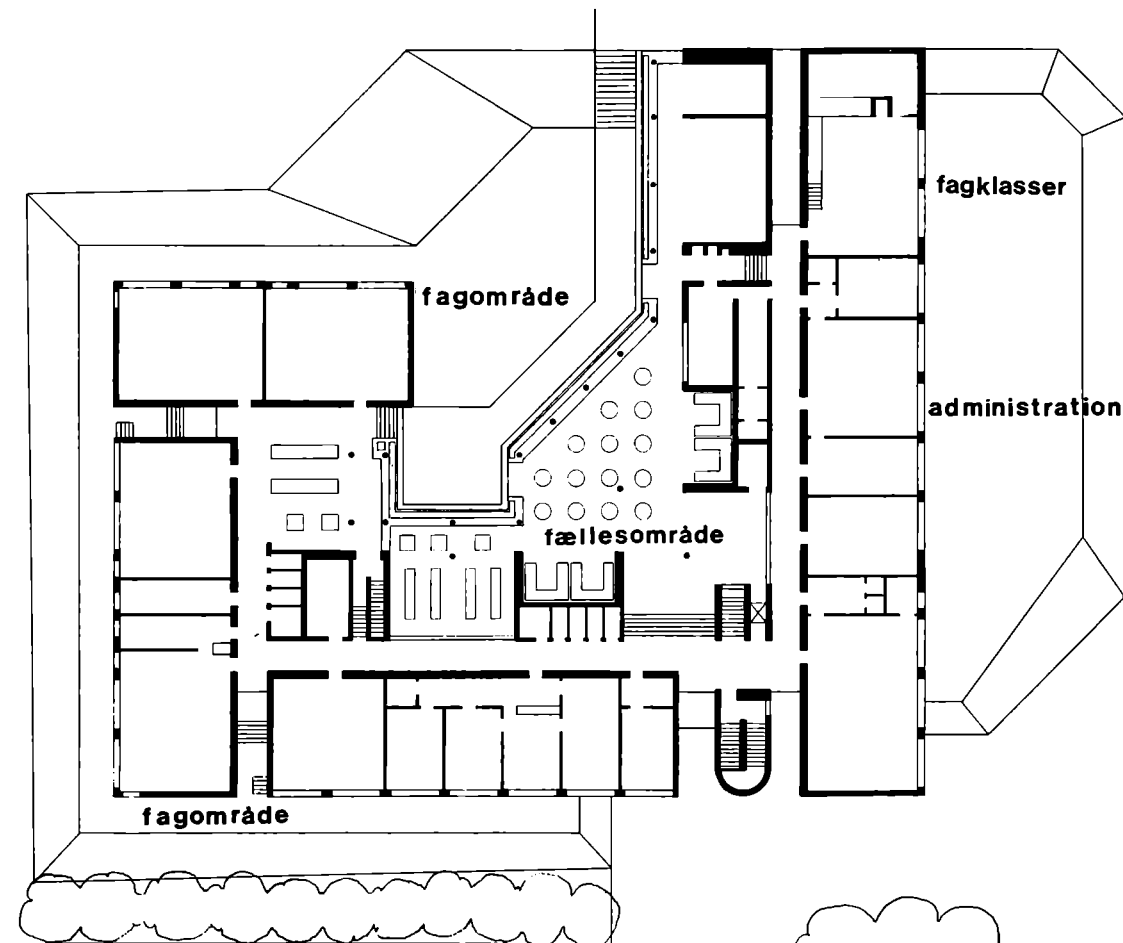
Festsalen Viborg Katedralskole.



Den nye festsal.

nyere gymnasier fra 70'erne blev arkitekterne dygtige til at bygge uden eller i det mindste næsten uden gangarealer. De sparede m² blev til betydelige fællesarealer, hvor elever kan samles, spise, hygge og arbejde i skoletiden.

Disse områder blev alle de nye gymnasiers levende centrum, den lille bys torv. Her kan man opleve mangen en ellers tavs elev folde sig ud i den lille gruppe, hvad enten der bliver læst lektier, kigget på matematikopgaver til senere på ugen, diskuteret politik eller spillet kort. Alene at

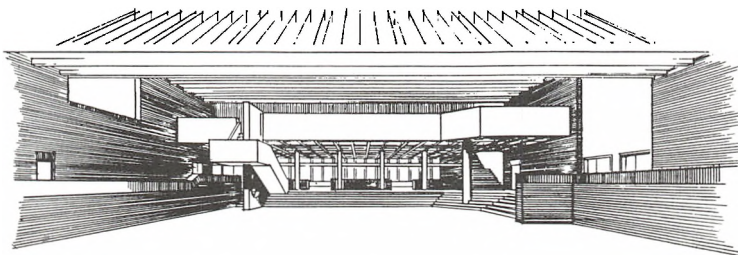


Frederiksværks Amtsgymnasium 1981. Kjær & Rickter. Et lyst og centralt placeret fællesareal.

iagttage elevernes gensidige tolerance er en fornøjelse, deres tilpasningsevne er stor samtidig med, at de tager hensyn til hinanden. Side om side trives arbejde og kortspil, ro og musik, nye og gamle, venskab og kærlighed uden dominerende ordens- og færdselsregler.

Her er også centrum for skolens officielle fælles liv. Her holdes afslutning, skoleforsamlinger, morgensamlinger, hvor eleverne på skift har ansvaret for forskellige indslag, musikalske, dramatiske, politiske osv. Også her kunne den i timerne tilbageholdende elev pludselig optræde, folde sig ud, vise sider af en personlighed, som det umiddelbart var vanskeligt for såvel lærer som kammerater at finde i timerne. Ofte medførte den »officielle« optræden, at det at turde og det at blive accepteret, også kunne bruges i timerne.

De kreative fag



Espergærde Gymnasium 1979. Mangor & Nagel.

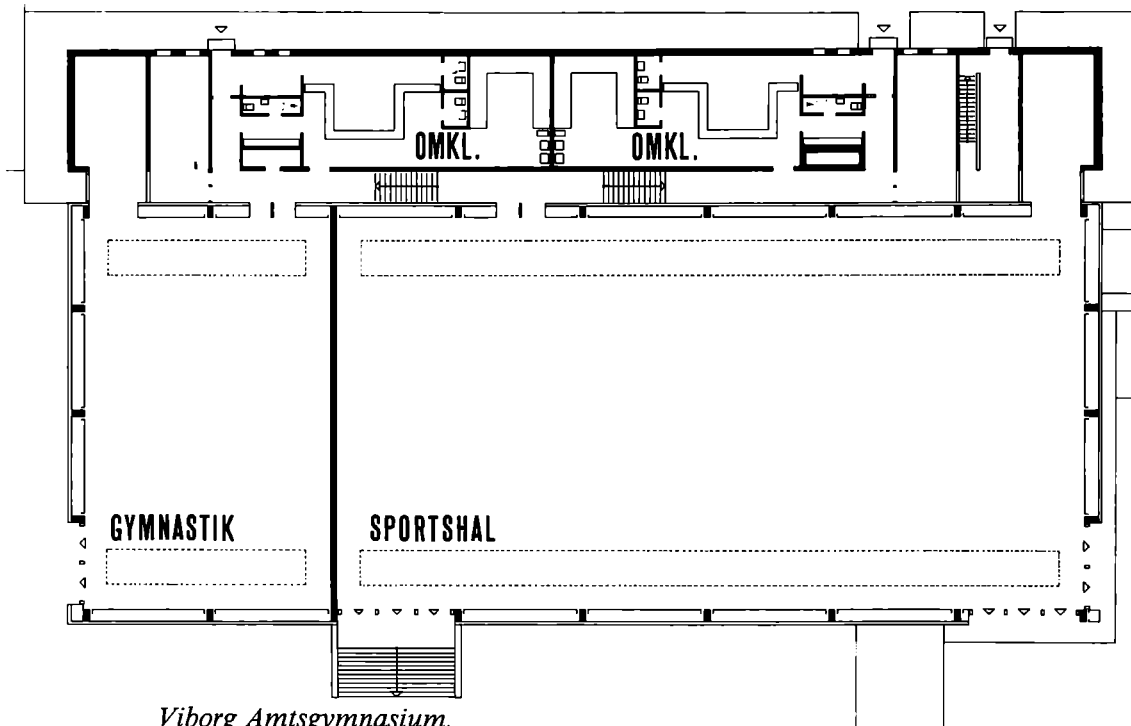
En stor del af det som foregik ved fællesarrangementer var forberedt i de kreative fag. Skellet mellem kreative fag og andre fag viser nok en del om nutidens skole. Skarpt kan det udtrykkes på den måde, at i de kreative fag skabes der noget, i de andre timer undervises der. En del af ungdomsoprørets drøm var nok, at der også i andre fag skulle undervises mindre og skabes mere.

I gamle dage havde skolen de fleste steder højest et kreativt fag, tegning. Men siden ungdommens selvstændiggørelse er det i høj grad lykkedes

for eleverne at få indflydelse på fagene idræt og musik, hvor såvel indhold som form er radikalt ændret, de er også blevet kreative fag.

Musik var tidligere enstemmig sang og aktiv lytning til især klassisk musik. Der synges fortsat meget, men også meget mere på elevernes præmisser, nu spilles der til, dannes små orkestre, ja nogle steder komponeres der. Også musikvalget er ændret, det er langt oftere elevernes plader end lærerens. Her er den manglende tolerance næsten byttet om.

Disse ændringer giver liv og motivation i musiktimerne, men viser også et af gymnasiets dilemmaer. Er klassisk musik ikke en del af den almene dannelse, som ikke sådan kan skubbes væk? Er den tvang der ligger i at lytte til noget uforståeligt ikke med til at udvikle og påvirke? Skal der kun arbejdes med forståelige og accepterede emner? Eller kommer udviklingen også gennem elevernes møde med delvis uforståelige ting? Er det sidste i ret høj grad tilfældet, så kommer det til at knibe med motivationen, og skolegang bliver næsten et nødvendigt martyrium?



Viborg Amtsgymnasium.

Idræt hed tidligere gymnastik om vinteren og atletik om sommeren. Kun undtagelsesvis kunne der leges et eller andet evt. med en bold. For nogen var gymnastik en fornøjelse.

Også her er elevønskerne slået gennemgribende igennem. Nu er den dominerende idræt forskellige boldspil, men et ret frit valg råder mange steder. Der kan konditrænes, løbes, laves rytmisk gymnastik og spilles bold samtidig.

De mange valgmuligheder i idræt er opnået dels ved at blande kønnene, dels ved en udvidelse af idrætsarealet. Næsten alle gymnasier har fået en idrætshal, nogle steder endda en gymnastiksal ved siden af.

Disse forhold har totalt ændret gymnastiklærerens situation. Tidligere var det en stram pædagogik, der dominerede, ofte var rollen pædagogisk umulig, alene disciplinen og autoriteten kunne holde sammen på undervisningen. Nu er det i helt overvejende grad lyst og fornøjelse, der driver værket, selvom der synes at være en rest af et kønsrollemønster i pigernes svagere holdning til idræt.

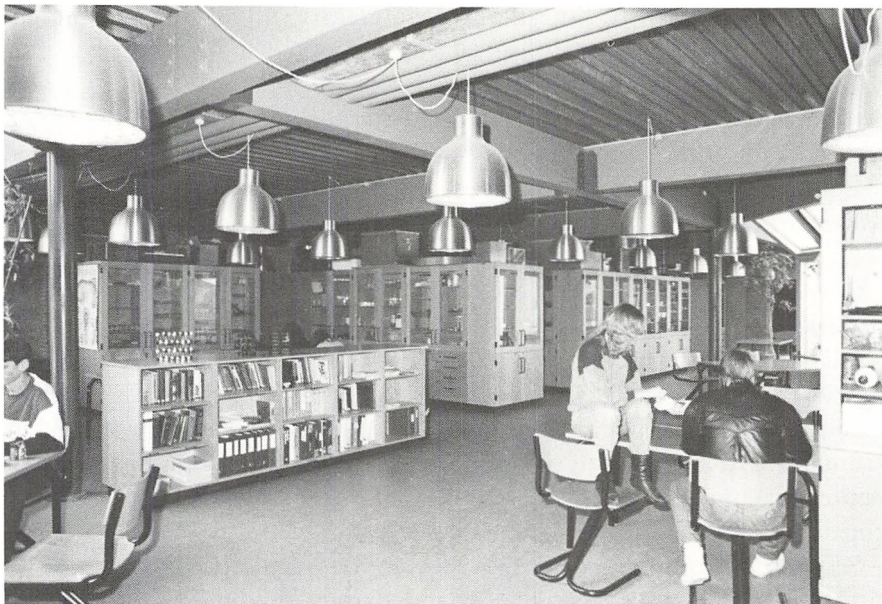
Selvom ungdomsoprøret næppe specielt fokuserede på de kreative fag, ja måske var det endda lidt idrætsfjendsk, så er det her elevindflydelsen og udgangspunkt i elevens situation er slået tydeligst igennem.

Eksperimenterende fag

*vi får ikke karakter
i hvor gode vi er til at holde af
mennesker og dyr og luft og vand
og stjerner
Jeg får aldrig karakter
i noget af det jeg godt kan li
hvorfor ikke?
(Marianne Larsen)*

Naturfagene beholdt af praktiske og økonomiske grunde deres faglokaler, da hjemmeklasseprincippet atter slog igennem. De omfattende installationer af vand, gas og strøm kunne med fordel placeres samlet i en »våd« afdeling, d.v.s. fysik, kemi og biologi.

Disse fag er også karakteriseret ved, at en del af undervisningen er øvelser og eksperimenter udført af eleverne. Hurtigt i de nye byggeplaner blev der projekteret med et stort fællesareal uden for klasselokalerne. Her



Helsingør Gymnasium. Naturfagsområde.

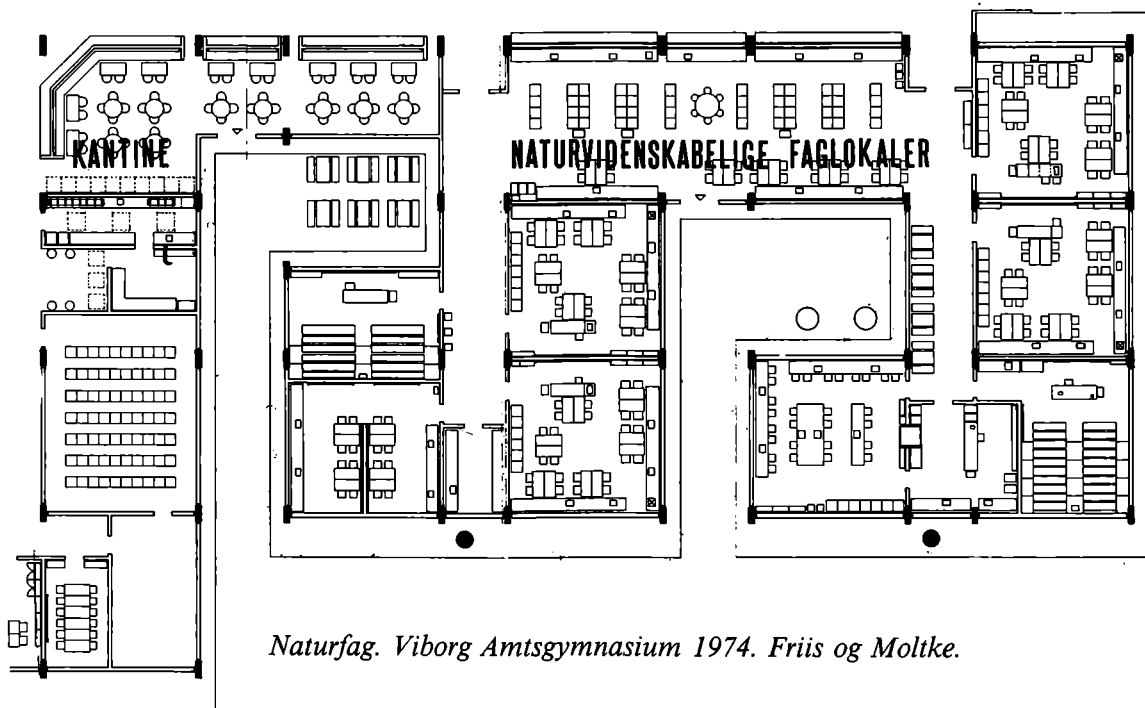
var der rigelig adgang til alle installationerne og forskellige former for møblering, høje borde til øvelser, gruppenicher m.v.

Det var planlæggerens drøm at skabe et tværfagligt »forskermiljø«, hvor de forskellige fag og de forskellige klasser arbejdede med deres øvelser og eksperimenter mellem hinanden. Øvelser med elektronik, faldloven, plantedyrkning, arvelighedsforsøg, titrering og andre vædskeforsøg og meget andet spændende, som der arbejdes med aktivt og levende.

Mange af eksperimenterne kunne stå fremme, til de skulle videreføres i næste time, så andre kunne delagtiggøres i de interessante forsøg, fremmede grene og andre årgange arbejdede med.

Betragtet udefra falder det naturligt at åbne op for undervisningen og skabe et tværfagligt miljø, arbejdsformen er individuel eller i meget små grupper, og der kan arbejdes med et højere støjniveau end i andre fag og ved andre arbejdsformer.

På trods af, at mere end 70 nye gymnasier har fået meget, meget fine arbejdsmiljøer, meget godt udstyr og rigelig plads, så benyttes disse muligheder kun i meget begrænset omfang, og næppe noget sted efter ideen og hensigten. Det meste af det åbne rum er domineret af skabe, depot-



Naturfag. Viborg Amtsgymnasium 1974. Friis og Moltke.

rumsfunktion og af et lærerværksted. Eksperimenterne er isoleret til de lukkede laboratorier, hvor der sikkert også er et livligt og arbejdsomt miljø. Traditionen har indtil videre også her besejret de udviklingsmuligheder, som de nye fysiske rammer åbnede op for.

Forsøgsgymnasier

*her prøver vi at lære jer noget
sagde de alle sammen
– det var de enige om
(vi overlevede
vi klarer os godt nu
alle sammen
kun én blev lærer)
(Jannick Storm)*

Ude på de enkelte gymnasier er der en lang tradition for at lave mange forskellige forsøg af såvel pædagogisk som faglig art. Det drejer sig årligt om mange hundrede forsøg. I 1986 blev der søgt om tilladelse til at starte

næsten et tusind forsøg og i 1987 er ansøgningerne næsten ligeså talrige. Alle forsøg styres og kontrolleres af Direktoratet for Gymnasieskolerne.

Længe havde der været talt om og ønsket et forsøgsgymnasium, hvor større og gennemgribende forsøg kunne placeres.

Sikkert som følge af ungdomsoprøret gik ønskerne i opfyldelse i 1973, hvor det blev besluttet at oprette 2 forsøgsgymnasier.

I 1974 startede et 6-årigt forsøg med ændrede ledelsesformer på den nyopførte Avedøre Statsskole. Ledende blev skoleforsamlingen som rummede samtlige elever og ansatte og et koordinationsudvalg på 8 medlemmer, med en elev som formand. Tilsyn med overholdelse af regler, ansættelser m.v. blev varetaget af en kommitteret »rektor«, som havde opsættende vetoret, som for øvrigt kun blev brugt 4 gange på de 6 år.

Det blev et spændende, men også slidsomt forsøg. Arbejdsopgaverne ved siden af undervisningen var betydelige, konflikter og frustrationer skulle diskuteres, forhandles og løses ad demokratisk vej. Skoleforsamlingen valgte det direkte demokrati, d.v.s. alle væsentlige spørgsmål afgjordes i den store forsamling på over 700 mennesker.

Konklusionen blev, at forsøget gavnede trivsel og den daglige motivation og blotlagde mange af dagligdagens problemer, sandsynligvis også lidt flere end forsøget kunne løse. Alene det uomgængelige, at forsøgsgymnasiets elever ikke måtte stilles anderledes end alle andre gymnasieelever m.h.t. skolens og eksamens indhold, begrænser de demokratiske friheder.

Ved forsøgsperiodens udløb 1980 blev forsøgene nedtrappet, og med Statsskolernes overgang til amtseje i 1985 blev forsøgsgymnaset helt ophævet.

Resultaterne fra dette forsøg er ikke kommet til at spille nogen stor rolle, dels fordi ungdomsoprørets ideer fortonede sig i det fjerne, dels fordi undervisningsministeren ikke støttede forsøg med ændrede ledelsesformer, i det mindste ikke hvis de gik ind for større reel elevindflydelse.

I 1975 startedes et pædagogisk forsøgsgymnasium på Herlev. Her gennemførtes et meget omfattende pædagogisk udviklingsarbejde ofte med udgangspunkt i ungdomsoprørets pædagogiske tanker. Der blev lavet forsøg med ændring af den nuværende struktur. Den atomiserede fag- og timefordeling blev ændret, fagene blev slået sammen i blokke og de enkelte fag fik større samlet undervisningstid. De fleste forsøg lagde stor vægt på at gøre arbejdet tværfagligt og anvende elevcentrerede arbejdsformer ofte organiseret som større projekter. Endelig blev der gjort forsøg med at ændre niveauerne i forskellige fag.

Alle forsøg blev afsluttet med fyldige og ofte spændende rapporter, som blandt andet er sendt til samtlige gymnasier.

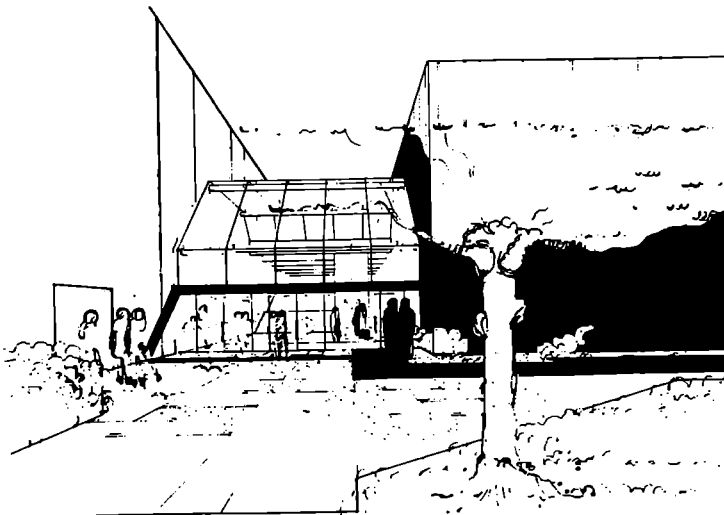
Også forsøgsgymnasiet i Herlev stoppede undervisningsminister Bertel Haarder. Men ikke nok med det, undervisningsministeren ignorerede totalt de mange forsøg og de mange erfaringer som lærere og elever havde gjort på Herlev Forsøgsgymnasium, da han besluttede at ændre strukturen og delvis indholdet af gymnasiet ved et reformforslag fremsat i foråret 1987, et rent politisk forslag, som alene nærmer sig pædagogiske overvejelser, når der tales om indlæringsniveau og valgfrihed. Grundlæggende forhold, som tværfaglighed, opblødning af time- og fagfordelingen, ændringer i lektionslængden m.m., som Herlev har arbejdet med berøres ikke i den kommende reform.

Det frie gymnasium bør vel også have en bemærkning med her. Selvom det elevdominerede Fri Gymnasium ikke er et forsøgsgymnasium, så arbejdes der med andre styreformer, andre strukturer og en anden opdeling af elevernes hverdag. Det frie Gymnasium kan lidt frit sammenlignes med folkeskolens »lilleskoler«, men har desværre næppe samme opmærksomhed og samme mulighed for at påvirke den offentlige skole.

Uddannelsescentre

Et praktisk forsøg, der er igang, er bestræbelser på at samarbejde de forskellige ungdomsuddannelser. Denne tanke har været en fast bestanddel af den pædagogiske og politiske skoledebat den sidste halve snes år. Tanker, der har været fremme i debatten, har været fælles basisår, bedre overgangsmuligheder mellem de forskellige uddannelser, samarbejde i nærtbeslægtede fag m.m. Bag disse tanker ligger nogle overvejelser over en mere social lige fordeling på uddannelser. En tættere integrering kan udsætte afgørende erhvervs- og studievalg, så den unge vælger mere selvstændigt, mere uafhængigt af sit miljø.

I Danmark er disse tanker forsøgt 3 steder. I Vordingborg og Morsø er der et samarbejde igang mellem gymnasiet og handelsskolen og i Nakskov et mere omfattende forsøg mellem alle de 3 store ungdomsuddannelser, håndværkerskole, handelsskole og gymnasium. Forsøget er startet som et bygningsfællesskab, hvor der er fællesskab omkring kantine, opholdsarealer og nogle faglokaler og idræt. Derudover er samarbejdet ikke udbygget. Når ideerne og ønskerne ikke er kommet længere, skyldes det mange forskellige forhold. Dels er berøringsfladerne mellem de forskellige



Vordingborg Gymnasium. Friis & Moltke 1979.

ungdomsuddannelser generelt ikke store. Skolernes opbygninger, indhold og time- og fagfordelinger er meget, meget forskellige. Et samarbejde udover detaljer synes umuligt. Dels er der en tendens til, at de sammenbragte ungdomsskoler bliver for store og for uoverskuelige. Det er reelt 3 selvstændige skoler, der går sammen, det er nok umiddelbart nødvendigt af hensyn til de enkelte uddannelsers valgmuligheder. Det ville være spændende med et forsøg, hvor en trediedel handelsskole, håndværkerskole og gymnasium gik sammen til en skole af normal størrelse.

I Sverige har integrering været forsøgt gennem mange år, uden at bygningsfællesskab har ført til noget reelt pædagogisk samarbejde. Det er komplicerede pædagogiske og udviklingspsykologiske mekanismer. Hvad betyder en større samordning? Dels naturligvis en større forståelse for andre uddannelser, dels at der kan vindes noget ved samarbejde med de andre, men tabes der så ikke også noget i forhold til de nuværende

uddannelser? Vil summen være en generel niveausænkning, eller vil der blive tale om en stigning? Og dybest set er disse sammenligninger mulige?

Er det en utopi fortsat at tro, at det er muligt at lave lighed gennem ungdomsuddannelserne. En lighed som i det store og hele skulle stille de studerende frit overfor, om de vil på universitetet, være håndværker, gå på polyteknisk læreanstalt, ind i bankverdenen osv. osv.? Ingen ved det.

Bag disse integreringstanker ligger en god del politisk idealisme. Det eneste man ved er, at både »lighedsorienterede« lande, som Rusland og Kina og »liberale« lande som Frankrig, Japan og USA er enige om at bygge deres uddannelsessystemer op efter et næsten modsat princip. Ved hjælp af mange prøver og eksaminer adskiller disse lande den »boglige« eller teoretiske elite meget tidligt og rendyrker dem op gennem hele undervisningsforløbet af nationale og konkurrencemæssige hensyn.

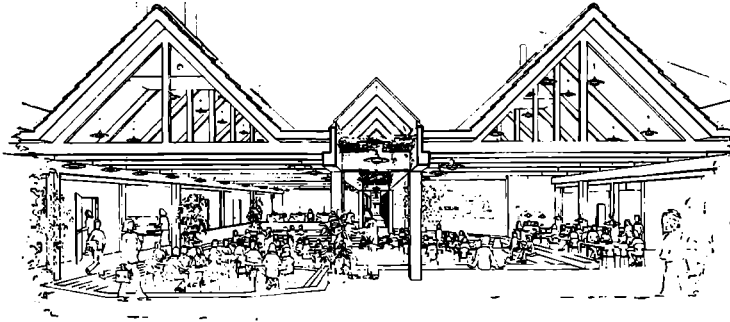
To principper over for hinanden, som også har været diskuteret fra Platon til i dag, elite eller bredde? Hvilke der i det lange løb er bedst for et land, er det næppe muligt at bevise. Hvordan måles en uddannelses kvalitet? I bruttonationalprodukt, udviklet våbenteknik, højteknologisk niveau, et alsidigt og levende demokrati eller blot på glade skoleelever?

Brugen af de gode rammer

Min umiddelbare konklusion på udnyttelsen af de nye gymnasiebygninger, de fysiske rammer for det daglige arbejde, er lidt bedrøvelig. Bygningerne er blevet ændret imponerende meget, selvom indholdet nok i hovedsagen er de gamle fag og det opsplittede skema, er fagenes vægt og deres indhold som beskrevet ændret betydeligt.

Undervisningsmetoder og arbejdsformer er derimod ikke fulgt med udviklingen. Mange lærere har forsøgt ihærdigt og stædigt med de nye former, men efterhånden har langt de fleste givet op. Der laves nok gruppearbejde og individuelt arbejde. Sommetider er det nok også eleven, der er aktivt i centrum, men den lærerdominerede klasseundervisning i det lukkede klasselokale er dominerende. Læreren når sikkert de fastsatte pensummængder, der er rimelig spredning på de elever, der bliver hørt af læreren og eleverne deler taletiden, men næppe fifty-fifty. Stemningen er rar, men også kedelig og triviel.

Hvorfor er det så gået sådan? Det er ikke bare den reaktionære latinsko-



Lemvig Gymnasium 1981. Hempels tegnestue.

les stædige livskraft eller lærernes ulyst til fornyelse. Der er flere årsager, som i fællesskab fører til det depressive resultat:

Det er nemt at fremhæve de ret stramme pensumkrav og den afsluttede eksamen, ikke mindst de skriftlige prøver, som er fælles for alle, d.v.s

Sønderborg Statsskole SØNDERBORG					
Skema for <i>1g. matematik - fysik løsn</i> kl. <i>I sol m. 18</i>					
Time	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Fredag
1	MUSIK	HIST.	FRANSK	MAT.	FYSIK
2	MAT.	OLD.	ENG.	MUSIK.	-
3	MAT.	ENG.	ENG.	FRANSK.	KEMI
4	KEMI	DANSK	DANSK.	DANSK.	FRANSK
5	FRANSK	MAT	JORÆT.	ENG.	MAT.
6	HIST.	FRANSK	FYSIK.	FYSIK	JORÆT
7	ENG.			FYSIK	

alle skal helst have været det samme stof igennem i løbet af de 3 år. Det er både dominerende og bindende for såvel elever, som for lærerne.

Jacob Baden, rektor ved Helsingør Skole skrev allerede i 1732, for mere end tohundredeoghalvtreds år siden: Eksamensvæsenet er en hindring for de frie studier ... og som »skjult curriculum« betinger det pædagogiske klima.

De korte timer på 45 minutter begrænser arbejdsformen, der er ikke tid til at flytte sig ret meget. Og bordopstillingen i klassen er ofte meget stereotyp. Også den pædagogisk tilfældige blanding af mellem 5 og 7 fag hver dag, giver et meget bindende mønster for arbejdet.

Dertil kommer den naturlige skoletræthed, som 12 års uafbrudt skolegang uværgelig må føre med sig. Den sætter ind på forskelligt tidspunkt for den enkelte i løbet af de 3 år, de går i ungdomsskolen. Det kniber med motivationen og begejstringen på skift i klassen, og så er klasseundervisningen en velgørende rimelig passiv undervisningsform, set fra elevens synspunkt.

På den måde slutes en uheldig cirkel. Gymnasiets og lærernes tøvende holdning, det nødvendige pres fra systemet, en uheldig struktur og skoletrætheden hindrer tilsammen nogle fornyelser og nogle forbedringer, som der nu er plads og faciliteter til og vel også behov for.

Verdens bedste gymnasier

*Jeg blev til noget
på trods af skolen!*
(Albert Einstein)

Jeg tør godt uden den mindste tøven, fremture med, at Danmark har verdens bedste gymnasiestandard, generelt findes der ikke bedre bygninger. Enkelte lande kan have nogle gymnasier, der er ligeså gode, smukke og funktionelt opbygget som vore, men ses på landet generelt er standarden ringere. København er ikke med i min begejstring over danske gymnasieskoler, der er der tale om årelange forsømmelser.

Men vi har også en af verdens bedste gymnasieuddannelser, hvis det iagttages fra en anden synsvinkel. Mange lande udskiller og dyrker fra en ung alder elite-elever, som går på specialskoler. Her i Danmark er der nok en social skævhed i tilgangen til gymnasiet, men det frie skolevalg, den dygtige rådgivning, som folkeskolens skolevejledere giver og en dygtig

udelt folkeskole, fører trods alt til en social retfærdigere fordeling, end ret mange lande kan prale med.

Prisen for den brede gymnasieuddannelse er, at vi må arbejde i mindre klassestørrelser, med et større udbud af lærebøger, og en måske vanskeligere lærerrolle og flere undervisningsformer, fordi spredningen i elevernes individuelle udvikling, deres forkundskaber og motivation er større her end på elite-skolen.

Tænk om vi også kunne få verdens gladeste gymnasium? Et gymnasium hvor eleverne ikke kun er lykkelige over at gå uden for timerne, men også i timerne. Der er sandsynligvis en klar sammenhæng mellem indlæringssevne og trivsel. Kan trivslen med små midler vokse i timerne, vil udbyttet i form af det fælles arbejde blive bedre. Er det muligt at gøre undervisningen mere aktiv og elevcentreret? Er det muligt at fjerne en del af den sløve klasseundervisning?

Små forbedringer

*Åh, jeg elsker at gå i skole
og få krydser og karakterer og ordre
åh, jeg elsker at gå i skole
og sidde på ordnede rækker
(Bjarne 3.u, 1983)*

Primært må 45 minutters lektioner ændres og kun være den velbegrundede undtagelse f.eks. i begyndersprog, hvor adskilte enkelttimer sandsynligvis giver det bedste resultat. Skal den normale time- og fagfordeling brydes op, for at give plads til andre undervisnings- og arbejdsformer, så er en af grundbetingelserne større tillid. Vi skal undlade at rende i hælene på dem og kontrollere hvert et skridt »for elevernes egen skyld«. En sanktionspræget kontrol over for små voksne, der frivilligt har valgt gymnasiet, er vel reelt en misforståelse. Vi bremser snarere end vi støtter en udvikling som de er inde i, og som gerne skulle fortsætte i gymnasiet.

Derimod er lærerens vurderinger af niveau og mangler værdifuld. Det er en sanktionsfri »kontrol« med oplysende og pædagogisk funktion. Den vender primært imod elevens behov for orientering om øjeblikkeligt stade og udbyttet af arbejde. Først sekundært skal denne evaluering fortælle læreren noget om den videre planlægning.

Det er sandsynligt, at tillid og frihed er værdifuldt for nogle, sikkert

langt flere end vi lærere umiddelbart vil være ved. Men friheden kan også være byrdefuld og nederlagspræget for andre. Jo flere elever der kan arbejde selv, jo mere tid kan læreren bruge på de få elever, som har støtte og hjælp behov.

Der skal naturligvis fortsat stilles krav, også om arbejde med mindre lystbetonede områder afvekslende med rene elevønsker. Fælles for arbejdet bør være en større åbenhed. Mere undervisning, mere arbejde skal placeres uden for klasselokalet. Dørene ind til lokaler, hvor der undervises bør stå åbne, så alle ude og inde fornemmer det livgivende, pulserende aktive liv. Det giver en fornemmelse af deltagelse i de daglige vejtrækninger og pulsslæg. Det giver tryghed, tryghed giver trivsel, og trivsel giver en bedre form for indlæring.

Nu er gymnasiebygningerne rede til dette liv.

Ole Jellingsø. Rektor på Sønderborg Gymnasium siden 1980.

Tidligere ansat som anmelder af gymnasiebyggeri og et år som gymnasiedirektoratets medarbejder i undervisningsministeriets byggedirektorat.

Har endvidere i mange år arbejdet med pædagogik og læreruddannelse.

Tegningerne til denne artikel er med stor velvilje udlånt fra Undervisningsministeriets byggedirektorats publikationer:

Gymnasieskoler 1960-75 og Gymnasieskoler 1975-85.

Den første handelsundervisning

Af Flemming Lind Hansen

Tirsdag den 6. juli 1813 gik en ung isenkræmmerlærling ved navn Claus W. Ebbesen op til svendeeksamen i sit fag. Han skrev dermed dansk undervisningshistorie, da hans eksamen var den første handelsmedhjælpereksamen, der blev aflagt i Danmark. Vi kender de opgaver, Claus fik stillet, men paradoksalt nok kender vi ikke spor til den teoretiske undervisning, der satte ham i stand til at løse dem.¹⁾

Formålet med dette arbejde er at komme på sporet af den.

Der fandtes dengang ikke offentlige skoler, der gav lærlingeundervisning – og det kom der iøvrigt heller aldrig, da handelsskolevæsenet i Danmark ikke blev offentligt i samme forstand som almueskolen og den lærde skole.²⁾

Der har derfor ikke fundet nogen offentlig arkivering af skolemateriale sted på noget niveau – alt er tilsyneladende tomt. Oprindelsen til den erhvervsfaglige del af undervisningssektoren ligger hen i mørke – for håndværk såvel som for handel.

Det er da også karakteristisk, at et så omfattende værk som Dansk socialhistorie giver helt op over for problemet. Værkets korteste kapitel er kun på en trediedel side, og det slutter lakonisk: »I byerne opstod der i 1800-tallet efterhånden en del former for erhvervsuddannelser efter den undervisningspligtige alder i form af tekniske og handels- og søfartsprægede uddannelser. Disses udbredelse er kun lidet kendt.«³⁾

For håndværkets vedkommende står det vel lidt bedre til, men når der i den nye Håndværkets Kulturhistorie står meget om lærlinge, er det dog sådan, at det meste drejer sig om retsforhold og kun lidt af det om undervisning.⁴⁾

Det har sin forklaring. Lærlingeuddannelse i håndværk og handel lå i århundreder hos laugene, og her kender vi regelsæt for hvert eneste fag. Love, anordninger og plakater blev tid efter anden af staten sat som et hegn uden om laugsbestemmelserne.

Så dukker der en skønne dag en fagkreds op, som handelslærlinge skal undervises i. Den har vi kun tørre paragraffer om – altså må vi begynde med dem, for derpå at supplere med nyt.

Sådan må vejen være til at fylde dette hul ud i den danske undervisnings historie.

Undersøgelsen vil strække sig frem til udgangen af 1861, da laugene den 1. januar 1862 ophørte med at fungere. Næringsloven af 29. december 1857 trådte på denne dato i kraft i fuldt omfang.

Det pointeres, at der er foreløbighed i mangt og meget. Der gøres bestemt ikke krav på fuldstændighed – men der hævdes til gengæld rimelig sandsynlighed for den fremlagte tendens i udviklingen.

1. Lærlinge i laugstiden

Købmænd organiseret i gilder og håndværkere i laug var en del af middelalderens samfundsorden. På europæisk plan er organisationerne fuldt udbygget i 11- og 1200-tallet.

Gilderne svandt ind i samfundsmæssig betydning, og efterhånden var både det producerende håndværkerhverv og det omsættende købmændserhverv organiseret i laug. For Danmarks vedkommende står laugene i flor fra 1300-tallet.

Deres funktion var dels at være en del af samfundsmekanismen – det kan kaldes den udadvendte funktion – dels at virke som en social organisation for medlemmerne – den indadvendte funktion.

Over for det øvrige samfund varetog laugene standens økonomiske interesser – tog vare på produktionens omfang og kvalitet – det var derfor afgørende i prisdannelsen.

Af denne grund fik samfundsmagten øje på laugenes indflydelse og tog derfor, efterhånden som dens administrative styrke steg, hånd i hanke med laugenes handlinger.

I deres egenskab af sociale organisationer var laugene enernes, børnenes og de ilde stedte kollegers hjælper.

Som en overgangsfunktion mellem disse to stod laugenes korporative funktion: som regulator af arbejdsforholdene i faget. De var både mestres, svendes og lærlinges organisation. Det er især vort ærinde at beskæftige os med denne side af laugenes virkefelt.

Kildematerialet hertil er de bevarede laugsartikler samt de kongelige anordninger vedrørende disse forhold.⁵⁾

Efter at laugene i deres gamle form ophævedes ved kgl. anordning af

23. december 1681, reorganiseredes de og fik, det ene efter det andet, kongelig stadfæstelse på nye laugsartikler.⁶⁾

Det var den enevældige kongemagt, der nu var nået så vidt i sin stræben efter det totale greb om administrationsapparatet.

Proceduren var kort fortalt den, at laugene ophævedes, hvorved den præclusive magt, de besad, forsvandt. Derved fik fagene en ukontrolleret tilgang, der ikke var i de etablerede medlemmers interesse. Fagene gik da til kongen med andragende om nye laugsartikler. Henvendelsen blev imødekommet i en form, der faldt i tråd med sigtet i enevældens administration: kontrol.

Der kan i årene efter 1681 konstateres en veritabel bølge af nye stadfæstelser. De afviger kun væsentligt fra hinanden i det stof, der vedrører fagenes individuelle særpræg. I det generelle stof er de hinanden meget lig, ikke mindst hvad angår bestemmelserne om lærlingeuddannelse. Heller ikke mellem håndværk og handel er der den store forskel. Vi skal frem til år 1800, før de to fagområders veje for alvor skilles.

For al dansk laugshistorie gælder det, at København er dominerende. Enten findes laugene kun i København – fordi provinsbyerne simpelt hen ikke rummer udøvere nok til med mening at danne et laug, eller også følges bestemmelser for København af tilpassede lokale udgaver. Også i den henseende ændres forholdene afgørende efter år 1800.

2. Et typisk laug

Urtekræmmer-, Isenkræmmer- og Sukkerbagerlauget er det typiske eksempel på et laug i grænseområdet mellem håndværk og handel.

Det fik den 10. juni 1693 sine artikler stadfæstet af kong Christian den Femte.⁷⁾

Det hed i § 5:

Oldermanden skal hafve alle de gamle og unge Kræmmere og Sukker-Bagere, som nu ere og herefter i Lauget indkommer, ved deris Nafne indtegnet, saa vel som hvor de boer, Paa det hand Disbedre kand vide dennem at Finde, naar noget Forefalder at For Rette eller og de nogen vil eftersøge, som dennem gjør deris Næring ...

og i § 6:

Ingen af dennem, som her Effter vil Drive denne Handel eller Offentlig Krambod Holde, maa i Lauget antagis Førend Hand er over sine fulde

Fem og Tyve Aar gammel. Dernæst skal hand af Oldermænden og Nogle af de ældste Kræmmer Examineris udi en af Magistratens Deputerides overværelse, om hand forstaaer den Handel, som hand vil Bruge, Desligeste beviise, at hand samme Handel Lært Haver, og derpaa sine Aar for Dreng og Suend ærligen Udtient.

I artikel 25 indskræpes privilegiet for privilegieindehaveren og for offentligheden. Dermed er hegnet sat om det selvstyrende laug.⁸⁾

I artiklerne 16 til 19 findes bestemmelserne for oplæring af unge i faget. Artikel 16 beskriver fremgangsmåden ved et læreforholds oprettelse. Den vordende lærling, »dreng«, henvender sig til en kræmmer. Falder henvendelsen positivt ud, går turen til oldermænden til indskrivelse hos ham. Efter en tre måneders prøvetid skal der oprettes kontrakt med drengens »Venner og Paa Rørende«.

Om kontraktens ordlyd siger § 16 kun, at underskriverne »særdelis skal borge for hans Troskab«. En ensartethed i formuleringen af kontrakten har vel ligget i, at kontrakten skal »indførís Ord fra Ord udi en Bog, som Oldermænden til den ende alene skal holde«.

Det må formodes, at laugene har forelagt værgerne et udkast til en kontrakt, der svarede til sædvanen i oldermændens bog. Kontraktens endelige udformning har næppe fjernet sig meget herfra. Variationen har nok særlig drejet sig om læretidens længde samt om kost og logi.

Det påhviler husbonden efter prøvetiden at lade lærlingen indskrive. At der fastsættes en bøde på fire rigsdaler til laugets kasse i tilfælde af forsømmelse tyder på, at der er forekommet tilfælde, hvor mestre har »glemt« at få indskrivelsen bragt i orden.

Paragraf 17 sætter en overgrænse på læretiden til syv år for udefra kommende. Kræmmerens egne sønner, der er opvokset ved »den Handel, som deris Forældre haver drevet«, som har været hjemmeboende, til de er atten år og »haver lært Handelen«, må straks indskrives som svende. Tillige må de, når de »dygtige ere befundne« optages i laugene, førend de har nået den almindelige grænse på 25 år.

Efter udstået læretid skal drengen indskrives som svend i en bog, som oldermænden er forpligtet til at føre (§ 17). Lærlingen har ret til at få en udtalelse om »huorledis hand sig i sin Tieniste haver forholdet« (§ 18). Nægter husbonden dette, er klagevejen: fra laugene til politimesteren og fra denne til domstolene.

Når indskrivningen har fundet sted, skal den unge tjene som svend

i fire år, »huoraf hand i det Ringeste skal Tienne Toe Aar hos hans forige Husbond fremfor nogen anden, om Husbonden det begierer, for en billig Løn, som de imellem sig kunde forenis om ...« (§ 19).

En vurdering af lærlingens retlige status på basis af artiklerne må føre til det gunstige resultat, at lærlingen er kontraktligt sikret i sin læretid, hvad læretidens længde angår, og han har ligeledes krav på at få en udtalelse (et lærebrev).

Derimod siges der ikke noget om oplæringens omfang – om den skal omfatte både en praktisk og en teoretisk side – eller kun den første.

Vi vender tilbage til den nys citerede § 6, der omhandler retten til selv at drive handel og holde offentlig krambod. Her tales om en offentlig eksamen. Den sidste passus lader ane, at lære- og svendetiden må have omfattet så megen teori, at den kvalificerede til at bestå denne prøve – hvad den så har rummet.

Det må dog næsten til vished antages, at den praktiske oplæring har været den aldeles overvejende sag. Det har været den opvakte lærling og unge svend, der har lært det teoretiske – vel rettere: lært sig det teoretiske – ved at se mester over skulderen.

Mesterens pædagogiske lyst og evner har også været afgørende for lærlingens oplæring, og mesterens egne sønner har haft en klar fortrinsstilling frem for den fremmede lærling. En selvsupplering inden for en snæver (familiær) kreds har givetvis været det normale. Denne sociale immobilitet kendes også fra samfundets øvrige grupper.

En medvirkende faktor har været evnen til at læse og skrive. Hvor disse færdigheder ikke har været lært fra barnsben, har social opstigning kun undtagelsesvis kunnet finde sted. Således har bondestanden normalt ikke bidraget til handelsstandens fornyelse.⁹⁾

I 1740 bestemte laugene, at der skulle indføres mesterprøve, og den 27. april 1742 fandt den første isenkræmmereksamen sted. Dette forhold må ikke forveksles med lærlingeuddannelsen, men skal nævnes i denne forbindelse, fordi det naturligvis har en lærlingeuddannelse til forudsætning. Uden en adækvat lærlingeoplæring (og svendetid) ingen mulighed for at blive en faglig velskikket principal.

Artiklerne er ingen kilde til lærlingens daglige vilkår. Kilder hertil er få. Korrespondance mellem lærlinge og deres forældre er ikke fundet. Erindringer fra tiden er yderst sporadiske.¹⁰⁾

Glimtvis kan protokollerede klagesager oplyse noget. I Urte- og Isenkræmmerlaugets protokol er noteret enkelte klager f.eks. to klager over

isenkræmmer Herman Vinberg fra 1698 og 1699. I det ene tilfælde havde en lærling modsat sig Vinbergs bud om at hjælpe tjenestepigen med at bære »sekretet« ud på gaden, »hvilket ingen Kræmmer begjærer af sin Dreng.«

Lærlingen og pigen kom op at toppes. Han slog ud efter hende. Hun sladrede til Vinberg, som da ville slå ham. Lærlingen erklærede til gengæld, at »på denne Maade kunde han ingenlunde tjene ham.« Vinberg bad ham da gå »Fanden i Vold.«

Klagen udvidedes fra lærlingens side til at omfatte manglende beklædning. Lærlingen fik f.eks. ikke nye sko, men kun Vinbergs afkastede, som han måtte »gaa og sluffe udi«.

Vinberg hævdede på sin side, at drengen lavede ballade sammen med andre drenge bl.a. med »sit Haar at skjære og opsætte som Svineborster«. I det andet tilfælde drejede det sig om prygleri. I begge tilfælde ophævede oldermanden kontrakten.

Tilfældene viser et eksempel på en mesters grovhed, der har ligget ud over tidens normale grænse for, hvad en mester kunne byde en lærling. Protokollen siger ikke noget om drengenes videre skæbne – og heller ikke om laugssanktioner mod isenkræmmer Vinberg. De få registrerede sager siger egentlig kun, at overgreb fandt sted, og at klager forekom, men ikke noget om hyppighed.

3. Den teoretiske eksamen dukker op

Den 5. juni 1807 udskilles isenkræmmerne af det gamle laug.

I den anledning stadfæstede kong Christian den Syvende nye laugsartikler for det nu selvstændige isenkræmmerfag. Disse artikler moderniserer de gamle.

For lærlingeuddannelsen lægges nye faste regler i paragrafferne 19 og 20.

§ 19:

Forældre eller Værger, som ønske deres Sønner eller Myndlinger oplærte til Isenkramhandlen, have derom at melde sig hos Laugets Oldermand, eller hos den af Interessenterne, til hvem de ville sætte Barnet i Lære. Naar nogen antager en saadan Dreng, da skal derom oprettes skriftlig Contract, hvori saavel Lære-Aarene, som alle andre Vilkaar, nøie bestemmes. Denne Contract, tilligemed en bekræftet Gienpart af samme, bør Uopholdeligen indleveres til Oldermanden, som antegner saadant i Lau-

gets Protocoll, og meddeler sin Attest derom paa den ham foreviste originale Contract. For Antegnelsen og Attesten erlægges til Oldermændene 4 Mk. Naar Lærlingen siden erklæres for Svend, betales for hans Indskrivning i Lauget ligeledes 4 Mk., og for det Vidnesbyrd ham derom meddeles i alt 2 Rdlr. 3 Mk.

§ 20:

Naar den ved Contracten bestemte Læretid er udløben, bør Lærlingens Fremgang prøves, af de i § 11 ommeldte Examinatorer, forinden han maa erklæres for Svend. Ved denne Prøve undersøges:

- a) om Lærlingen besidder fuldstændig Kundskab i Regning, Vexelregning, og den Deel af Bogholderiet, som udfordres i Detail-Handelen,
- b) om han kan forklare sig skriftligen, saavel paa dansk som paa tydsk, over en ham opgiven passende Materie,
- c) om han skriver en god Haand.

Befindes han at mangle en saadan Kundskab og Færdighed, bør Husbonden godtgjøre, at Drengens Underviisning ikke fra Hans Side er bleven forsømt. Bevises dette, skal Husbonden være angerløs, og Drengen maae da tilregne sig selv, at han ikke vorder antagen og indskreven som Svend. I modsat Fald bør Oldermændene sørge for, at Drengen andensteds, paa Husbondens Bekostning, gives den ham endnu manglende Underviisning. Og dersom hvad dertil medgaaer, ikke af Husbonden til bestemt Tid erlægges, bør dette ved Politiets Foranstaltning paa lovlig Maade inddrives.

For at komme i lære skal forældre og værger stadig kontakte en mester (i disse artikler kaldet interessant) eller oldermændene.

Kontrakten skal nu indeholde »saavel Lære-Aarene, som alle andre Vilkaar«. Både ordene »barn«, »drenge« og »lærling« anvendes i artiklerne. Den sproglige variation har vel krævet sit, men betegnelsen »barn« har da i hvert fald stået som et synonym i bevidstheden hos den skrivende. Artikel 20 er eksamensparagraffen. I sit indhold er den en nyskabelse i forhold til 1693-artiklerne. Der opstilles en fagrække, som lærlingen skal undervises og eksamineres i.

Denne fagrække er den første, vi kender, inden for lærlingeundervisningen i Danmark. Dens omfang må siges at være forsmået til lærlingens – eller om man vil – fagets behov. Kravene drejer sig om det fagligt nødvendige – der er ingen alment dannende fordringer – men til gengæld savnes intet fundamentalt.

I artiklen tilsikres der lærlingen undervisning. Det påhviler husbonden at godtgøre, at undervisningen ikke er blevet forsømt fra hans side, dersom lærlingen mangler »Kendskab og Færdighed« ved eksamen. Bevises dette – at husbonden ikke har forsømt sin pligt – må drengen tilregne sig selv, at han ikke kan antages og indskrives som svend. I modsat fald er det oldermandens opgave at sørge for den endnu manglende undervisning på husbondens bekostning. Betaler husbonden ikke til tiden, bør pengene »ved Politiets Foranstaltning paa lovlige Maade inddrives«.

Eksamen aflægges over for en magistratsperson, oldermanden og »flere sagkyndige Mænd, hvoriblandt ogsaa en bekjendt Mechanicus eller Kunstner« (§ 11). Det er den samme eksamenskommission, som skal tage sig af den eksamen, som svende må underkaste sig for at blive mestre.

Fagene her ligger da også i tydelig forlængelse af lærlingenes: »Regnskabsføring, Kiøbmands Correspondence, behørig Omgang med Vexler, Handels-Geographie, samt Technologie«, hvortil kommer – naturligvis varekundskab.

Bag isenkræmmernes ønske om at danne deres eget laug lå den betragtning, at de andre fag (urtekræmmerne og sukkerbagerne) ikke var beslægtede med branchen. Hovedstaden var i de 114 år, fællesskabet havde bestået, vokset så stor, at der nu var isenkræmmere nok til at danne eget laug.

Allerede den 31. maj 1803 havde isenkræmmerne ansøgt kongen om at blive udskilt i et eget laug. Den 10. september s.å. svarede Kancelliet, at man ikke fandt anledning til at gøre Hans Majestæt forestillinger om den ansøgte adskillelse.¹¹⁾ Men i andet forsøg lykkedes det. Resultatet blev de i 1807 stadfæstede artikler.¹²⁾

Tilblivelsen var altså lang. Der har været god tid til at gennemarbejde artiklerne fra laugets side. De bærer da også præg af stor grundighed. Der er ikke tale om blot en ajourføring af de gamle artikler. Initiativtageren og hans hjælpere må have foretaget et kommissionsarbejde. Manden bag initiativet kan næppe være andre end oldermand Jens Friberg (oldermand 1794-1805), om hvem det hedder, at han på en fyndig og undertiden lidt skarp måde altid søgte at hævde laugets rettigheder.

Selv om stadfæstelsen altså ikke kom i hans tid, er der ingen grund til at betvivle hans rolle i tilblivelsen af de nye artikler.¹³⁾

I lærlingeparagraffen er der da heller ingen tvivl om, at det er laugets faglige standard, der hægges om.

Selvfølgelig ville det være svært at føre bevis for, at en husbond havde

forsømt sin lærlings teoretiske oplæring. I det stykke har lærlingen og hans værge så oplagt været den svage part. Det må imidlertid huskes, at laug^{et} var en korporation af mestre, svende og lærlinge, så husbondforpligtelsen var mere end et arbejdsgiver/arbejdstager-forhold.

Hvordan praksis blev, ville man kunne få en ide om ved at undersøge sager om misligholdelse af oplæringsforpligtelsen.

Vi kender altså den fagrække, som en lærling blev præsenteret for i isenkræmmerfaget i resten af laugstiden, men hvordan var læreplanen? En sådan har vi ikke, men derimod kendes eksamensopgaverne.

Den første svendeeksamen afholdtes, som nævnt i indledningen, den 6. juli 1813, og den første eksaminand var Claus W. Ebbesen, udlært hos H. og A. Kruse, ca. fem år efter laugsartiklernes ikrafttræden.

Han fik disse opgaver:

Regning.

1. 1 Stk. koster 246 Rdl. 5 Mk. 14 Sk., Hvad koster da $\frac{7}{10}$ Pund.
2. Naar 1 Gros koster 36 Rdl. 2 Mk. $2\frac{3}{4}$ Sk., hvad koster da $1\frac{5}{12}$ Dusin.

Vekselregning.

3. Naar i Schmalkalden godtgjøres mig 1 Louisdor med 6 Rdl., denne gjælder i Hamborg 10 Mk. $\frac{73}{87}$ Sk. og Coursen paa Kjøbenhavn er 1565 %, hvad er da en Schmalkalder Rdl. i Dansk Courant.
4. Naar Coursen mellem Nürnberg og Hamborg er 165 % og mellem Hamborg og Kjøbenhavn 1675 %, hvad er da 1 Sk. Nürnberger i Dansk Courant.

Dansk.

En Mand har forlangt Varer fra mig med første Skipper. Disse ere sendt ham ifølge udstedt Connossement. Beløbet sees af den indlagte Regning, Varerne ere dyrere, end de pleie, formedelst Coursens Stigning, nogle af Varerne kan ikke sendes ham, fordi de ere forbudne at passere den franske Toldgrænse.

Tysk.

Man vil etablere sig, forespørges derfor, om Vedkommende vil indlade sig i Handel med Een og derpaa Vilkaarene. De Anbefalinger man har,

de Grunde man har til at forsikre Manden, at han intet risqere hos sig. De Vilkaar man fra sin Side anser fornødent at betinge sig.

Både dansk- og tyskopgaven skulle løses i form af breve.¹⁴⁾

Det skal tilføjes, at opgaverne var de samme flere år i træk. Når der skete ændringer, var det ofte korrektioner af samme opgave. Forklaringen er naturligvis den, at eksaminandernes antal var ganske lille, eksamen fandt sted hos oldermændene, og mulighederne for mangfoldiggørelse dengang var små. Opgaven har altså kun kunnet bringes ud af eksamenslokalet via eksaminandens hukommelse. For resten må opgaverne karakteriseres som overordentlig aktuelle for netop året 1813.

Bogholderi for detailhandel var ikke genstand for eksamen. Det dukker først op som eksamensfag i 1835.

4. Kongelig forordning om eksamen

Isenkræmmerlaugets artikler af 5. juni 1807 danner grundlag for kongelig forordning af 23. april 1817.

Heri hedder det: »I Lighed med hvad der er befaleet for Isenkræmmerlauget ... organiseres Examina ved de øvrige Handelslaug i Kjøbenhavn, og vil Kongen derhos have fastsat, at den Husbonde, som er Aarsag i, at hans Dreng ikke har lært, hvad han bør vide og kunne, skal ikke alene betale Omkostningerne paa hans Oplærelse, men endog ansees med Mulct efter Rettens Bestemmelse, fra 100 til 200 Rbd.«¹⁵⁾

Med denne forordning blev alle handelslærlinge i København sikret teoretisk oplæring, og ansvaret for at den fandt sted var nu klart placeret hos husbond og laug.

Den københavnske handel var i 1817 organiseret i fem laug:

1. Isenkræmmerne
2. Silke-, Ulden- og Lærredskræmmerne
3. Urtekræmmerne
4. Hørkræmmerne
5. Vinhandlerne

Isenkræmmerne havde ført an, og det var deres initiativ, der overførtes til den øvrige handel i hovedstaden.¹⁶⁾

Uden for hovedstaden bestod der kun egentlige handelslaug i Odense, Helsingør og Aalborg, og sådan blev det ved at være laugstiden ud.¹⁷⁾

For de to førstes vedkommende kom forordningen af 23. april 1817 også til at gælde, og for Aalborgs vedkommende indgik bestemmelserne om lærlinges oplæring i Laugsartikler for Kjøbmandsstanden i Aalborg af 2. juni 1830.¹⁸⁾ I de øvrige købstæder har forholdet været svævende, dvs. hvilet på rent individuelle aftaler mellem principal og væрге. Selv med provinsbyernes vækst kom der her ingen laug i oprindelig forstand. Det ønskede regeringen ikke. Ifølge reskript af 21. juli 1818 måtte handelslaug »ikke let tilstaaes i Kjøbstæderne«.¹⁹⁾

Bag dette lå magtforhold og administrative overvejelser, som ikke direkte vedkommer lærlingeforhold, men som selvsagt bevirkede, at handelslærlinge i provinsbyerne – bortset fra de tre ovennævnte – ikke nød laugsbeskyttelse. Havde de oprettet frivillig kontrakt, faldt denne imidlertid ind under den lovgivning, der gjaldt alle kontraktforhold.

Mellem den 23. april 1817 og den 31. december 1861 var københavnske og tre store provinsbyers lærlinge således beskyttet af de traditionelle kongelige stadfæstede laugsartikler.²⁰⁾

Disse artikler undergik i tidens løb ændringer, der gennemgående var til lærlingenes bedste, og som blev suppleret af bestemmelser i kongelige forordninger, plakater, reskripter etc.

For vort emne er det vigtigste, at lærlingene nu var tilsikret ret til teoretisk uddannelse i ganske bestemte fag. Eksamensforholdene var ordnede, opgaverne blev stillet, og eleverne løste dem tilsyneladende tilfredsstillende, uden at der nogetsteds i det retlige materiale med et eneste ord tales om, hvordan de skulle sættes i stand til det.

5. Forbindelsen med håndværkslaugene

Lauginstitutionen kom i modvind i slutningen af det 18. århundrede. Først var det nye samfundsteorier – fysiokratisme og liberalisme – som var den imod. For dem begge stod laugene i deres egenskab af statiske korporationer i vejen for nye tanker om samfundsudviklingens selvforstærkende dynamik. Med den industrielle revolution kom de til at stå som rene anakronismer. De nye industrier blev aldrig laugsbundne og overhalede så at sige håndværk og handel indenom i det økonomiske kapløb.

Frankrig er et typisk eksempel på udviklingens ideologiske side: allerede Turgot ophævede ved ediktet af 12. marts 1776 laugene – altså et førrevolutionært, førindustrielt, fysiokratisk tiltag – og med revolutionen 1789 faldt, hvad slendrian måtte have ladet stå: den 26. august 1789 op-

hævdes – blandt meget andet – mesterrettighederne, og endelig sloges det den 17. marts 1791 fast, at laugene skulle være ophævet for stedse.

I Preussen fulgtes det franske eksempel ved forordninger af 2. november 1810 og 7. september 1811, medens England i 1814 ophævede Elisabeth den Førstes lærlingelov fra 1562. For dette lands vedkommende var det den økonomiske udvikling mere end ideologiske hensyn, der var hovedårsag. Industrien var blevet en hovednæringsvej i England.

Hjemme i Danmark fik udviklingen en lidt anden version. Danmark havde ikke nogen tidlig industri af betydning – og Danmark havde ved den fredelige gennemførelse af landboreformerne ikke et revolutionært tryk på samfundets kedel.

Det nærmeste, vi kom noget revolutionært, indtraf hos håndværkerne. I 1794 var der kraftig byggeaktivitet i København. Denne medførte stor efterspørgsel efter arbejdskraft og dermed en tilstrømning af håndværkere udefra, især tyskere. Blandt tyske tømrere opstod en utilfredshed med arbejdsvilkårene, som førte til arbejdsnedlæggelse. Egentlige generelle arbejdsretlige regler fandtes ikke. Det forefaldne opfattedes som et almindeligt kontraktbrud.²¹⁾

Myndighedernes reaktion viser også tydeligt usikkerhed over for situationen. 202 svende blev arresteret. Heraf idømtes den 6. august 1794 de 122 4 måneders fæstningsarbejde, en fik strengere straf og en blev frifundet. Andendagen derpå, den 8. august, benådedes de til landsforvisning, og den 20. august undtoges alle indfødte og herboende herfra. De kunne genoptage deres arbejde, som om intet var hændt.

Ved disse domme blev fastslået, at strejker i det førindustrielle danske samfund var kriminelle handlinger, men det var også indlysende, at tiden var ved at rinde ud for det bestående forhold mellem erhverv og samfund. Som allerede generalprokurør Henrik Stampe havde sagt den 8. september 1760 i indledningen til sin betænkning om laugsvæsenet: »For omtrent 100 år siden har det allerede været et problema politicum eller oeconomium om håndværks- eller købmandslaug var nyttige eller skadelige«. ²²⁾

Der var gået 34 år siden da. Nu måtte der gøres noget. Der nedsattes en kommission til at arbejde med sagen. Resultatet af dens arbejde blev forordningen af 21. marts 1800 angående håndværkslaugene i København.²³⁾

Denne forordning fastholdt – præciserede – det kriminelle i at strejke og i at opfordre hertil. Men for vort emne fik forordningen betydning på en helt anden led.

Den fastslog, at der altid skulle oprettes »en skriftlig Kontrakt med Drengens Forældre. Formynder eller hvilken Anden det er, som sætter ham i Tjeneste hos Mesteren«. Kontrakten skulle skrives på blanketter eller formularer, som rådstueskriveren skulle ligge inde med. (§ 14)

Desuden tilpligtedes det mestrene »at oplære deres Dreng i Haandværkene saaledes, at de kunne, naar deres Læreaar er tilende, aflægge god Prøve som Svende«. (§ 16)

Med forordningen var der lagt et statsligt lovfundament under de kgl. konfirmerede laugsartikler, der naturligvis gjaldt som hidtil. Forordningen talte kun om håndværkslaug. Det var da også interne håndværkerforhold, der havde fremkaldt den.

For handelslaugenes vedkommende fik forordningen ikke direkte konsekvenser. Ellers var konfirmationen af isenkræmmernes nye laugsartikler af 5. juni 1807 og den kgl. forordningen af 23. april 1817 jo aldrig indtruffet. Da Frederik Thaarup i 1823 udgav sin *Danmarks Handels-Ret*²⁴), tog han således ikke 1800-forordningen med i den indledende oversigt over lovgivningen, men henviste udtrykkelig til 1817-forordningen.

1800-forordningens bestemmelser nævnes ganske vist i teksten, hvor der siges, at omend de »egentligen gjelde og ofte benævne Haandværkslaugene, saa ere de dog og analogisk anvendelige paa Handelslaugene«. ²⁵⁾

Analogisk anvendelige – men altså ikke direkte lovstof i en handelsret. Handelen som branche viser et selvstændigt udviklingsforløb i forhold til håndværket. Sådan så Frederik Thaarup, den samtidige jurist og statistiker, i hvert fald på det, og Thaarup var, som vi senere skal se, ikke en mand, der kun anlagde et juridisk/statistisk syn på handelsforhold.

6. Teorier og holdninger

Oplysningstidens pædagogiske nybrud nåede også til Danmark. I et par af dets versioner berører det håndværks- og handelsundervisningen.

C. J. R. Christiani (1781-1841) bragte i de år, han virkede i København, filantropismen hertil. Den skole, han grundlagde, det Christianiske Institut, havde med sin betoning af det praktiske i uddannelsen indflydelse på meget af det, der senere skete i den faglige undervisning.²⁶⁾ Et par af Christianis medarbejdere har senere ytret sig om teoretisk handelsundervisning.

N. H. Massmann (1766-1816), der ligesom Christiani kom fra monarkiets tysktalende – og rigstysk påvirkede – dele, grundlagde år 1800, medens han var præst ved Frederiks tyske kirke på Christianshavn, søndagsskoler

for unge håndværkere.²⁷⁾ Disse skoler – benævnt de massmanske skoler – blev en formidabel succes, som i århundredets første halvdel bibragte ca. 12.000 unge håndværkere grundlæggende kundskaber i dansk, skrivning og regning. I Helsingør påbegyndtes en lignende skole i 1802 med ca. 30 lærlinge om året, der undervistes i skrivning og regning.²⁸⁾ Begge initiativer fik en indirekte betydning for handelsundervisningens fremkomst.

Uanset de nye pædagogiske tankers indgang bestod laugene dog lige fuldt. 1800-forordningen lagde et solidt fundament under lærlingenes retsstilling. Fra 1801 – og især 1807 – oprandt imidlertid nye farlige tider for den danske stat.

Derfor lå den pædagogiske debat som så meget andet død, indtil krigsulykkerne var drevet over.²⁹⁾

I de fattige år efter 1814 begyndte den igen. Almueskolen fik sin lov i 1814, uforstyrret af krigsforholdene.

Erhvervene var nødt til at holde vejret til efter krigen, – af alle erhverv handelen i særdeleshed.

Den første, der tager unge handelsmænds uddannelsesproblemer op, efter at nødsårene 1807-14 er overstået, er den føromtalte Frederik Thaarup.

Han gør det – interessant nok – som den eneste ud fra en juridisk og en pædagogisk synsvinkel.³⁰⁾

I bogen om Handels-Retten kommenterer han 1817-forordningens eksamensbestemmelser ved, efter en gennemgang af fagene til lærlinge- og interressentprøver, at sige: »Saadanne Prøver træde i Stedet for Svende- og Meisterstykker i Haandværkslaugene, de maae ansees yderst gavnlige, saavel for enhver af de Paagjeldende selv, da disse derved have en Opmuntring til at lægge dem efter Kundskaber, der kunne være dem til Gavn, som for det Offentlige«. ³¹⁾

Men Thaarup gør også opmærksom på mangelen ved de unges uddannelse. Der skal noget til at hæve den op på lige fod med håndværkerens prøvestykker. Dem kunne man føle på og tage i øjesyn, men hvad med regnestykker?

Og skoler til at træne handelslærlinge heri fandtes ikke. Fagets teoretiske grundlag lærtes jo ikke bag disken på helt samme måde, som håndværkerens lærling ved mesters side lærte at bruge tegning, tal og praktisk hånddelag på én gang.

Thaarup arbejdede med dette problem sideløbende med, at han skrev sin Handels-Ret. Det vil vi vende tilbage til.

Det næste sted i den juridiske litteratur, hvor lærlingeuddannelse behandles, er hos Joh. Nik. Høst (1780-1854) i dennes Dansk Borgerret fra 1839.³²⁾

Høst gennemgår i sin komprimerede håndbog hele handels- og håndværkerlovgivningen, også dens uddannelsesparagraffer, nøgternt og akkurat. Karakteristisk henviser han til Thaarups Handels-Ret i sin gennemgang af eksamensbestemmelserne af 1817.³³⁾ Der hentydes intetsteds til undervisningsinstitutioner eller anden form for pædagogisk virksomhed. Imidlertid citeres en kancelliskrivelse af 25. februar 1829, der giver en kræmmerlærling lov til at gå til eksamen, selv om han mangler ni måneder af sin læretid. De ni måneder skal senere lægges til de obligatoriske tre års svendetid, inden han kan etablere sig – alt under henvisning til 1817-forordningen. Der er altså ingen tvivl om, at en sådan dispensation var et kancellianliggende. Eksamen var ikke et mere eller mindre improviseret arrangement, der kun bragtes i anvendelse, når tid og lejlighed bød sig.

I 1840-erne efter kongeskiftet og de forbedrede økonomiske konjunkturer ændrer debatten retning. Uddannelsesspørgsmål trænges i baggrunden. Nu drejer den sig om laugsinstitutionens fjernelse og næringsfrihedens indførelse.

Debattens detaljer vedkommer ikke selve uddannelsessagen, og derfor skal kun et par af dens aktører nævnes her. Deres holdninger fik nemlig konsekvenser for lærlingeforhold.

Adolph Frederik Bergsøe (1806-54) tilspidsede med sin Om Laugsvæsen og Næringsfrihed (1840) debatten i et for og imod laug. Hans syn på lærlingeuddannelse rummes i ordene: »Bestemmelsen om de lovbefalede Dreng- og Svendear ved Handelslaugene ophæves, og ved disse Laug skal det ligesom ved Haandværkslaugene være Enhver tilladt at aflægge Svende- og Mesterprøve uden Hensyn til, om han har erhvervet sig de hertil fornødne Kundskaber ved at tjene som Dreng og Svend eller paa anden Maade«. Lærekontrakten vil Bergsøe dog godt beholde, og staten skal forebygge uretfærdighed ved dens afslutning.³⁴⁾

Overauditør Otto Frederik Müller (1807-82), der 17 år senere skulle blive næringslovens fader, anmeldte Bergsøes bog rosende: »Det er maa-ske længe siden, at der i Danmark udkom en Bog, som med mere Føie kunde kaldes fortjenstfuld end denne ... Til Slutning vil Anmelderen ret af Hjertet ønske, at Forfatterens Ord maae finde Indgang ... og at de maae styrke de Vاكلende og omvende de Ikke-Troende«. ³⁵⁾

På samme tidspunkt – 1840 – udgav Müller sin Om Laugsvæsen og

Bevillinger til Næringsbrug efter den danske Lovgivning. En juridisk Haandbog.

Dette uhyre grundige og stadig læseværdige værk blev liberalismens ideologiske rambuk mod laugsvæsenet. Det førte Müller ind i den komité, som Københavns kommunalbestyrelse den 3. april 1840 nedsatte til undersøgelse af stadens laugs- og korporationsvæsen, og i 1855 bad regeringen ham om – ene mand – at forme udkastet til næringsloven.

Hos denne lærde anti-laugsmand forundres man over, at det undervisningsmæssige aspekt lå så langt uden for hans horisont, at der ikke i hans bog forekommer så meget som en bemærkning eller note herom.

I betænkningen fra den komité, Københavns kommune nedsatte, toner den holdning dog frem, som lå i laugsmodstandernes syn: de faste læreår må antages, »at indvirke hemmende og hindrende paa Handelens Løb«.

Liberalismens to våbendragere, Bergsøe og Müller, havde tiden med sig. De mødte kun liden modstand – og skete det, skulle de nok vide at tromle den ned. De var aldrig sarte i deres argumentation.³⁶⁾

Hverken i Müllers Udkast til Lov om borgerlig Næring – et digert enmandsarbejde på 287 sider lovtæst og motiver – eller i den endelige lov af 29. december 1857 forekom ordet uddannelse.

Dermed var, da laugene efter 5 år jo skulle bortfalde, alle bestemmelser om erhvervsoplæring trukket ud af offentligt regie.

Den 10. april 1861 afholdtes i isenkræmmerlauget den sidste svendep prøve for tre medhjælpere: Sophus Bernhardt Hansen, Charles Wilhelm Olsen og Thorvald Emil Strøm. Det blev den sidste handelsmedhjælpereksamen i et offentligt konfirmeret system, indtil der udnævntes en undervisningsinspektør for området i 1899.

Alle laugene ophørte med udgangen af året 1861, og hvad der indtil handelsskoleloven af 1920 kom af uddannelse og prøver blev et privat anliggende – men med tiden af yderste frugtbarhed.

7. Forslag og forsøg

Så længe uddannelsen lå i laugenes hånd, og så længe der ikke i laugsartiklerne var påbudt en teoretisk prøve – dvs. indtil 1807 – var der uden for laugene ingen, der beskæftigede sig med lærlingeundervisning.

Derimod er der flere eksempler på tanker om en videregående handelsuddannelse. Selv om disse tiltag ikke er af betydning for lærlinge, i alt fald så længe de er lærlinge, er det alligevel rimeligt at nævne dem.

Naturligt nok var det i den florissante periode, at behovet for en videre-

gående uddannelse dukkede op. Eksemplet kom fra Tyskland, Holland og England.

I 1773 foreslog præsten Alexander Holm i en plan oprettelsen af et institut for handel med den begrundelse, at handelen er blevet en videnskab. Holm foreslog med andre ord, hvad vi ville kalde en handelshøjskole.³⁷⁾

Samme år – 1773 – udkastede sproglæreren Jacob Baden, matematiklæreren J. M. Geuss og handelsagenten Hans Holck en plan af samme art, og de tre mænds faglige baggrund er jo karakteristisk nok.

Sådanne institutter kom aldrig i gang, men tanken om dem foresvævede 14 år senere den detroniserede minister Ove Høegh Guldberg. Fra sin post som amtmand i Århus skrev han til sin ven, hofmarskal Johan von Bülow, i et brev, der drejede sig om købstædernes skolevæsen, at »der sørges for at bringe en fonds til Veje, at der i hvert Stift kand blive en Handels Skole vel indrettet, og ikke vindig«. ³⁸⁾

I flugt med disse tanker ligger der også en handling: den 19. februar 1796 oprettede købmand Niels Brock et testamente, og i dette skænkede han en del af sin store formue til en handelsskole. Han skriver sådan: »Til Begyndelse og en velmeent Grundsteen til en Grosserer-Skoles Bygning, eller til at leie Værelser dertil, hvor en retskaffen Underviisning, foruden Christendom, Skrivning og Regning, udi tydsk, engelsk og fransk Sprog at tale og skrive, saavelsom Bogholderi m.v. kunde læres for Grosse- rer- og andre Reelhandleres Børn og deres Paarørende, (som udi England, Hamborg og andetsteds haves,) gives Renterne af den Kapital, som bliver til Fond, 10.000 Rdlr. – skriver Titusinde Rigsdaler D. C. – hvilken Kapital udbetales til Formanden og de 4 Ældste for Stadens Grosserere, som paa deres samtlige An- og Tilsvar besørger samme paa bedste og muligst sikreste Maade udsat, og Renterne, som formeldt, efter bedste Overlæg anvendte«.

Her er vi nærmere på – om ikke lærlinge- og læreforhold – så på årgange i lærlingealderen. Vi er dog langt fra realiseringen. Niels Brocks Handels- skole blev først en realitet i 1888.³⁹⁾

Adskillige skoler for børn og unge gav i 1700-tallets slutning undervisning i praktisk betonedede fag (deraf ordet realskoler), men ingen af dem sigtede på noget, der var koordineret med, hvad handelslaugene foretog sig med de unge.

Selv om den her opregnede undervisning med højere eller lavere merkan-

tilt sigte lå uden for laugslærlingenes område, er der imidlertid grund til at hæfte sig ved to pædagogiske udsagn fra denne kreds – et langt og et kort.

Det lange stammer fra Jacob Thomsen (1771-1836), der underviste ved ikke mindre end tre af de omhandlede skoler: Borgerdydsskolen, Schouboes Institut og Christianis Institut i årene mellem 1793 og 1805.

Det korte stammer fra Niels Henrik Gude, der underviste ved det Christianiske Institut i hvert fald omkring 1812.

Disse to mænd har begge efterladt sig udsagn om handelsundervisning. Jacob Thomsen var en bondesøn fra Als, der kom til København og gjorde karriere. Han underviste samtidig med sine første avancementer fra kontrollør til bogholder i Det kgl. Bank og Vexel-Comptoir. I 1810 blev han sekretær i Commissionen til de danske Skolers bedre Indretning.

Den 11. januar 1813 – en uge efter 5. januar-forordningen af 1813 (Statsbankerotten) – begyndte han i den nye Rigsbank som medadministrator og møntrevisor. Karrieren sluttede med pension som bankdirektør og etatsrådtitel.⁴⁰⁾

Jacob Thomsen stillede i 1810 spørgsmålet: Hvad udfordres til en bedre og hensigtsmæssigere Dannelse for den, Danmark vigtige, Handelsstand, og hvilke Midler kan Staten i denne Henseende anvende?

Svaret fylder 90 sider. Det er en mindre afhandling.⁴¹⁾

Den kaster med sit alsidige tankegods et magisk lygteskær over det, der bevægede en velorienteret yngre embedsmand i en økonomisk krise-tid. Derfor skal den refereres relativt grundigt.

Thomsen vil ikke springe ud i en undersøgelse af, hvilken af de forskellige stænder der er vigtigst for staten. Ikke desto mindre får han allerede på de første par sider anbragt købmanden som den, der træder mellem producent og forbruger. Købmanden »rækker Armene til begge«. (s. 248) Menneskene har upåtvivleligt fra begyndelsen tusket med hinanden. Det er købmanden, der som mellemmand har hjulpet dem med at afhjælpe hinandens fornødenheder. Det er ham, der skaffer manufacturisten og fabrikanten de rå produkter og sælger dem videre som færdigvarer. (s. 249) I sin udredning af handelen som økonomisk kulturbærer fører Thomsen direkte Montesquieu i marken (s. 251). De franske samfundsteoretikere fra 1700-tallet er tydeligt hans ballast. Quesnay nævnes ikke ved navn, men det kredsløb, Thomsen ser for sig, er helt og holdent fysiokraternes. Selv kom han til København just ved landboreformernes gennemførelse og kan ikke have undgået at modtage konkret bekræftelse

af teorierne i det, han som vågen student var vidne til.

Også den engelske liberalisme er med i argumentationen i udtryk som: »De ellers døde Capitaler, som henlaae ubrugte paa Kistebundene, bringer Handelen til Live ved sit almægtige Bliv, anvender dem paa fordeelagtigste Maade og forskaffer herved sig selv, Capitalisten og sit Fødeland Rigdom og Velstand«. (s. 255) I en senere sammenhæng omtales de »Midler, Nationerne have benyttet sig af, for at erholde den Grad af Velstand, som de have besiddet«. (s. 283) Begge steder indgår – næppe ganske ubevidst – titlen på Adam Smith's Nationernes Velstand (1776).⁴²⁾

Fysiokratismens og liberalismens tanker om det naturlige kredsløb indgår i Thomsens opfattelse af handelen som samfundsfaktor, og som yderligere argument nævner han Danmarks, Holstens og Norges geografiske placering som fordelagtig for netop handelserhvervet.(s. 260)

Den købmand, der placeres i en så fremskudt position i samfundet, bør naturnødvendigt kunne leve op dertil dannelsesmæssigt, men den, der, som forfatteren, har haft lejlighed til at omgås købmænd, såvel kristne som jøder, vil rigelig have gjort den erfaring, at den største del af vore købmænd savner »den bedre liberalere Dannelse«. (s. 275). De er allesammen godt nok hjemme i, hvad der foregår på kontoret, men ved aldeles ikke at hjælpe sig, når de møder noget, der går uden for den almindelige vej. Kontorbetjenten har ikke for kontorforretningerne fået synderlig tid til at uddanne sig til kultur. (s. 273). Blot at kunne regne og skrive og have nogen øvelse i det håndværksmæssige kvalificerer ikke tilstrækkeligt til at blive duelig til at forestå en handel og derved administrere »en Deel af Statscapitalen paa den rigtigste Maade for sig og Samfundet«. Den nyttige borger af 1700-tals tilsnit – han, der også idealiseres på Frihedsstøtten – er i samme måde Thomsens købmandsideal, for fordrer man kundskaber »hos ethvert dannet Lem af Selskabet«, så »udfordres det i endnu højere Grad hos den dannede Kjøbmand, naar han skal fortjene dette Navn i dets rette Betydning«. (s. 278).

Til at bøde på mangelen på merkantil og kulturel baggrundsviden opstiller Thomsen da en fagrække, som bør indgå i den undervisning, han tænker sig:

- Religion og moral
- Lovgivning
- Historie og handelshistorie
- Geografi og handelsgeografi

Matematik med aritmetik og geometri

Mekanik, teknologi og fysik

Naturhistorie

Modersmålet, thi »den Maade, et Menneske i daglig Tale udtrykker sig paa i sit Modersmaal, om med Bestemthed og Nøiagtighed, eller med Omsvøb og Vrøvlagtighed, bebuder os jo strax det omtrentlige Cultur-Trin, han staaer paa«. (s. 296)

Fremmedsprog (tysk, engelsk, fransk og måske noget latin af grammatisk grund)

Regning

Skrivning, thi »Enhver, der, som Forfatteren heraf, paa Embeds Vegne har havt at gjøre med en Deel udenlandske Correspondentere, veed, hvor ubehageligt det er, at pine sig i gennem et Brev, der, ei blot i Henseende til Bogstaverne og deres Forbindelse er uordentlig og utydelig skrevet, og tvertimod med hvor megen Fornøielse man tager et Brev eller Dokument i Haanden, som ved sin Skjønkskrift tildrager og forfrisker Øiet«. (s. 304-05)

Handelsteori i almindelighed

Nationaløkonomi

Varekundskab

Kundskab om de forskellige landes mønter

Vekselret

Bogholderi

Brevveksling

Bibliografi (der bør stiftes en offentlig handelsbogsamling)

Hvert fags eksistensberettigelse begrundes med en retorik, der får en nutidig læser til at tro, at de faglige foreninger allerede var opstået omkring år 1800.

Fagtrængselen og fagenes omfang er som ved al ny undervisnings start stærkt overdimensioneret.

Men enhver, der kender handelsskolens udvikling, ved, at alle fagene med større eller mindre vægt har indgået i læreplanerne for de forskellige kursusformer lige til idag. Begreberne fagtrængsel og pensakrav har været et diskussionsemne lige så længe.

Thomsen runder sin tour de force gennem fagene af med en vurdering af de praktiske muligheder for sine tankers virkeliggørelse. Købmanden skal naturligvis ikke blot være en teoretiker, der tror, at han efter sin eksamen er en duelig købmand, der på sin lille tue med stolthed kan

se ud over sine teoretiske kundskabers mark. Teori og praksis bør gå hånd i hånd. (s. 327).

Men med den udvikling, handelen har gjort i de sidste 20 år, bør det være i statens interesse at støtte købmænds uddannelse, sådan som staten med selvfølge lader uddanne alle mulige andre til at træde i samfundets tjeneste. Thomsen ser for sig en uddannelse, der kan føjes ind i det borgerskolesystem, der skal fortsætte »det paabegyndte Værk af Almuens bedre Dannelse«. (s. 331). Især handelsbyerne København, Aalborg, Flensborg, Christiania og Bergen bør have indretninger for vordende købmænd. Thomsen ser gerne, at enhver, som ej kunne fremvise en attest (eksamensbevis) herfra, burde formenes at vinde borgerskab som grosse- rer, måske endog som detailhandler. (s. 333).

I et hjertesuk til slut beklager Thomsen, at Københavns Universitet – Kiel ser han udtrykkelig bort fra – ikke underviser i handelsfag, når han dog i lektionskataloger fra fremmede universiteter har set, at det kan lade sig gøre i udlandet. Hjertesukkets imødekommelse er først oprundet i vore dages universitetscentre, vel at mærke uden for København. Til gengæld er der forlængst opstået specielle handelshøjskoler.

Jacob Thomsens tanker nød aldeles ingen fremme i hans levetid – tværtimod. Den ideologi, han hyldede, satte, som vi har set, ind over en anden front end den uddannelsesmæssige.

Hans afhandling får netop af den grund en hel anden status som skolehistorisk kildekrift: den er et katalog over så at sige alt, hvad kampen skulle komme til at dreje sig om lige til den skelsættende handelskolelov af 1920.

Omtrent samtidig med Jacob Thomsens afhandling gjorde Niels Henrik Gude (1784-1840), kateket ved Trinitatis Kirke og lærer ved det Christniske Institut, sig sine tanker om undervisningen i handelsinstitutter.⁴³⁾

Det institut, han virkede ved, var et filantropin, grundlagt 1795 af den tyske pædagog C. J. R. Christiani (1781-1841). Det blev et i mange henseender banebrydende centrum for praktisk pædagogik – således også en skole med handelsprægede fag på planen, omend dog af beskedent omfang.⁴⁴⁾

Gude skrev i instituttets indbydelsesskrift til eksamen den 6. april 1812 en artikel betitlet med det retoriske spørgsmål: Hvortil bør Opdragere og Lærere i Handelsinstitutter fortrinligen tage Hensyn, naar disse gradviis skal kunde forædle Handlsaanden i Staterne? ⁴⁵⁾

Artiklen er i sin næsten ulidelige ordrigdom en sammenskrivning af den pædagogik, instituttet byggede på, og Gude oplyser i noterne loyalt, hvem han tolder til af tyske pædagoger (Basedow, Campe, Salzman o.m.a.). Netop mangelen på originalitet gør Gudes artikel interessant, fordi den lader os få et indblik i det, de filantropinistisk inspirerede pædagoger ventede sig af dem, der skulle undervise vordende købmænd.

Handelspædagogens opgave ligger ifølge Gude i, at han tidligt og ideligt skal øve den unge i alle de pligter og dyder, som i det borgerlige og især i købmændens liv må anses for lige vigtige og gavnlige. (s. 4-5).

Skriftet står med sine mange, mange ord modsat Thomsens som en afløser af 1700-tallets pædagogik. Det er rent epigoneri.

Der blev i årene efter freden i Kiel 1814 taget tre praktiske tilløb til en undervisning for unge handelsmænd.

En Charles Antoin Villaume (1773-1851) holdt et institut i gang i seks år 1816-22.⁴⁶⁾ Det skal ifølge Frederik Thaarup have høstet en vis anerkendelse.⁴⁷⁾

Hvad dets undervisning var præget af, kan man have en gisning om ved at se på mandens baggrund. Han var søn af en fra Tyskland indvandret huguenotpræst og filosofiprofessor Peter Villaume. Denne opholdt sig på Brahetrolleborg og Holsteinsborg, hvor han beskæftigede sig med skoleforhold, og bl.a. udarbejdede han en prisopgave om indretning af et teoretisk og praktisk institut for unge håndværkere 1799. Det hører hjemme i den sfære af filantropinisme, hvori det massmanske institut året efter opstod.

Sønnen Charles Antoin drog, efter et mellem spil i fransk krigstjeneste 1793-95, ligesom faderen nordpå. Han arbejdede på kontor i handelsfirmaer i Lübeck og Hamborg, kom ind i monarkiet ved at købe og drive landbrug i Jylland 1807-14 og havnede 1816 i København, hvor han startede sit institut.

Det omtales 1818 rosende af den ligeledes filantropint prægede og interesserede professor Levin Chr. Sander (1756-1819).⁴⁸⁾

Frederik Thaarup siger 1820, at det er »agtet og stifter Gavn som Skole-Institut«. ⁴⁹⁾

Lukket blev det ikke desto mindre i 1822, formentlig på grund af manglende tilgang. Stadig ifølge Thaarup var det ene om at give handelsundervisning, når bortses fra den undervisning af merkantil art, de højere skoler i København gav.

Som det vil huskes, trådte med forordningen af 23. april 1817 en eksamensordning for handelslærlinge i kraft.

Den medførte et tilbud på teoretisk undervisning, der førte frem til eksamenskravene i forordningen for både lærlinge og svende.⁵⁰⁾

Manden bag tilbudet er ganske tidstypisk. Han hed Jens Bentzon Kieler (1775-1840), var købmands- og kæmnersøn fra Odense, dvs. søn af en mand i praktisk og administrativt erhverv. Selv blev han exam.jur., medens han arbejdede som kopist i Søetaten. Efter eksamen fortsætter han sin militært-administrative karriere både ved Søetaten og Landetaten, bliver søkrigskommissær, men som så mange andre afskediget efter krigen 10. marts 1814 – ganske vist med ventepenge og fra 1816 med titlen overkrigskommissær. Først i efteråret 1819 får han atter offentlig stilling som konsumtionsskriver.

8

A. Undervisningen for Drengene

i 1ste Klasse.

- a) Regning af Reguladetri, Brøf og Disconto.
- b) Hoved-Regning som Daglig foresælder med Hensyn til Detailhandelen.
- c) Skjønfrivning.
- d) Retfrivning.
- e) Begyndelsesgrundene i Tydsf.

Nota. For dem som mangle de fornødne Kundskab til at begynde med ovenanførte Læregjenstande, oprettes en Forberedelses-Klasse.

B. 2den Klasse.

- a) Skrive correct Dansk, og
- b) ligeledes correct Tydsf, samt deri at kunne forklare sig over opgivne Materier.
- c) Gjentagne Svæfser i Regning, for at opnaae større Færdighed.
- d) Kundskab om indenlandsk Vægt og Maaf.
- e) Kundskab om de cirkulerende Pengeforter.

9

- f) Kundskab om almindelig Bogføring, og Begreb om dertil hørende Bøger.
- g) Kundskab om de Pligter, der paaligge dem, med Hensyn til Husbonden i Særdeleshed og Lauger i Almindelighed.

Til en saadan Undervisning bestemmes 3 uafbrudte Aften-Timer, enten fra Kl. 4 til 7, eller fra 5 til 8te, een Gang om Ugen, paa den Dag, som de Handlende ansee beqvemmest, som nærmere forventes bestemt.

Det er vanskeligt og ubekvemt at afgjøre, hvorledes Læretimerne til disse forskjellige Gjenstande bør inddeles, at de med størst Fordeel kunde afbenyttes, forinden de først efter Overhøring ere blevne classificerede, og en nøiagtig Overfigt, saavel over den hele Læreaufstalts Etablisement, som Underviisningens Fremme, er erhholdt.

Hvortil Timerne i Forstningen bør anvendes, etc:

1. Regning.
2. Hoved-Regning.
3. Skjønfrivning.
4. Retfrivning.
5. Opgivne Materiers Besvarelse.
6. Tydsf Læsning og Skrivning.

Opslag fra J. B. Kieler: Plan til et Handels-Institut. København 1817. KB.

Det er just i intervallet 1816-19, at han udkaster sin plan i en lille tryksag på 16 sider under titlen Plan til et Handels-Institut for Urtekræmmernes, Issenkræmmernes, Hørkræmmernes, Viinhandlernes og Silke- og Klædehandlernes Svende og Dreng i Kjøbenhavn.

Planen henviser udtrykkelig til forordningen, og den tager sigte på både lærlinge og svende. Institutet vil bibringe eleverne »de Kundskaber, som ere befalede at de skulle være i Besiddelse af, anspore dem til Lærelyst og gjøre dem opmærksomme paa deres Pligter i Staten«. Undervisningen skal gives på én dag om ugen i 3 timer f.eks. kl. 5-8, og der henvises til, at det er lykkedes at etablere søndagsskoler for håndværkere. Eleverne fra disse skoler har færdedes pænt i byen på vej til og fra skole, hvilket politidirektør Hvidberg har tilkendegivet skolernes ledelse. Og så følger et for unge handelsmænd tiltalende argument: »Har dette været at opnaae blandt Haandværks-Lærlinge, hvoraf de fleste have haft en forsømt Opdragelse, tør man aldeles ikke frygte for, at Handels-Elevernes Opførsel i saa Henseende skulle udmærke sig mindre«.

Skolen skal være toklassedelt med 16-20 elever i klassen. Det skal koste 3 Rbd. at gå på den. Karakterskalaen er Ørstedes femtrins med talværdierne 1 = slet, 2 = tg, 3 = g, 4 = mg og 5 = ug.

Der skal holdes prøve kvartalsvis med en generaleksamen tilsidst, hvor der fungerer censorer fra magistrat og laug. Alt skal være offentligt – såvel undervisning som eksamen. Fagkredsen er planens interessanteste afsnit for os:

1ste Classe.

- a. Regning af Reguladetri, Brøk og Disconto
- b. Hoved-Regning som daglig forefalder med Hensyn til Detailhandelen
- c. Skjønsskrivning
- d. Retskrivning
- e. Begyndelsesgrundene i Tydsk

Nota. For dem, som mangle de fornødne Kundskaber til at begynde med ovenanførte Læregjenstande, oprettes en Forberedelses-Classe.

2den Classe.

- a. Skrive correct Dansk, og
- b. ligeledes correct Tydsk, samt deri at kunne forklare sig over opgivne Materier

- c. Gjentagne Øvelser i Regning, for at opnaae større Færdighed
- d. Kundskaber om indenlandsk Vægt og Maal
- e. Kundskab om de circulerende Pengesorter
- f. Kundskab om almindelig Bogføring og Begreb om dertil hørende Bøger
- g. Kundskab om de Pligter, der paaligge dem, med Hensyn til Husbonden i Særdeleshed og Lauget i Almindelighed.

Planen ligger, som man vil se, så tæt på forordningens krav, som havde det været planen for en offentlig skole.

Alligevel kom der intet ud af det.⁵¹⁾ Hverken lærlinge, eller viderekomne meldte sig. Thaarup siger, at det skyldtes »Overkrigskommisærens Befordring til Embede og Bortrejse herfra«. Men det kan næppe være årsagsrækkefølgen, eftersom planen udsendtes 1817 – formentlig da i bedste hensigt – og Kiellers genindtrædelse i offentlig tjeneste først skete i 1819.

Den netop citerede og tidligere ofte omtalte Frederik Thaarup var også ude med et undervisningstilbud. Thaarup var den danske statistiks grundlægger, professor og embedsmand i en lang række administrative sammenhænge og – som Kieler – også ramt af indskrænkningerne efter krigen. Fra 1819 stod han uden embede, men med en etatsrådtitel. Derfor er det ikke mærkeligt, at han udsender en Plan til et Handels-Academie for Danmark netop i 1820.

Det, der specielt interesserer os her, er, at han detailleret opstiller læseplan for »en Høiskole for dem, der gaae ud fra de lærde Skoler«. Dens fagkreds ligger som venteligt på et studieniveau og er ikke tænkt for lærlinge. Fagene er de samme, som Thomsen nævnte, hvilket Thaarup også taknemmeligt henviser til.

Som noget særligt ønsker Thaarup eleverne trænet i praksis ved at indrette et fingeret kontor med alle forretningstilfælde og med aviser inddraget i undervisningen.

Skolen skal tilbyde et dagstudium, og lokalerne skal efter undervisningstiden kunne benyttes som studierum for eleverne. Holdstørrelsen tænkes at være på tyve. Afslutningen skal foregå højtideligt med et trykt indbydelsesskrift, der skal behandle et eller andet »merkantilsk« emne eller rumme en biografi af en kendt handelsmand.

Der kom aldrig noget skrift – af den gode grund, at der aldrig kom noget akademi i gang.

Frederik Thaarup bemærker selv tre år efter: »Jeg udgav 1820 Plan

til et Handels-Academie for Danmark. Hvad jeg i den Henseende foretog og at Planen ingen Opmærksomhed blev viist, hvor det kunde have været ventet, (thi ikke aldeles savnede jeg den,) ... En Plan, som jeg derefter udgav til et Handelsbibliotheks Oprettelse for Hovedstaden ændsedes aldeles ikke«. ⁵²⁾

Skuffelsen og bitterheden i stemmen er tydelig.

Slutning

Så meget – eller så lidt – er der at sige om den teoretiske handelsundervisning i tiden frem mod næringsloven.

Selve uddannelsen lå stadig i de fem københavnske og de tre provinslaugs hænder. Der fortsattes med oplæring i butik og på kontor, sådan som forordningerne af 1800 og 1817 foreskrev det. Enkelte korrektioner kom til, men det blev ved at være en praktisk oplæring. Den teoretiske uddannelse forudsattes at have fundet sted, eftersom ingen ville være i stand til at honorere de krav, der stilledes til eksamen i de teoretiske fag, uden undervisning.

På en sær tomhændet måde står man derfor tilbage med begrundede formodninger: lærlingene må have fået deres forberedelse til eksamen ved helt individuelle arrangementer. Ældre har undervist yngre.

Med næringsloven faldt laugene og dermed både de korporative og personlige bindinger bort. Rigsdagens behandling af næringsloven blev en af dansk demokratis omfangsrigeste, men den drejede sig om erhvervs politik – ikke om uddannelsespolitik.

Da kong Frederik den Syvende den 29. december 1857 underskrev næringsloven, blev det skolehistorisk set en handling med uoverskuelige konsekvenser for den del af ungdommen, der ville gå handelsvejen. Den blev nemlig frataget lovgrundlaget for sin oplæring.

I det næste tiår vælder handelsskolerne frem, næret af chokket, men det er en anden historie.

Noter:

1. C. F. L. Galle og N. Th. Høyer: Meddelelser om Urte- og Isenkræmmer samt Sukkerbagerlauget. Kbh. 1893. s. 72.
2. Handelsskolerne er idag selvejende institutioner.
3. Dansk Socialhistorie. Kbh. 1979. Bind IV, s. 261.
4. Håndværkets Kulturhistorie I-IV. Kbh. 1982-84.
5. C. Nyrop: Den danske Enevælde og Laugene. Kbh. 1909.
6. Galle og Høyer s. 2.

7. Ibid. s. 6.
8. Ibid. s. 13.
9. Købmanden Niels Ryberg (1725-1804) er den ekceptionelle undtagelse. Hans sociale spring fra bondestand til handelsstand skete ved veritabel flugt og en morbroders frikøb. Se endvidere Aage Rasch: Niels Ryberg, Århus. 1964.
10. Jens Christopher Friberg: En Urtekræmmer. Udgivet i Anledning af Urtekræmmerlaugets 200 Aars Jubilæum ved S. Elvius. Aarhus. 1893.
11. Galle og Høyer s. 55.
12. Ibid. s. 56-68.
13. Ibid. s. 55 og Dansk Biografisk Leksikon IV, 602. Hans erindringer s. 60 ff. omtaler dog ikke sagen.
14. I bladet Handelsskolen 1985, nr. 2, s. 69-70 har C. E. Hester prøveløst en af opgaverne.
15. Chronologisk Register over de Kongelige Forordninger og Aabne Breve. Kbh. 1818. S. 577-78.
16. Joh. Nik. Høst: Dansk Borgerret eller fuldstændig Fremstilling af den gjældende Lovgivning for de Handlende og Haandværkerne. Kbh. 1839.
17. Plakat af 3. nov. 1832. Se Høst s. 145.
18. Høst s. 149.
19. Høst s. 54.
20. Høst s. 55.
21. Håndværkets Kulturhistorie III, s. 158 ff.
22. Ibid. III, s. 201.
23. Register s. 438 ff. Se endvidere Håndværkets Kulturhistorie III, s. 154.
24. Frederik Thaarup: Kort Vejledning til Kundskab om Danmarks Handels-Ret og Oversigt over Handels-Statistiken. Kbh. 1823.
25. Heri er Bergsøe dog ikke enig. Se Adolph Frederik Bergsøe: Om Laugsvæsen og Næringsfrihed. Kbh. s. 39.
26. Se herom i Knud Eivin Bugge: Skolen for livet. Kbh. 1965. s. 23-41.
27. C. Nyrop: De massmanske Søndagsskoler i Hundrede Aar. Kbh. 1900.
28. Tidsskriftet Egeria I, 1804, s. 140-84 og 446-52. Efterretninger om Søndagsskolerne i Kjøbenhavn, ved A. K. Holm.
29. Handels- og Industri-Tidende 1798 ff. udg. af Det kgl. General Land-Oekonomie- og Commerce-Collegium er således trods sin alsidighed tavs i undervisningspørgsmål.
30. Se note 24.
31. Ibid. s. 20 ff.
32. Ibid. s. 22-23.
33. Thaarups forord s. IV, samt s. 78, 106, 128, 135, 145 og 150-51.
34. Se Bergsøe, s. 220.
35. Fædrelandet, nr. 152, 6. maj 1840.
36. Det gik særlig ud over Hans Peter Giessing, jvf. dennes Om Laugsforfatningens Gavnlighed. Kbh. 1843. Desuden anmeldelser af samme i Fædrelandet, nr. 1345, 3. sept. 1843 og i Dansk Folkeblad, nr. 33-34, 13. okt. 1843.
37. Alexander Holm: Plan til en Handels- eller Real-Skole. Kbh. 1773. J. Baden, J. M. Geuss, H. Holck: Plan til et Handels Seminarium i Kjøbenhavn. Kbh. 1773.
38. Historisk Tidsskrift 4. Rk. I, s. 176 ff.

39. Marius Vibæk: Niels Brocks Handelsskole 1888-1938. Kbh. 1938.
40. Th. H. Erslew: Forfatterlexikon 1814-40, III, s. 338-39. Desuden: Det skandinaviske Litteratur Selskabs Skrifter 1810, s. 247-336.
41. Jacob Thomsen: Hvad udfordres til en bedre og hensigtsmæssigere Dannelse for den, Danmark vigtige, Handelsstand, og hvilke Midler kan Staten i denne Henseende anvende? jvf. note 40.
42. Adam Smith: Inquiry into the nature and causes of the wealth of nations, London 1776. Dansk Udgave: Undersøgelse om national Velstand ved Frants Dræbye 1779-80.
43. Erslew I, s. 521-22.
44. Sammenlign f.eks. bedømmelsen i Salmonsens Leksikon IV, s. 910 (Hans Olrik) og Dansk Biografisk Leksikon III, s. 348-49 (H. P. Langkilde).
45. Et Indbydelsesskrift til den aarlige offentlige Examen i det Christianiske Institut, den 6te April 1812. Kbh. 1812.
46. Erslew III, s. 555-56.
47. Thaarup: Plan etc., note s. 5 og samme: Danmarks Handels-Ret, s. 218.
48. Erslew III, s. 9-14.
49. Thaarup: Plan etc., s. 5.
50. Jens Bentzon Kieler: Plan til et Handels-Institut. Kbh. 1817- om Kieler selv: A. Falk-Jensen og H. Hjorth-Nielsen: Candidati og Examinati juris 1736-1936, s. 353-54.
51. Thaarup: Plan etc., note s. 6.
52. Thaarup: Danmarks Handels-Ret, s. 219.

Pædagogisk innovation – fra metode til praksis

*Forskningsforankret udviklingsarbejde i Gladsaxe
1967-77*

Af Jesper Florander

Indledning

I 1967 blev jeg rektor for pædagogiske forsøg i Gladsaxe kommune.

Det første krav, jeg mødte, var, at én af kommunens 14 skoler skulle gøres til en forsøgsskole. Det krav nægtede jeg at gå ind på.

I stedet stillede jeg et andet krav. En af skolepsykologerne skulle frigøres for at arbejde sammen med mig om pædagogiske forsøg.

Disse tre begivenheder afføder i hvert fald fire spørgsmål:

Hvorfor fandt en kommune på at ansætte en leder af skolernes forsøgs-virksomhed?

Hvorfor undsagde jeg forsøgsskolen?

Hvorfor ville jeg drage skolepsykologerne med ind i forsøgsarbejdet?

Hvor var lærerne henne i dette billede?

De fire spørgsmål vil jeg besvare.

Begrundelsen i svarene vil ligge i de overvejelser over metoden, som blev anvendt i den praksis, der blev tale om.

Behovet for skoleforsøg

Behovet for skoleforsøg er ikke nyt.

»Man eksperimenterer i virkeligheden overalt i den danske skole, men det er en eksperimenteren uden kontrol. Der trænges til et mindre, afgrænset forsøgsområde.« Sådan gjorde den danske skoleforsker Chr. Hansen-Tybjerg situationen op allerede i 1920.¹⁾

Den situation fortsatte i hvert fald 25 år – og den kan såmænd findes den dag i dag.

Undervisningsområdet er i modsætning til mange andre forskningsområder forskningsmæssigt ret svagt udviklet. Undervisningen er ofte præget

af forsøg-fejl metoden eller – værre endnu og ikke ualmindeligt – af ingen metode.

De erfaringer, lærerne bygger på, er ofte forgængernes, og arbejdsmetoden består derfor hovedsagelig i at gentage forgængernes fejl.

Blot ét eksempel: Opdelingen i lektioner, som med rette er kritiseret i årtier, men som næsten alle lærere lever med.

Behovet for at komme væk fra denne situation gav sig udtryk i henvendelsen til undervisningsministeriet i 1945 om at oprette en forsøgsskole, fremsat af Frit Danmarks Lærergroupe og Socialpædagogisk Forening.²⁾ Den blev fulgt op af en tilsvarende opfordring fra Lærerorganisationerne i 1947.³⁾ Der kom virkelig gang i skoleforsøgene efter 2. verdenskrig, og der kunne efterhånden tegnes nogle linjer:⁴⁾

I 1940erne blev tanken om *særlige forsøgsskoler* realiseret. Emdrupborg forsøgsskole begyndte i 1948, Statens pædagogiske forsøgscenter blev oprettet i 1966, og to forsøgsgymnasier kom til i 1970erne.

Samtidig ses en anden fremgangsmåde ved *skoleforsøgene* med *udelt skole* på *Frederiksberg* fra 1950 og i *Horsens* fra 1958, hvor et skolevæsen gennemførte strukturforsøg ved én eller et par skoler således, at andre skoler i kommunen tjente som *kontrolskoler*. Chr. Hansen-Tybjergs tanke blev hermed realiseret.

I 1960erne dukkede en tredje og en fjerde fremgangsmåde frem. Enkeltstående skoler gennemførte forsøg, ikke som særlige forsøgsskoler, men som *almindelige skoler*, der tog en bestemt problemkreds op og gennemførte forsøg hermed – uden nævneværdig støtte, om end med officiel velvilje. Eksemplet herpå er *Kroggårdsskolen* i *Næsby*. Den største barriere for disse skoler var nok en ofte udtalt bekymring for, at eleverne skulle være »forsøgskaniner«.

Den fjerde fremgangsmåde betegnes ved, at hele skolevæsenet gik ind i forsøg, som implicerede alle eller mange skoler i kommunen. Det krævede, at skolevæsenet sørgede for en *forsøgsordning* til de bredt anlagte forsøg. *Gladsaxe* kommune gik ind i dette spor i 1966, og *København* kommune fulgte hurtigt efter.

Hvilken af disse fire linjer er det bedst at følge?

Jeg var ikke i tvivl. Måske især på grund af de erfaringer, jeg havde gjort ved at indsamle oplysninger om forsøgsarbejde i 1950erne og udarbejde den første oversigt over danske skolers forsøg 1959.⁵⁾

Behovet for forsøg var stort og stadigt voksende. Mange lærere indså nødvendigheden af at ændre skolens på mange måder præindustrielle

struktur, så den kom i takt med udviklingen af det industrielle samfund. Politikerne var velvillige. Men der skulle kunne vises resultater: Skoleforsøgene skulle føre til en skole, hvor eleverne trivedes bedre og lærte mere.

- men ikke forsøgsskolen

I 1955 udgav Chiout sin oversigt over skoleforsøg i Tyskland. Heri behandler han også forsøgsskolen som begreb og konkluderer, at der er fare for, at lærerne ved en særlig forsøgsskole isoleres fra andre lærere.⁶⁾ Derfor må forsøg foregå i almindelige, ikke udvalgte skoler og med almindeligt, ikke udvalgt lærerpersonale. I 1968 har Benjamin Bloom anstillet lignende betragtninger,⁷⁾ og Birgit Rodhe afslutter i 1966 en diskussion af forsøgsskolen sådan: »Väges försöksskolans fördelar och nackdelar mot varandra, synes i många situationer nackdelarna överväga«⁸⁾ (s. 62).

Jeg tilsluttede mig dette kritiske syn på forsøgsskolen. For dog ikke at være uretfærdig vil jeg gerne påpege både fordele og ulemper ved forsøgsskolen.

Fordelene ved særlige forsøgsskoler er, at lærerne er positivt indstillet over for nydannelser, at de får erfaringer med at gennemføre forsøg, at de har særlige, gode vilkår, som muliggør gennemførelsen, og at forsøgsskolen kan tjene som model og inspiration for andre skoler.

Men selve disse fordele er med til at skabe alvorlige ulemper. Forsøgsskolens lærerkorps er med sin særlige indstilling og sine særlige vilkår ofte meget specifikt. Dets erfaringer kan derfor ikke umiddelbart bruges af andre lærere. Forsøgsskolens lærere kan isolere sig selv, de udveksler som en særlig gruppe deres egne ideer og erfaringer med hinanden og bliver selvforsynende. De særlige forsøgsvilkår, som forsøgsskolen har permanent, gør det vanskeligt at overføre forsøgsskolens erfaringer til andre skoler. Det gælder også for eleverne, hvis tilvanthed til forsøg gør, at de resultater, der registreres, ikke kan bruges generelt. Endelig viser erfaringerne fra en række forsøgsskoler, at forsøgsskolen kun kan opretholdes, så længe den beskæftiger sig med specifikke nydannelser. Men derved kommer den ind i en ond cirkel, idet den fortsat må beskæftige sig med dem, ikke længere som forsøg, men som model for andre skoler. Forsøgsskolen ændrer sig på denne vis umærkeligt over en årrække til at være en modelskole, og den fortsætter i dette spor, indtil også dens betydning som modelskole hører op.

Hele dette forløb for forsøgsskolen ses tydeligt ved blot at se på, hvordan det er gået i Danmark. Emdrupborg forsøgsskole betød meget i

1950erne og begyndelsen af 1960erne, hvad bl.a. ses af beretningen om denne skoles virksomhed 1948-54,⁹⁾ men visnede så bort. Avedøre gymnasium hørte op som forsøgsskole efter få år, og Herlev Statsskole sluttede som forsøgsskole i 1985. Statens pædagogiske forsøgscenter i Rødovre er forlængst blevet til en model- og kursussskole.

Alle de nævnte træk ved forsøgsskolen ses overalt. Lad mig blot yderligere nævne Kinas »Key schools«, som man har satset meget stærkt på og udbygget kraftigt i en lille halv snes år.¹⁰⁾ Nu sætter kritikken mod dem ind også fra kinesisk side,¹¹⁾ og jeg gætter på, de langsomt vil blive afviklet.

Hermed har jeg besvaret det andet spørgsmål. Forsøgsskolen som begreb eller institution er en misforståelse – omend velment – i arbejdet på at udvikle skolen og bør ikke findes. Fremfor *forsøgsskolen* bør der arbejdes med *forsøgssteder*.

Forsøgssteder i Gladsaxe

Dette og de følgende afsnit bygger på »Tilvalgsskole i Gladsaxe 1968-72«.¹²⁾

Gladsaxe kommune var i årene 1940-1970 præget af en stærk befolkningstilvækst. I 1970 var befolkningstallet ca. 75.000, og ca. 18 % var mellem 7 og 18 år. Disse var fordelt på 14 folkeskoler, 2 gymnasier og 1 hjælpeskole.

Det hastigt øgende elevtal i folkeskolerne var i 1970 stilnet af til en ganske svag stigning. Til gengæld var den pædagogiske debat taget til, ikke mindst på grund af bygningen af en række nye skoler, som kunne huse alle disse elever. Debatten blev ikke blot ført blandt lærerne, men også blandt interesserede politikere og engagerede forældre. Den blev inspireret bl.a. af Lloyd Trumps ideer og af Torsten Huséns publikationer. Den kulminerede i »Søgårdskonferencen« 1966, hvor tilvalgsskolen var hovedemnet, og hvori deltog et bredt udsnit af lærere, forældre, skolepolitikere og skolemyndigheder. Det blev i princippet besluttet, at skolevæsenet skulle gå væk fra den elevdifferentierede skole og over til den udelte tilvalgsskole, og at overgangen skulle ske ved at *tilbyde* skolerne at være med i et bredt anlagt forsøg med tilvalgsskole, som skulle omfatte tre årganges elever – ca. 3000 – deres lærere – ca. 700 – og deres forældre gennem skoleårene 7.-10. klasse.

Efter en omfattende informations- og mødeaktivitet i 1967, der især

byggede på publikationen »Indførelse af tilvalgsskole«, gik 11 skoler i gang med forsøget august 1968.

Og hermed er der egentlig svaret på det fjerde spørgsmål. Dette forsøg var ikke dikteret fra oven – Chiout har nævnt eksempler på, at lærere blev tvunget til at påtage sig forsøgsarbejde – men blev forinden gennemdiskuteret først af lærerne, så af eleverne, der derefter var enige om at tage imod tilbuddet, som blev støttet »fra oven«; det viste sig altså at være en overvældende majoritet.

Hermed var det fastslået, at skolerne som de almindelige skoler, de var, alle skulle være forsøgssteder, der var med i den nydannelse, som forsøget med tilvalgsskole var, og var med til at præge den udvikling, som skulle finde sted.

Hovedpunkterne i udviklingsarbejdet var disse:

Tilvalgsskole 1966-72

Skolestart 1968-73

Trivselsundersøgelse 1969-72

Fuld samlæsning 1973-77.

Forsøgsledelse

Retningslinjen var lagt: Enhver skole skulle være et forsøgssted – om man da ville –, så at dens lærere kunne deltage i de fire trin i det pædagogiske arbejde, som Birgit Rodhe har opstillet:¹³⁾

- idémæssig fornyelse (innovation)
- konstruerende og funktionsafprøvende virksomhed
- vurdering
- innovationsspredning,

Det er næppe rigtigt at karakterisere forsøgsarbejdet som lærerinitieret – det lægger man i dagens Danmark særdeles stor vægt på, måske endda for stor. For at citere Birgit Rodhe igen: »Vägen framåt kan knappast bara vara lärarledd, innoverande försöksverksamhet, knappast bara kontrollerande forskarledd försöksverksamhet. Den borde, vill det synas, i stället karaktäriseras av *ett ännu mer intimt samarbete mellan utvecklingsarbete inom skolans ram och forskningspräglad utvecklingsarbetet*«.

Dette var faktisk, hvad der fandt sted i Gladsaxe.

For lærerne gik med ind i forsøgsarbejdet ud fra den forudsætning, at selvfølgelig skulle de være med, men der skulle være en instans, som

sikrede den rette gennemførelse og kvalitet og et synligt resultat. Forsøgsarbejdet skulle være *forskningsforankret*.

Derfor ansatte Gladsaxe en rektor for pædagogiske forsøg. Det er så svaret på det første spørgsmål.

Det svar kan uddybes meget. Jeg nøjes med at henvise til min artikel »Skoleforskeren og læreren – adskilte professioner?«⁽¹⁴⁾ og drage et par væsentlige træk frem fra den.

Forskeren er dårligt rustet til at påtage sig pædagogisk udviklingsarbejde. Forskeren har som synsvinkel sin systematik, sin metodik, sin analyseform og sin konklusion. Den skal bruges i udviklingsarbejdet, men sådan, at forskningens resultater og kundskaber videregives til læreren. Forskeren kan ikke nøjes med den sædvanlige formidling (en publikation), men må engagere sig i hele udviklingsarbejdets proces helt over til, at forskeren undervejs og til slut skal give den fornødne feed-back til læreren.

Læreren er tilsvarende svagt rustet til udviklingsarbejdet. Læreren er uddannet til at undervise, ikke til at forske. Lærerens forudsætninger for at deltage i forsøg er ikke gode, bortset fra hans undervisningserfaring. En rutineret underviser har en arbejdssikkerhed, som gør, at han kan tillade sig at gå med i den nydannelse, som et udviklingsarbejde er – fordi han i den nye situation dog til stadighed har sin rutine at falde tilbage på. Lærerens faktiske muligheder for at deltage i forsøg er små. Han er oftest enelærer, han bruger tiden til undervisning, han har ingen træning i planlægning, i samarbejde og i at beskrive processen, og han har kun ringe viden om, hvordan et forsøgsarbejde kunne gavne hans eget arbejde.

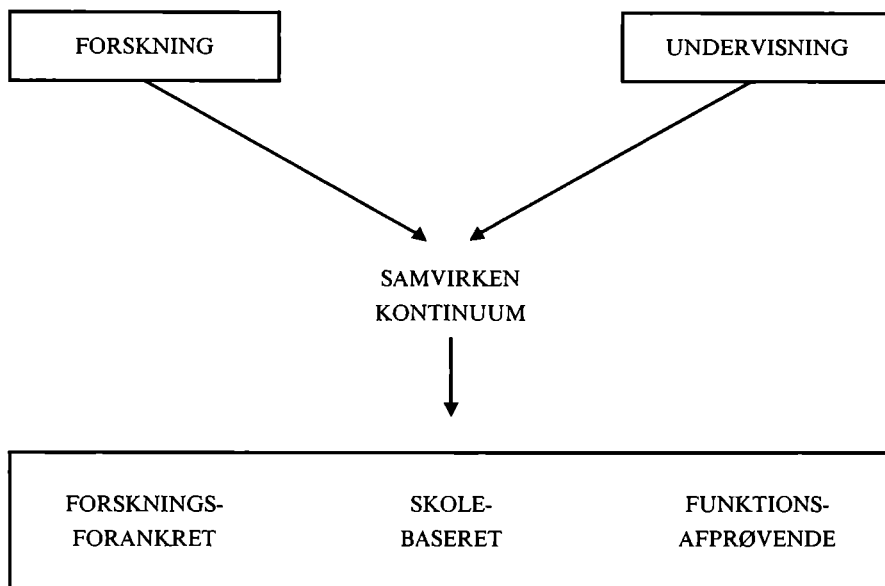
Skoleforskeren og læreren er altså adskilte professioner.

Men kan de da ikke udnytte den svaghed, de har fælles, som en styrke ved at koble sig sammen? Det var problemet for forsøgsledelsen. *Hvordan kan de to parter samvirke?*

Det blev gjort ud fra Bjerstedts betragtninger over forsøgs- og udviklingsarbejde.⁽¹⁵⁾ Han ser de forskellige forskningsformer fra grundforskning over anvendt forskning til udviklingsarbejde som et *kontinuum*, og han kan derfor heller ikke se nogen modsætning mellem på den ene side skoleforskning og på den anden side lærerledede forsøg i naturlige undervisningssituationer.

De betragtninger kunne bruges til at opstille denne model:

Samvirken i forskning og undervisning



I den model vil forskeren og læreren have hver deres særlige professionelle arbejde at udføre – forskeren må bl.a. have ansvaret for metode og design, læreren for den funktionsafprøvende undervisning. Men de må samvirke om den idémæssige fornyelse, om vurderingen og formidlingen og om beslutningsfasen til slut.

Det kan summeres op i disse *nøgleord*:

systematisk
forskningsforankret
funktionsafprøvende
samvirken
vurdering
revision
spredning

Forsøgsledelsen må altså råde over *forskerkapacitet*. Det gøres ikke ved én person. Derfor stillede jeg krav om at få en skolepsykolog tilknyttet

– på fuld tid og for en periode på mindst ét år, helst to. Skolepsykologerne udgør i kraft af deres erfaringer med skolen og deres akademiske uddannelse et uudnyttet potentiale i udviklingsarbejdet. Det, de mangler, er erfaring med forskningsforankret udviklingsarbejde, og den erfaring kunne de relativt hurtigt få med de gode forudsætninger, de havde.

Skolepsykologerne gik med ind i arbejdet som nævnt, og i løbet af fem år besad et flertal af dem erfaringen om udviklingsarbejde og var dermed en væsentlig katalysator i den fortsatte fornyelsesproces af skolen.

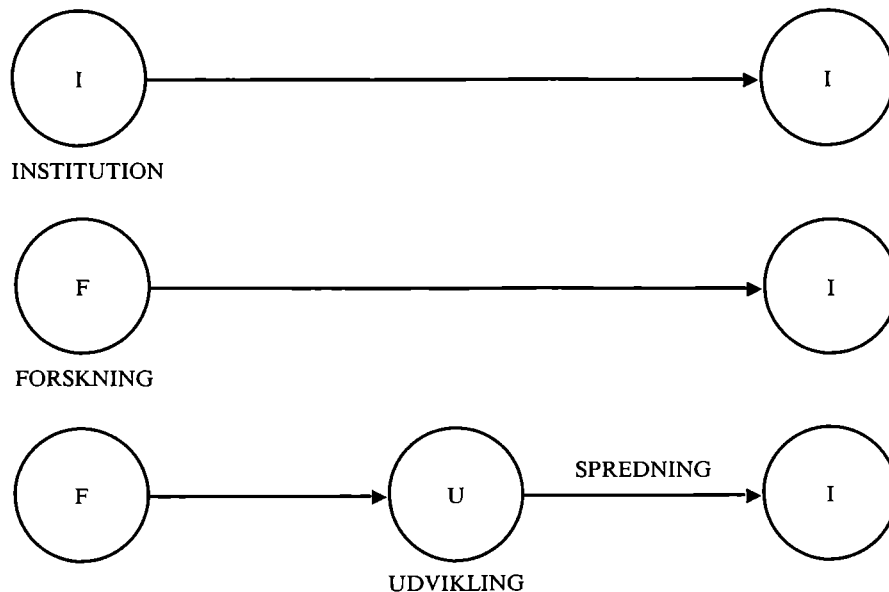
Det er så svaret på det tredje spørgsmål.

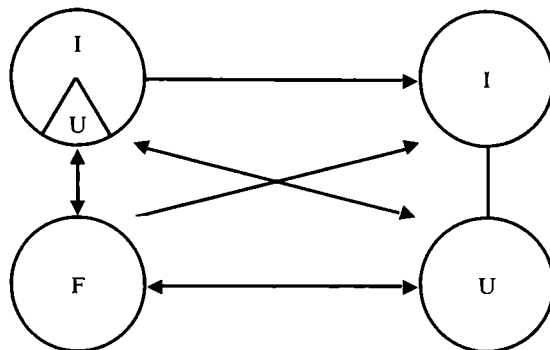
En model for udviklingsarbejde og dens brug i praksis

Planen for udviklingsarbejdet i Gladsaxe og for den samvirken mellem forsker og lærer, som fandt sted, beskrives nok bedst ved at gå ud fra Rowland's model.¹⁶⁾

Udgangspunktet for Rowland er, hvordan man tidligere så på forholdet mellem forskning og nydannelser i undervisningen.

En model for udviklingsarbejde, modificeret ud fra Rowland's model





Før Dewey troede man, at nydannelser automatisk ville blive spredt fra institution til institution (institutionen = en skole). Viden og udvikling skulle uden videre kunne sprede sig. Vi har for længst opdaget, at dette ikke er tilfældet.

Inspireret af Dewey kom man med den idé, at forskningen kunne være oprindelsen til nydannelser. Vi har også opdaget, at det heller ikke kan lade sig gøre.

Derfor satte man så et udviklingscenter ind som mellemed mellem forskningen og skolen. Men heller ikke dette har vist sig at være tilstrækkeligt, især fordi der her er tale om lineære forhold, hvor man hele tiden går ud fra, at forskeren er igangsætter, og overhovedet ikke tager hensyn til, hvad læreren eventuelt kunne mene og få ideer til.

I stedet opstilles så en cirkulær model, der siger, at inden for den enkelte skole skal der være en udviklingssektor. Denne udviklingssektor kan naturligvis med fordel have forbindelse både med forskningssteder og udviklingsinstitutioner, så at de gensidigt, i en dialog, kan befrugte hinanden og tilsammen medføre, at resultaterne spredes til andre skoler. En sådan skole – med en indbygget udviklingssektor – betyder, at man så i institutionen har et skolebaseret udviklingsarbejde, som både er forskningsforankret og funktionsafprøvende.

Modellen, som jeg i høj grad skylder Birgit Rodhe tak for, viste sig brugbar i praksis. Som ét eksempel kan nævnes, at af de 11 skoler, som deltog i forsøget med *tilvalgsskole*, ansøgte de ni om at fortsætte med udelte klasser i 10. skoleår. De lærere, der var med i udviklingssektoren på disse skoler, ville selv fortsætte fornyelsesprocessen – med den støtte, der lå i den efterhånden tilvante samvirken med forskerne.

Et andet eksempel er forsøget med *fuld samlæsning 1973-77*.¹⁷⁾ Lærerne

krav var, at eleverne i tilvalgsskolen ikke måtte stilles ringere i uddannelseskompetence end ellers. Hvis eleverne f.eks. ikke valgte tysk, kunne de ikke få den mest kompetencegivende uddannelse (realeksamen). Derfor blev det undersøgt, hvor mange elever der ikke havde tysk inden tilvalgsskolen. Da det kun var 18 %, blev det besluttet at *tilbyde alle elever tysk* i 7. skoleår fra 1968, samtidig med at tyskundervisningen blev omorganiseret med større muligheder for differentieret undervisning.

Realeksamen bestod af en pakke af bestemte fag, og bestået realeksamen skulle indeholde karakterer for hvert af disse fag. Da det forekom meningsløst at lade karakterer i de praktisk-musiske fag være bestemmende for realeksamen, blev det påvist gennem en undersøgelse i 1968, at ingen af de elever, som havde bestået realeksamen i 1967, ville være dumpet, hvis de ikke havde fået karakterer i de praktisk-musiske fag. Det blev derfor besluttet *ikke at holde eksamen i disse fag* i tilvalgsskolen.

Under selve udviklingsarbejdet blev lærerne i høj grad inddraget som medarbejdere. Eksempler herpå er

- ordningen med *holdledere*. Formålet med holdlederfunktionen var at få udbygget lærersamarbejdet på de enkelte klassetrin. Én lærer på hvert klassetrin fik tildelt 1 ugentlig time til at koordinere samarbejdet mellem de lærere, der underviste på dette klassetrin. Ordningen startede samtidig med indførelsen af tilvalgsskolen 1968 og indskrænktes fra 1976 til kun at omfatte 1.-2. klasserne.

- *klassens time*. Formålet hermed var at have én ugentlig time i hver klasse på hvert klassetrin, hvor alle forhold af betydning for klassens trivsel kunne drøftes. Den blev indført ved tilvalgsskolens start i 1968 og smittede af på skoleloven af 1975, der i § 6, stk. 2 indkorporerer klassens time i skolestrukturen.

- *støttelærer/støttecenter/to-lærersystem*. Udskillelsen af elever til specialundervisning i særlige klasser eller timer havde vist sig at have nogle uheldige følgevirkninger, dels stigmatisering, dels, at de udskilte elever blev hængende i specialundervisningen i årevis. Derfor blev der fra 1968 indført en støttelærer i 1.-2. klasserne, dvs. en lærer uddannet i specialundervisning, som i nogle timer var i klassen sammen med klassens lærer og derved kunne støtte arbejdet med at hjælpe de svagere elever i hele indskolingsperioden. Denne støttelærerordning blev en overgang udvidet til 3.-4. klasserne.

Denne ordning udviklede sig til, at de to lærere, der samtidig var i klassen, i en række tilfælde ønskede at udbygge deres samarbejde til et

egentlig to-lærersystem, hvor de var fælles om arbejdet og ansvaret. Dette to-lærersystem startede også i 1968 og fungerer især på 1.-4. klassetrin. Erfaringerne hermed er udnyttet i stigende grad af en række danske skoler.

Endelig er der støttecenteret. Det første blev oprettet 1971 med det formål at skabe fleksible muligheder for en hurtigt indsat støtte til elever, der af faglige eller social-emotionelle grunde havde behov herfor. Støtten skulle så vidt muligt gives integreret i den almindelige undervisning, så eleverne mindst muligt blev fjernet fra deres egen klassegruppe. Dette smukke princip blev i praksis suppleret med, at støtten i visse tilfælde foregik i et særligt støttecenterlokale, hvorved man bedre var i stand til især at tage sig af akutte emotionelle eller disciplinære vanskeligheder.

Bag disse udviklingsarbejder lå som grundholdning, at elever med vidt forskellige forudsætninger skulle kunne undervises og opdrages sammen, som én gruppe. Den passer fint sammen med skolelovens formålsparagraf, der fremhæver, at undervisningen skal medvirke til elevens alsidige udvikling.

Derfor gik man også videre i 1973 med en undersøgelse af, hvordan meget svage elever kunne få *integreret støtteundervisning*. Som sædvanlig blev forudsætningerne først belyst. Ved interviews med støttelærere og med elever, der fik støtte, blev de forskellige ordninger belyst, og på det grundlag fortsatte man fra 1975 med at følge, hvordan det gik med de meget svage elever, som fik integreret støtteundervisning.

Det bør understreges, at de nævnte eksempler på udviklingsarbejde uden videre kan karakteriseres som lærerinitierede. Men det er egentlig en for snæver karakteristik. Vigtigere er det, at udviklingsarbejdet klart har tegnet sig som en samvirken mellem lærere og forsøgsledelse. Ingen af parterne har villet undvære hinanden, fordi fordelene ved en samvirken har været så iøjnefaldende. Det mest afgørende er for mig at se, at forskerne har forstået deres rolle og holdt sig til den, og at lærerne ved alle skolerne gennem årene har fået erfaringer med udviklingsarbejde, som gør dem stadig bedre rustede til at arbejde med idémæssig fornyelse. Lærerne er blevet udviklingsindstillede og udviklingsvante.

En beskrivelse af, hvordan der blev arbejdet, kan også findes i min artikel om fornyelse af skolen.¹⁹⁾

i forsøget med tilvalgsskole havde i løbet af 4-5 år fået så gode erfaringer med udelte klasser i nogle fag (dansk, orientering), at det var blevet sædvane i Gladsaxe, allerede før skoleloven af 1975 indførte netop dette. Samtidig var de lærere, som havde eleverne i de niveaudelte fag, blevet mere og mere opmærksomme på ulemperne ved niveaudelingen. Derfor blev samtlige lærere, som underviste i de niveaudelte fag (matematik, fysik, engelsk og tysk), interviewet, og på det grundlag besluttede lærerne ved fire skoler at afprøve fuld samlæsning i alle fag. Ved disse punktforsøg i 1973-77 lykkedes funktionsafprøvningen i en sådan grad, at i skoleåret 1978/79 gik 12 af de 14 skoler i gang med fuld samlæsning.

Lærerne var altså i høj grad inde i billedet. Det er svaret på det fjerde spørgsmål. Forresten var det ikke alene lærerne, men også forældrene og eleverne, hvad der kan ses alene af indholdsfortegnelserne til »Tilvalgsskole« og »Fuld samlæsning«.

En yderligere styrkelse af lærernes deltagelse i udviklingsarbejdet fandt sted gennem *forsøgsudvalget*. Dette blev oprettet 1969 og bestod af repræsentanter for fælleslærerrådet, konsulenterne, skoledirektionen og forsøgsledelsen. Det havde som opgave løbende at følge og vurdere udviklingsarbejdets gang for at sikre jordforbindelsen, altså at den nødvendige samvirken mellem lærer og forsker faktisk fandt sted. Et godt eksempel på forsøgsudvalgets betydning er de senere omtalte beskrivelsesgrupper, hvis oprettelse skyldtes forslag fra forsøgsudvalget.

Hvad kom der ud af udviklingsarbejdet?

Resultaterne af udviklingsarbejdet er beskrevet i en redegørelse for udviklingsarbejdet i Gladsaxe 1966-80.¹⁸⁾

Hvad er der arbejdet med?

Dokumentationen er overvældende. Den anvendte model for udviklingsarbejde, som medførte, at enhver skole var et forsøgssted med en indbygget udviklingssektor, der samvirkede med en forsøgsledelse, afkastede i perioden 1966-80 508 stykker litteratur – korte og længere artikler, indlæg i den aktuelle debat, rapporter og bøger.

Litteraturen behandlede mange forskellige aspekter, som det ses.

Kategorier og antal af publikationer om udviklingsarbejde i Gladsaxe 1966-80

<i>Nøgleord:</i>	Total
Principper	30
Skole- og undervisningsstruktur	103
Undervisningssystemer	22
Tilrettelæggelse af undervisningen	9
Indskoling	20
Evaluering	25
Internt miljø	88
Tilknyttede personer og instanser til skolen	51
Fag	145
Diverse	15
<hr/>	
I alt	508

Disse forskningsforankrede udviklingsarbejder dækker ikke alene hele skoleforløbet, men også en udvikling, der naturligt først behandler strukturen for senere – når strukturen er blevet mere hensigtsmæssig – at beskæftige sig med undervisningens indhold. Kort kan det udtrykkes ved, at hovedsigtet var at gå væk fra elevdifferentiering og over til undervisningsdifferentiering.

Som *eksempler* herpå kan nævnes

- principbeslutningen i 1966 om at ændre skolens struktur fra en delt til en udelt skole.
- elevernes oplevelse af og ønsker om medbestemmelse om undervisningens metoder, form og indhold i fagene i 1977.
- undersøgelse af vikarproblemet 1976.
- punktforsøg ved to skoler med en ændret vikarordning fra 1978/79.

Hvordan blev der arbejdet?

Det første skridt, efter at en idé til fornyelse sprang frem, var at belyse de givne *forudsætninger*. For eksempel stod man overfor en række problemer ved indførelse af tilvalgsskolen, idet den ændrede struktur kunne risikere at komme i konflikt med den gældende skolelov. Et ufravigeligt

Hvad kan uddrages af erfaringerne med udviklingsarbejde i Gladsaxe?

Et forsøg på en kort konklusion ser sådan ud:

1. *Forsøgssteder* i stedet for *forsøgsskolen* er en klar fordel. Udviklingsarbejde berører på denne måde alle lærere, ikke blot et lille udsnit, der går igen som Tordenskjolds soldater, således som det f.eks. er beskrevet i den svenske betænkning fra 1980 om skoleforskning og skoleudvikling.²⁰⁾

2. *Lærerne* bliver trænet i og vant til udviklingsarbejde. Det er vigtigt ikke mindst nu, hvor fornyelsen i skolen ikke kan komme fra unge lærere – der ansættes næsten ingen – men må foretages af lærere med en stadig mere forældet grunduddannelse. Dette handicap modvirkes kun gennem den opdatering af uddannelsen, som deltagelse i udviklingsarbejde også betyder.

3. En *forsøgsledelse* er nødvendig. Forsøgsledelsen skal sørge for planlægningen, koordinationen, gennemførelsen og rapporteringen af udviklingsarbejdet. Det er forsøgsledelsen kompetent til, ikke lærerne. Og det sætter lærerne pris på.

4. Der er nogle *negative erfaringer*.

Det blev et par gange prøvet at holde store konferencer med deltagelse af samtlige lærere. Det er et stort apparat at sætte i gang, og udbyttet er omvendt proportionalt med arbejdet. Sådanne konferencer har højst deres berettigelse som igangsætning. Ellers bør de undværes.

Arbejdet med undervisningsdifferentiering førte hurtigt til, at lærerne savnede relevante undervisningsmaterialer. Der blev nedsat lærergrupper, som skulle udarbejde sådanne materialer. Det viste sig at være en for vanskelig opgave, som der kom meget lidt ud af. I stedet synes det at gå bedre med at lade kompetente lærere analysere foreliggende undervisningsmaterialer og udvælge relevant materiale blandt dem.

5. Der er også andre *positive erfaringer*.

Udviklingsarbejde kan medføre gennemgribende ændringer af hele skolesystemet, hvad f.eks. forsøget med fuld samlæsning viser.

En række forhold, som på idéplanet findes gode, bliver undersøgt. Kunne man f.eks. overlade til eleverne selv at vælge fag? Jo, det viste sig, vel at mærke hvis man udnyttede den psykologiske viden om børns og unges interesseskift og derfor ikke bandt eleverne til et valg for et helt skoleår.

Ville klassens time fungere efter hensigten? Jo, i så høj grad, at den blev institutionaliseret i lovgivningen.

Kunne man give svage elever integreret støtteundervisning? Jo, hvis lærerne fik stadig feed-back på, hvordan denne virkede.

Kort og godt: Udviklingsarbejdet kunne af lærerne opleves som noget, der gavnede både dem selv og eleverne.

6. Endelig er der *lærernes medarbejde* i pædagogisk innovation.

Det var godt at starte med en bred diskussion af de nye ideer og at give god tid til denne. Tvivl og modstand får derved lov til at komme åbent frem og blive taget alvorligt. Lærerne må være villige til at gå ind i udviklingsarbejde, og som alt nyt indebærer dette også en vis usikkerhed. Denne usikkerhed hører med og skal ikke undertrykkes, men svinde bort gennem de erfaringer, lærerne får.

Det var ligeledes godt, at lærerne ikke alene fik feed-back i form af rapporter, men at de også selv kunne ytre sig om deres egne erfaringer. Det fik de især lejlighed til ved realiseringen af forsøgsudvalgets forslag om såkaldte beskrivelsesgrupper (på tre medlemmer), som forsøgsledelsen regelmæssigt sendte rundt til de deltagende lærere med den opgave ved gruppeinterviews at få lærerne til selv at beskrive deres erfaringer med funktionsafprøvningen af de nye ideer. Lærerne kom til orde, og forsøgsplaner blev ændret i overensstemmelse med deres oplysninger og mening.

Beskrivelsesgrupperne blev først brugt ved forsøget med tilvalgsskole, men har aldrig været begrænset til bestemte emner eller bestemte perioder. Tværtimod viste denne kontakt til lærerne sig at være så værdifuld, at man anvender beskrivelsesgrupper den dag i dag i udviklingsarbejdet i Gladsaxe.

Yderligere betød det meget for lærerne, at de ikke direkte skulle rapportere om udviklingsarbejdet. Det var forsøgsledelsens opgave. Derved blev – som en lærer udtrykte det – rapporttruslen taget væk fra dem. Dette er nok ændret i dag takket være den indsats, der er gjort på dette felt fra Folkeskolens Forsøgsråd. Dengang var det en lettelse.

Endelig hører det med, at de lærere, som deltog i udviklingsarbejde, havde særlige vilkår, så længe udviklingsarbejdet fandt sted. Det anser jeg for nødvendigt, især fordi udviklingsarbejde kræver tid. En vis tidskompensation blev givet som en naturlig sag, og lige så naturligt hørte den op, når et udviklingsarbejde var afsluttet. Dermed var der permanent en tidspulje til rådighed for forskellige udviklingsprojekter.

7. *Gladsaxe skolevæsen er ikke holdt op med udviklingsarbejde.* I april og maj 1985 har man igangsat en ny diskussion som forberedelse til nyt, påkrævet udviklingsarbejde. Det overordnede tema hedder »Fremtidens

skole i Gladsaxe«, og lærerne i Gladsaxe er nu med deres erfaringer fra udviklingsarbejdet i gang med at afprøve de pædagogiske funktioner, som i fremtiden kan få skolen til at følge med i samfundets udvikling.^{21,22)}

Lad mig derfor slutte med at sige, at den beskrivelse af pædagogisk innovation, som jeg her har givet, kan lyde, som om alt var idyl og alt lykkedes. Det er ikke rigtigt. Der var problemer og barrierer, og alle vi, som stod midt i udviklingsarbejdet – skoledirektion, politikere, forældre, forskere og lærere – måtte nogle gange sande Machiavellis ord til Fyrsten: »Intet er mere vanskeligt at udføre eller mere usikkert på succes eller mere farligt at have med at gøre end at igangsætte en ny tingenes orden, for reformatoren har fjender i alle dem, som profiterer af den gamle orden, og kun lunkne venner i dem, som ville profitere af den nye.«²³⁾

Alligevel blev en ny tingenes orden igangsat, for – som digteren Benny Andersen udtrykker det i helt anden sammenhæng:²⁴⁾

»det er besværligt med
det er umuligt uden.«

Noter:

1. Hansen-Tybjerg, Chr.: Forslag om Oprettelse af et pædagogisk Laboratorium og en Forsøgsskole. Tidsskrift for Eksperimental Pædagogik. 1. Aargang. 1919-20. 1920. S. 85.
2. Forsøgsskolen i Emdrup. Henvendelse fra Frit Danmarks Lærergroupe og Socialpædagogisk Forening. 1945.
3. Henvendelse til undervisningsministeren af 20. november 1947. Bilag 2. Betænkning angående Oprettelse af et pædagogisk institut. Afgivet af det af undervisningsministeriet den 28. august 1950 nedsatte udvalg. København, 1953.
4. Florander, Jesper: Forsøgsarbejde og forsøgsvilkår. I: Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde. Læsepædagogen, 1975. S. 2-16.
5. Florander, Jesper og P. Whitta Jørgensen: Forsøg i Folkeskolen 1950-59. En oversigt. København: Danmarks pædagogiske Institut, publ. nr. 19, 1959. (Sænummer af Dansk pædagogisk Tidsskrift, 7. årg., 1959, s. 401-484).
6. Chiout, Herbert: Schulversuche. Dortmund, 1955.
7. Bloom, Benjamin S: Learning for Mastery. I: Bloom, Benjamin S., J. Thomas Hastings & George F. Masaus: Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning. McGraw-Hill, 1971. S. 43-47.
8. Rodhe, B. m.fl.: Pedagogiska utvecklingsblocket i Malmö: Synpunkter på verksamheten läsåret 1965-66. Pedagogisk-psykologiska problem nr. 40, 1966.
9. Nørvig, A. M. m.fl.: Beretning om Emdrupborg Skoles første 6 år. 1948-54. København: Det Danske Forlag, 1955.
10. Florander, Jesper m.fl.: Skolen i Kina. København: Danmarks pædagogiske Institut, 1982.
11. Beijing Review, nr. 18, 1985, s. 9-10.

12. Florander, Jesper m.fl.: Tilvalgsskole i Gladsaxe 1968-72, bd. 1-2. Gladsaxe: Gladsaxe skolevæsen, 1973.
13. Rodhe, B. m.fl.: Pedagogiska utvecklingsblocket i Malmö. Synpunkter på verksamheten arbetsåret 1967-1968. Pedagogisk-psykologiska problem nr. 80, 1969.
14. Florander, Jesper: Skoleforskeren og læreren – adskilte professioner? Oslo: Rådet for humanistisk forskning, 1982. Rapport fra en konference om »skoleforskning i humanistiske fag: behov og organisering« arrangeret av Skoleforskningskomitéen, Rådet for humanistisk forskning i NAVF 4.-6. november 1981. S. 12-42.
15. Bjerstedt, Å.: Utbildning och pedagogisk utvecklingsarbete. Lund, 1969.
16. Rowland, Monroe K.: A string of beads. Planning and Managing Change. Occasional Paper No. 1. International Learning Corporation, Fort Lauderdale, Florida. 1969. Se også: Rodhe, B. m.fl.: Pedagogiske utvecklingsblocket i Malmö. Synpunkter på verksamheten arbetsåret 1967-1968. Pedagogisk-psykologiska Problem nr. 80, 1969. S. 74-78.
17. Florander, Jesper m.fl.: Fuld samlæsning. Punktforsøg i Gladsaxe 1973-77. Uddannelse, 1978, 2. 11. årgang.
18. 14 års pædagogisk udviklingsarbejde i Gladsaxe skolevæsen 1966-80. Gladsaxe kommune, Skole- og fritidsforvaltningen, 1980.
19. Florander, Jesper: Fornyelse af skolen. Udviklingsarbejde og Forskning i Gladsaxe 1967-77. Nyt om uddannelsesforskning, 1984, 1, s. 3-13.
20. Skolforskning och skolutveckling. SOU, 1980, 2.
Se også:
Florander, Jesper: Skoleforskningens problemflora. Forskning om utbildning. Tidskrift för analys och debat. 3/1980. Årgang 7. 6-15.
21. Fremtidens skole i Gladsaxe. Skole- og fritidsforvaltningen, Gladsaxe kommune. Marts 1985.
22. Fremtidens skole i Gladsaxe. Og hvad nu? En midtvejsrapport. Skole- og fritidsforvaltningen, Gladsaxe kommune. Maj 1985.
23. Machiavelli: Fyrsten (her citeret fra Huberman, A. M.: Understanding Change in Education: An Introduction. UNESCO, Paris 1973).
24. Andersen, Benny: Damer. I: Andersen, Benny: Den Indre Bowlerhat. København: Borgens Forlag, 1964. S. 62.

Håndarbejde

– *et pigefag i drengeskolen*

Af Minna Kragelund

Håndarbejde er ikke – og har aldrig været – et fag, der kun tager sig af teknisk oplæring. Nok skal sting og masker læres, men samtidig foregår der en karakterdannende proces. Inden for de sidste 100 år har målet for disse dannende processer ændret sig, ligesom vægtningen af denne side af faget har været forskellig.

Omkring århundredskiftet skulle pigerne i håndarbejdstimerne lære akkuratse, flid, agtpågivenhed, sparsommelighed, renlighed og tålmodighed samt opøve husligt sindelag, så de kunne udføre de nødvendige kvindelige håndarbejder i et almindeligt hjem.¹⁾

I 1930'erne skulle børnene ikke blot lære det nyttige og praktiske inden for syning, klipning og strikning. Skolen skulle tillige udvikle deres smag, så de kunne fremstille tøj og bidrage til hjemmets udstyr på en sådan måde, at det blev smukt.²⁾

I 1970'erne – og 80'erne – skal eleverne erhverve et grundlæggende kendskab til arbejdet med tekstiler, og deres skabende evner, initiativ og selvstændige smag skal udvikles. Ligeledes skal elevernes vurderende holdning udvikles, og de skal orienteres om tekstilers udformning i andre kulturer.³⁾

Ved at skrive om fagets historie skrives samtidig kvindehistorie, idet normer og vurderinger uden for skolen så tydeligt afspejles i argumenter og mål for faget. Skolen skal lægge grunden til den voksne kvindes kvalifikationer, så hun kan – og vil – opfylde de krav, der stilles til hende. Her tænkte man tidligere først og fremmest på kvinden som mor og hustru og hendes deraf følgende placering i kernefamilien. Ovenstående citater fra 1900-80 viser lidt om, hvordan målene for undervisningen ændrede sig i takt med samfundsudviklingen og opfattelsen af kønsroller.

Ser man imidlertid på fagets historie, så er der to tidspunkter, hvor der virkelig sker nytænkning både pædagogisk og praktisk. Det sker omkring 1890 og omkring 1960. Vægten i denne artikel ligger på den første periode, idet teksten bygger på indsamlet, men endnu upubliceret materi-

Emilie West var ansat som kommunelærerinde på Frederiksberg fra 1877-1907. Hun skrev i 1889 den første lærebog på dansk i metodisk håndarbejdsundervisning.



ale til en undersøgelse om netop denne periode. I en 5-årig stipendietid på Danmarks Lærerhøjskole har jeg bearbejdet fire store kildegrupper til belysning af fagets historie: 1) lærebøger, 2) lovtekster, vejledninger m.m., 3) fremstillede håndarbejder og 4) arkivalier og publicerede tekster. Et konkret resultat af stipendietiden er udgivelsen af en bibliografi om faget set i samfundsmæssig sammenhæng, og bogens 1725 titler kan lede til litteratur om selv ret specifikke dele af faget.⁴⁾

Denne artikel koncentrerer sig om håndarbejdsundervisningen af folkeskolens børn. Den kommer ikke ind på privatskolernes forhold, ligesom den ikke berører håndarbejdsundervisning af unge og voksne, f.eks. i aftenskolen eller på højskoler.

Tidsmæssigt behandler artiklen som nævnt perioden fra 1880 til i dag.

Det er i det tidsrum, man kan tale om reel håndarbejdsundervisning, og det er samtidig den periode, hvor der – groft sagt – har eksisteret en lærerindeuddannelse.

Betydning af ordet håndarbejde

I middelalderen og op til omkring år 1800 forstod man ved *håndarbejde* det arbejde, der var skabt af hånden, det vil sige af mennesket. Det modsvarede af det overjordiske eller åndens arbejde.

I forbindelse med industrialiseringen i 1700- og 1800-årene skiftede ordet indhold og udtrykker modsætningen mellem håndens arbejde og maskinernes arbejde. Når man dengang sagde håndarbejde, så mente man fortrinsvis mandligt håndarbejde, der kunne tangere håndværk, hvor mange forskellige materialer blev forarbejdet, f.eks. træ, pap, vidjer eller glas. Når man sagde »kvindeligt håndarbejde« eller »kvindelig håndgerning«, ville man ad sproglig vej indkredse en bestemt type af håndens arbejde, nemlig den tekstile, der var så typisk for kvinder, og som hørte til ethvert hjemms gøremål.

I løbet af vort århundrede holder man op med at sætte ordet kvindeligt foran håndgerning eller håndarbejde, fordi det efterhånden blev underforstået, at det er en kvindelig beskæftigelse.

I de sidste 5 årtier har man foretrukket at sige håndarbejde frem for håndgerning, når man som pædagog taler om skolefaget håndarbejde. Faget skulle – og skal – ikke betragtes som en oplæring til en gerning, som den voksne kvinde er kaldet til, men skal betragtes som et skolefag, der både har almindelige mål og specifikke faglige og pædagogiske mål. Og hvis særkende bl.a. er arbejde med hænderne.

Drenge har efter skoleloven i 1975 fået håndarbejde som obligatorisk fag i 4. klasse. Så nu er det ikke mere underforstået, at faget kun er kvindeligt!

Tradition og forandring

Der har altid været tradition for, at piger skulle lære håndarbejde. Det hørte med til de arbejdsområder, som kvinder havde ansvaret for, og den nødvendige viden gik fra generation til generation. Det har man i århundreder klaret inden for hjemmets fire vægge.

Forandringen i pigernes tekstile opdragelse begyndte i løbet af 1800-årene, hvor skolen lidt efter lidt påtog sig en del af ansvaret. Det skyldes bl.a., at man i skolekredse var utilfreds med den oplæring, der skete i

hjemmene. Dels mente man, at den lagde for megen vægt på det pyntelige, f.eks. broderi, dels så man med bekymring på, at familie- og erhvervsmøn-
stret ændrede sig, så mange mødre ikke mere kunne eller havde tid til
at lære deres døtre de fornødne tekstile færdigheder. Skolen så det derfor
som sin pligt at overtage denne del af opdragelsen, så pigerne som voksne
kunne forsyne deres familie med tøj og vedligeholde det. Og så pigerne
inden giftermål kunne gøre god fyldest som tjenestepiger.

Skolen havde en meget entydig opfattelse af, hvad pigerne havde –
og fik – brug for, og som i alle andre af skolens fag blev der afgrænset
et pensum. Også undervisningsmetoden fastlagdes. Men alt dette skete
ikke på én gang eller på samme måde overalt, bl.a. fordi der dengang
var tre skoleordninger i Danmark. Artiklens overskrift – et pigefag i dren-
geskolen – hentyder til tre andre forhold, der fik betydning for fagets
udvikling: for det første var det relativt sent, at piger kom ind i de offent-
lige skoler i så stort et omfang som drenge. For det andet var det sent
i skolens historie, at kvinder kunne få en pædagogisk uddannelse og såle-
des give en undervisning, hvor fag og pædagogik blev samarbejdet. For
det tredje var det langt senere, at faget håndarbejde blev obligatorisk
på landsplan.

Skolerne i København

For 100 år siden havde vi tre forskellige skoleordninger, dvs. forskellige
bestemmelser for skolerne i København, i købstæderne og på landet.

København har siden 1813 haft egen skoledirektion og efter Reglement
af 29. juli 1814 – kendt som Almueskoleloven – skulle skolen påse, »at
Børnene tillige i eller udenfor Skolen vænnes til Håndarbejde«. ⁶⁾

De offentlige skoler var dels kirke-, sogne- og fattigskoler, og i hvert
fald for fattigskolernes vedkommende var der mere tale om beskæftigelse
med end om undervisning i håndarbejde. Både drenge og piger deltog.

Det var først efter Anordning af 20. marts 1844, at der blev bedre
forhold inden for det københavnske skolevæsen. Det er også efter dette
år, at der foreligger trykte årsberetninger.

Efter 1844 blev der undervist i 3½ time om dagen i de offentlige skoler,
og fagene sang, gymnastik og håndarbejde lå uden for den befalede skole-
tid, hvilket bevirkede, at pigerne fik en længere skoledag end drengene.
Kun pigerne havde nu håndarbejde.

I 1870 foreligger den første trykte plan for håndarbejdsundervisning-
gen. ⁷⁾ Heri er modelrækken nøje opregnet, men undervisningsmetoden

nævnes ikke. Det var først på baggrund af planen fra 1876, at man begyndte at diskutere undervisningsmetode.

Iøvrigt er 1876-planen bemærkelsesværdig i forbindelse med pigesocialisering. Planen blev til på baggrund af skoledirektørens reformforslag, der bl.a. medførte, at fri- og betalingsskoler stort set fik samme ugentlige timetal. Da også drenge og piger skulle have samme timetal, blev pigernes boglige timer færre end drengenes, da disse ikke havde et fag, der modsvarerede håndarbejde.

Der gøres ingen ophævelser over denne faglige fordeling, så man må have vægtet håndarbejde som en yderst vigtig del af pigernes opdragelse!

Dette er et eksempel på, at faget håndarbejde er blevet behandlet som en særordning – et pigefag i drengeskolen. Det ses også af, at faget f.eks. sjældent omtales i de årlige beretninger på lige fod med de »almindelige« fag, hvilket vanskeliggør efterforskningen. F.eks. er der næsten aldrig specifikation af, hvilke undervisningsmidler der anskaffedes til håndarbejde. I andre fag nævnes f.eks. kort og dyr.

Skolerne i købstæderne og på landet

Ifølge »Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kiøbstæderne i Danmark, Kiøbenhavn undtagen« fra 1814 skulle der oprettes håndarbejdsskoler både for drenge og piger. Drengene skulle oplæres i forskellige håndværk, mens pigerne skulle arbejde med tekstilt håndarbejde.⁸⁾ Undervisning ud fra en pædagogisk synsvinkel har der ikke været tale om.

I mange købstæder fik skolevæsenet en fastere organisation efter midten af 1800-tallet, og efterhånden blev håndarbejdsundervisning en realitet. Af en indberetning fra 1890 til ministeriet for kirke- og undervisningsvæsenet fremgår det, at i samtlige 78 købstæder gav 88 skoler håndarbejdsundervisning til piger.⁹⁾

I Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen af 24. Marts 1899 står der, at man i købstadskolerne skal undervise pigerne i kvindeligt håndarbejde. Der står imidlertid intet om, hvor mange ugentlige timer der bør undervises i, men ofte havde pigerne ligesom i København flere skoletimer end drengene, fordi de havde håndarbejdstimer hver dag.

Ved indførelsen af den schallenfeldske undervisningsmetode var det først og fremmest principperne, pigerne skulle lære. Her er øvelsen i syning af et par underbenklæder udført i papir. De er syet i 1894 af Anna Larsen i Hørve kommuneskole. (Odsherreds Museum, nr. F 30 b). ►



For købstadskolerne kom der først en ministeriel undervisningsplan den 1. august 1921, så indholdet af undervisningen kunne inden da være ret forskellig fra skole til skole. Imidlertid vidner mange overleverede håndarbejder om en efter tidens opfattelse god og omfattende håndarbejdsundervisning.

I landsbyskolerne var der i den første halvdel af 1800-tallet kun ansat én lærer hvert sted, og det var en mand, der naturligvis ikke underviste i håndarbejde. Det måtte derfor være en kvinde »udefra«, der tog sig af håndarbejdsundervisningen, hvis der overhovedet blev givet nogen. Denne kvinde havde sjældent en pædagogisk baggrund.

Undervisningen kunne finde sted i en såkaldt håndgerningsskole, der kunne have et mere eller mindre privat tilsnit.¹⁰⁾ Måske foregik undervisningen i skolens lokaler, men det var ligeså ofte, at den foregik privat hos en kvinde, der kunne være engageret af den stedlige skolekommission til at give pigerne frivillig undervisning i håndarbejde. Undervisningen kunne også være organiseret af en forening eller anden form for institution, f.eks. Dansk Husflidsselskab, der tillige fik betydning for lærerindeuddannelsen.

Vi skal helt frem til skoleloven af 24. marts 1899 for at finde officielle direktiver om håndarbejdsundervisningen i den landsbyordnede skole. Heri står der: »Hvor der i Skoledistriktet er ansat en Lærerinde, skal der ogsaa undervises i kvindelig Haandgerning.« Faget blev altså ikke obligatorisk i landsbyskolen, hvilket det først blev med skoleloven i 1937. Alligevel var der en del landsbyskoler, der endnu i 1950'erne ikke havde håndarbejde på skemaet.

Den schallenfeldske undervisningsmetode

Af det foregående fremgår det, at håndarbejdsfaget havde forskellige vilkår i de tre skoleordninger. Dette skyldtes lovmæssige og administrative forhold, men nok lige så meget, at mange af fagets undervisere ikke havde en pædagogisk uddannelse.

Netop dette forhold var en hovedhjørneste for den tyske pædagog Rosalie Schallendorf, der fra midten af 1800-tallet skrev artikler og lærebøger om håndarbejde.¹¹⁾ Hun beskrev dels, hvordan håndarbejdsundervisningen fandt sted i Tyskland, dels hvordan hun mener, at den *burde* finde sted. Hun argumenterede for, at faget skulle være obligatorisk igennem hele skoleforløbet, fordi det har så stor opdragende virkning på pigerne. Hun opbyggede en undervisningsmetode, og hun stillede store krav

både til skolens/lærerindernes indsats og til lærerindernes uddannelse.

Rosalie Schallenfled ledede et håndarbejdsseminarium i Berlin, og hun arbejdede tæt sammen med sin søster Agnes Schallenfled, der var bestyrerinde på en pigeskole.

Det nye i metoden var først og fremmest, at eleverne selv skulle nå til erkendelse af de regler, der ligger til grund for udførelse af håndarbejde. Tidligere havde pigerne f.eks. kun udført broderiet på en særk. De havde måske også syet alle sømmene i hånden, men ikke fået noget at vide om, hvordan man kom frem til snitmønsteret.

Nu skulle de ikke alene lære tilrettelæggelsen, men de skulle også forstå den så godt, at de senere selv kunne udføre et lignende arbejde uden lærerindens vejledning.

Rosalie Schallenfled udarbejdede en modelrække, hvis øvelser går fra det enkle til det svære, og som er bygget op over et stort antal prøver eller øvelser. Disse udføres på prøveklude uden egentlig praktisk formål, men viser stadier i arbejdsprocessen. Først når eleven har gennemarbejdet alle stadier i f.eks. strømpestriking, får vedkommende lov til at strikke en hel strømpe.

Netop øvelsesstykkerne kendetegner den nye opfattelse af indlæringsmetode og er blevet symbolet på den schallenfledske undervisningsmetode. Og netop disse stykker vakte stor mishag hos elevernes forældre, fordi de i deres øjne ikke kunne bruges til noget! Man var vant til, at der blev produceret færdige ting i håndarbejdsundervisningen.

Øvelsesstykkerne blev udført på stofstykker af samme bredde, f.eks. 15 cm. Alle stykker syedes senere sammen til én lang prøveklud, der således viste, hvad pigen havde lært i hele sit skoleforløb. Prøvekludene er oftest 100-175 cm lange, men kan være op til 4-5 meter. De kaldes schweizerklude, hvilket henfører til, at danske håndarbejds lærerinder lærte den nye undervisningsmetode af lærerinder fra Schweiz. Dels rejste danskere til Schweiz for at studere metoden i praksis, dels blev en schweizisk lærerinde kaldt hertil af Natalie Zahle for at give det første kursus for danske lærerinder i den schallenfledske metode.

Egentlig skulle kludene jo have heddet tyskerklude, men Rosalie Schallenfleds ideer vandt åbenbart kraftigst gehør i Schweiz.

Det var Pestalozzis tanker om delelementer, der vandt indpas i håndarbejdsundervisningen. Først skulle der strikkes prøver på læg, hæl og tå, før pigen kunne gå igang med at strikke en hel strømpe. ►



For Rosalie Schallenfled var det vigtigt, at pigerne lærte såkaldt nyttige håndarbejdsteknikker, dvs. strikning og syning af linned. Hun gik imod den om sig gribende pyntesyge og plæderede for, at pigerne skulle lære de grundlæggende teknikker og metoder, så de som voksne selv kunne sy og vedligeholde familiens tøj og kunne strikke strømper i enhver størrelse.

Det nye i undervisningen lå også i ønsket om, at eleverne skulle lære det samme pensum, og at øvelserne skulle udføres på samme tid og samme måde af alle elever. Disse krav kunne tilgodeses dels ved at anvende anskuelsesundervisning, dels ved at organisere klasseundervisning. Også disse to ting var nye i håndarbejdsundervisningen og stillede derfor særlige krav til lærerinden.

Rosalie Schallenfled talte i sin første bog fra 1861 kun om faget som opdragende faktor i skolen. Hun argumenterede for mange håndarbejdstimer i pigernes skoleforløb, fordi faget ikke alene øvede hånden og øjet, men også i høj grad formede sindet. Senere udgav hun bøger med nøje beskrivelse af håndarbejdsundervisning, hvor den ene disciplin behandlede efter den anden. Disse lærebøger blev forbilleder for forfattere i mange lande, bl.a. Danmark.¹²⁾

Den schallenfledske metode i Danmark

Diskussionen om den schallenfledske undervisningsmetode begyndte så småt at brede sig i danske skolekredse i 1880'erne. De pædagogiske teorier om klasseundervisning og brug af anskuelsesmidler vandt indpas i en del andre fag, og efterhånden begyndte også håndarbejds lærerinder at studere nye pædagogiske ideer og metoder til brug i håndarbejdstimerne. Det skete sideløbende flere steder, men det var pædagoger fra Natalie Zahles Skole, der var de første til at praktisere den schallenfledske metode efter en fastlagt plan.¹³⁾ Allerede i 1881 indførtes metoden i 5 klasser.

Den første offentlige skole, der indførte metoden, var Frederiksberg

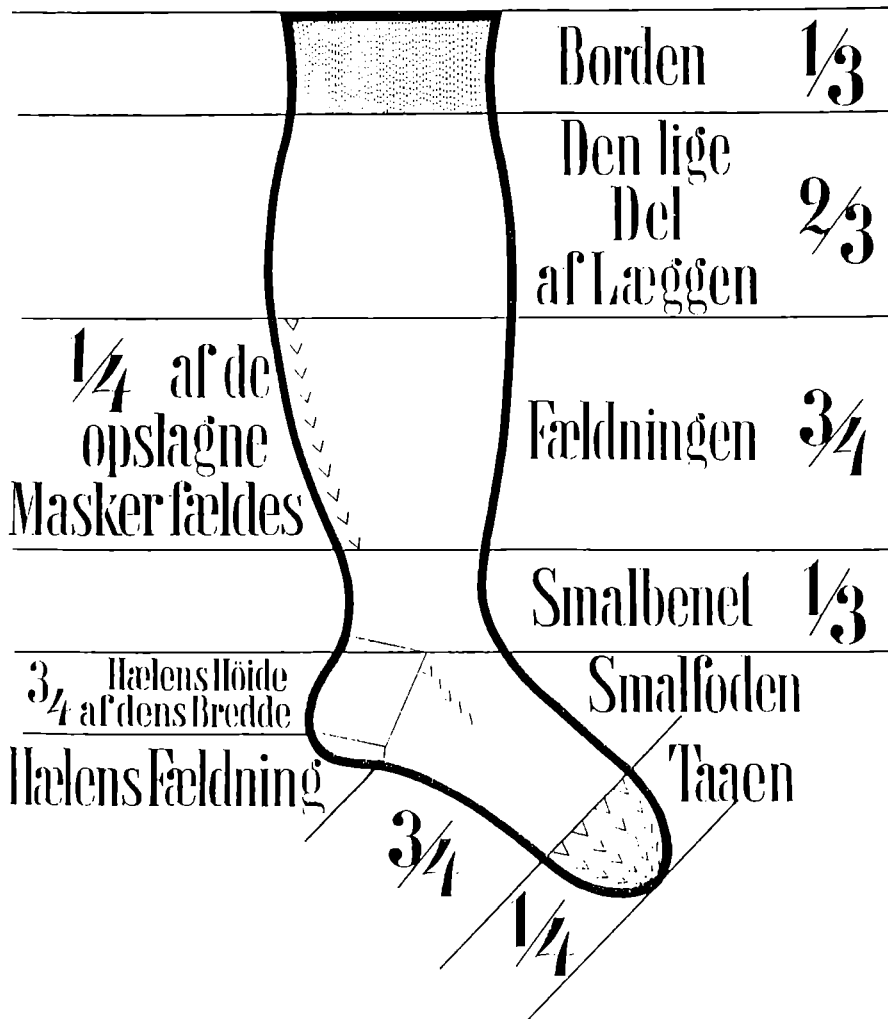
Strømpereglen hørte med til det faste pensum. Reglen bestod i, at pigerne skulle lære forholdstallene udenad mellem de forskellige dele af en strømpe. Antallet af de opslagne masker var udgangspunktet for udregningen af, hvor mange omgange, der skulle strikkes til bort foroven, læg osv. Tegningen hører til den norske lærebog »Haandarbeide som Skolefag« skrevet af Marie Rosing i 1880. ►

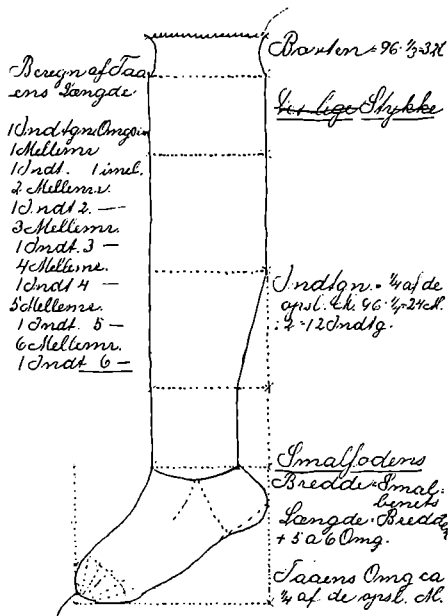
STRØMPEMONSTER

» HAANDARBEIDE SOM SKOLEFAG «

MARIE ROSING.

Efter Antallet af de opslagne Masker man
 begynde hvor mange Omgange der skal være i hver
 enkelt Del af Strømpen.





Lang Skjækket 96 Masker

Det lige Skjækket = dobbelt saa langt som bredt, Borsten med regnet. (Til kort Skjækket $\frac{3}{4}$ af de opst. Masker = $96 \cdot \frac{3}{4} = 72$ Omg.)

Læggen = $\frac{3}{4}$ af de opst. St.
 $96 \cdot \frac{3}{4} = 72$ Omg.

Smalle net mangler så 6 Omg. i at være saa langt som bredt

Kalen = 17 Lænker, saamange Lænker som St. paa en Indt. = 1.

Hansine Svan var født i 1895 og gik i Bogø almindelige skole. Fra hendes kladdehæfte gengives siderne med strømpereglen, som hun blev eksamineret i til eksamen (Møns Museum, nr. 15.821).

kommunale skolevæsen, og det skete i sidste halvdel af 1880'erne. Dette skyldes nok ikke mindst, at lærerinden Emilie West (1844-1907) var ansat her, og hun spillede en afgørende rolle for indførelse af netop den schallenfeldske metode ikke alene i børneskolen, men også i lærerindeuddannelsen.¹⁴⁾

Københavns kommunale skolevæsen fulgte tæt efter, og her udspandt der sig en kraftig debat for og imod metoden.¹⁵⁾ Denne debat skal også ses i lyset af, at mange københavnske lærerinder var aktive inden for kvindebevægelsen, og at der i København i 1891 stiftedes en forening for kommunelærerinder.¹⁶⁾

Det er svært at se, hvad kritikken mod den nye undervisningsmetode egentlig gik ud på. Diskussionen var diffus, fordi der samtidig foregik en fagpolitisk og kvindepolitisk kamp. Lærerinderne ønskede direkte indflydelse på undervisningsplanens udformning, hvilket skoledirektionen

først imødekom i 1900, hvor lærere fik sæde i et læseplansudvalg.¹⁷⁾ Hvorom alting er, så holdtes der store møder, hvor håndarbejdssagen diskuteredes. F.eks. samledes 2-300 lærere til et møde den 28.4.1890 i Danmarks Lærerforenings Københavns-Kreds,¹⁸⁾ og der er lange mødereferater og artikler i de pædagogiske blade, bl.a. Vor Ungdom omkring 1900.¹⁹⁾

Det var snart sagt alle dele af håndarbejdsundervisningen, der rettedes kritik imod: der nævnedes modelrækken, der især var dårlig i de små klasser. Der nævnedes øvelsesstykkerne, som hverken elever eller forældre så meningen med. Der ankedes over klasseundervisning, der mentes at sløve især de dygtige. Sinkerne, som de kaldtes, kom alligevel ikke med. Og meget andet.

Pudsigt nok har jeg ikke opfanget en eneste klage fra lærerinderne ved Frederiksbergs kommunes Skolevæsen mod den nye undervisningsmetode. Jeg fristes til at tro, at dette skyldtes to ting: dels at dette skolevæsen var langt mindre og organiseret langt mere demokratisk end det københavnske skolevæsen; dels at der på Frederiksberg var en forkæmper for metoden, nemlig Emilie West. I Københavns kommune var der ikke en lignende lederskikkelse, der kunne samle og ildne lærerinderne, så de påtog sig det ekstra arbejde, det var at lære en ny metode. For det var ikke alene en ny arbejdsform for lærere og elever, der var tale om. Det var også en ny opfattelse af lærerrollen. Lærerinden skulle trække sig tilbage fra rollen som øjeblikkelig problemløser, når f.eks. eleven ikke kunne finde ud af indtagningen til en tå. Tidligere havde lærerinden ofte selv strikket indtagningen, så eleven kunne komme videre, men nu skulle hun tilrettelægge undervisningen således, at eleven *selv* fandt frem til løsningen. Lærerinden skulle således tilrettelægge sin undervisning som en helhed. Idag ville vi nok kalde det sammenhæng. Lærerinden skulle undervise i lange, forud planlagte forløb, og hun skulle lede det enkelte barn til erkendelse af, hvordan hvert nyt problem i arbejdet skulle løses. For facit var givet. Barnets model skulle blive som lærerindens. Ingen tvivl om det. Barnets selvvirksomhed gik ud på *selv* at kunne arbejdsgangen, så det f.eks. senere kunne sy en særk uden lærerindens hjælp. Selvvirksomhed i tidens sprog havde intet at gøre med det senere anvendte begreb kreativitet. Lærerinden vidste helt bestemt, hvad der var rigtigt, og hvad der var forkert. Der var tale om en meget disciplinær undervisningsform.

Tre vigtige faktorer

Der var tre faktorer, der påvirkede håndarbejdsfagets udvikling fra ca. 1880 og helt op til 1960'erne. Det var skolernes undervisningsplaner, publicerede lærebøger og endelig lærerindernes uddannelse og ansættelsesforhold. Disse faktorer forekom for så vidt også i andre fag, men det er min påstand ud fra gennemgået kildemateriale, at for faget håndarbejde var de tre forhold årsag til, at faget blev fastlåst i en form, som lidt efter lidt mistede sit idémæssige indhold. De pædagogiske begrundelser, der udformedes i 1880'erne, levede videre i uændret form uden i væsentlig grad at blive tilpasset den udvikling, der iøvrigt skete i skolen og i samfundet.

Skolernes undervisningsplaner skulle følges nøje, – her var forholdene de samme for faget håndarbejde som for de andre fag. Timetal og pensum var fastlagt og kunne ikke fraviges. På skolerne var der inspektion, der bl.a. kontrollerede, om læreren fulgte de foreskrevne regler. Også undervisningsmetoden var fastlagt, og det var nok denne, der var mere fastlåsende end metoderne i andre fag. Undervisningsplanerne var sammen med de næsten autoriserede lærebøger med til at angive, hvad god håndarbejdsundervisning bestod i.

Den første lærebog på dansk i den schallenfeldske undervisningsmetode var skrevet af Frederiksberglærerinden Emilie West. Bogen udkom første gang i 1889, og på titelbladet anbefaler Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet bogen som hjælpemiddel ved Almue lærerinde-Examen. Derved var bogen i praksis udtryk for den autoriserede undervisning. I 1912 udgav Sofie Hansen bogen »Haandarbejdet i Skolen«, og tredje udgave fra 1925 fik Johanne Blom (1859-1937) som medforfatter. Johanne Blom blev i 1916 undervisningsministeriets første inspektice i håndarbejde, så dermed var også denne bog så godt som autoriseret. På titelbladet står også trykt: »Anbefalet af Undervisningsministeriet«.

Det vil sige, at en håndarbejds lærerinde med undervisningsplanen og lærebogen i hånden kunne levere håndarbejdsundervisning, som levede op til de officielle krav. Lærebøgerne blev en slags »køgebøger« i god håndarbejdsundervisning.

Denne schweizerklud er syet omkring 1900 af Agnete Hansen i Plønges Privatskole i Viborg. Den er 170×20 cm og består af 7 øvelsesstykker med linnedsyning, broderi, lapning og stopning (Kalundborg og Omegns Museum, nr. 14.654). ►



Det er paradoksalt og tankevækkende, at hverken Kerschensteiners teorier om arbejdsskolen eller de reformpædagogiske strømninger i 1920'-30'erne fik nævneværdig indflydelse på håndarbejdsundervisningen. Hverken på det faglige indhold eller på undervisningsmetoden. En af forklaringerne kunne være, at netop undervisningsplaner og lærebøger var så indarbejdede i lærernes og skolemyndighedernes bevidsthed, at man ikke forbandt de nye tanker med håndarbejdsfaget, der dog er et manuelt fag. Det samme forhold gjorde sig gældende for faget sløjd, hvor Aksel Mikkelsen docerede tanker og teorier svarende til de schallenfeldske. Dog har der hele tiden i de sidste 100 år været to retninger inden for faget sløjd; to retninger, der har afstedkommet en løbende diskussion både om faglig-pædagogisk indhold og om metode. Alligevel har faget sløjd nok også lidt under at have en fastlagt modelrække, som har holdt længere, end den egentlig kunne bære.

For håndarbejde har en fastholden ved en bestemt modelrække i hvert fald medført, at de pædagogiske overvejelser og begrundelser ofte er gledet i baggrunden. Hvad der i 1890 kunne være velargumenteret, kunne 50 år efter fremstå som en del af et fastlagt pensum, men uden egen begrundelse. Eller i hvert fald uden en faglig-pædagogisk begrundelse. F.eks. skulle man i mange år i de københavnske skoler sy samme slags gymnastikdragt. Ikke fordi pigerne lærte særlige syteknikker ved denne model, men fordi de skulle være ens ved den årlige idrætsdag! Således var det efter planen i 1930'erne.²⁰⁾

Undervisningsplanen fra 1933 er ellers en af de bemærkelsesværdige i den lange række af planer, som Københavns kommunale skolevæsen har udsendt. Den er forbilledlig præcis i sin målsætning og forsøger at geninddrage det dannende aspekt i håndarbejdsundervisningen. Det gøres bl.a. ved at henregne håndarbejde til kulturfagene, men dog pointere, at teknikkerne er det væsentlige. Planen skal også ses som et bidrag til den dengang førte diskussion om, hvilke fag der kunne opfattes som kulturfag.

Fra indledningen skal følgende citeres til at belyse disse forhold: »Haandarbejde er et af Skolens praktiske Fag, og Maalet er at gøre vore Piger selvhjulpne, saa at de, naar de gaar ud af Skolen, selv kan klippe og sy eller strikke og hækle de Klædningsstykker, de har Brug for at udføre, og tillige har lært at reparere baade vævet, haandstrikket og maskinstrikket Stof.

Praktisk Haandarbejde er et »levende« Fag. Tiden har vekslende Krav, og selv om det ikke er Skolens Opgave at lære Børnene det »sidste Skrig«,

er det paakrævet, at de Arbejder, Børnene udfører, skal være i Overensstemmelse med Tidens Fordringer; derfor maa Haandarbejdsplanen i en vis Forstand være *Genstand for en stadig Revision*, Mønstre maa jævnlig skifte, og hvis eet af Planens Klædningsstykker bliver forældet, maa et andet sættes i Stedet.

Men Haandarbejde er tillige et Kulturfag. Det er ikke blot Skolens Opgave at lære Børnene det nyttige og praktiske, men tillige at udvikle deres Smag«.

Og senere hedder det: »*Teknikken er Planens Kærne*: det Børnene skal kunne ved Udgangen af Klassen, er Forudsætningen for senere Klassers Arbejde. Den ligger fuldkommen fast«.

Et andet eksempel på, at model og faglig-pædagogisk begrundelse ikke fulgtes ad, er hæftebåndet eller fæstebåndet. Det kaldes også »den tredje hånd« og er et hjælpemiddel, når lange, lige sømme skal sys i hånden. Sytøjet fæstnes til båndet, der selv er fastgjort f.eks. til et søm på bagsiden af skolepulten. Ved at stramme fæstebånd og sytøj ud, lettes syningen, og stingene kan sys helt regelmæssigt. Der er således en faglig begrundelse for, at eleverne som noget af det første skulle sy et fæstebånd.

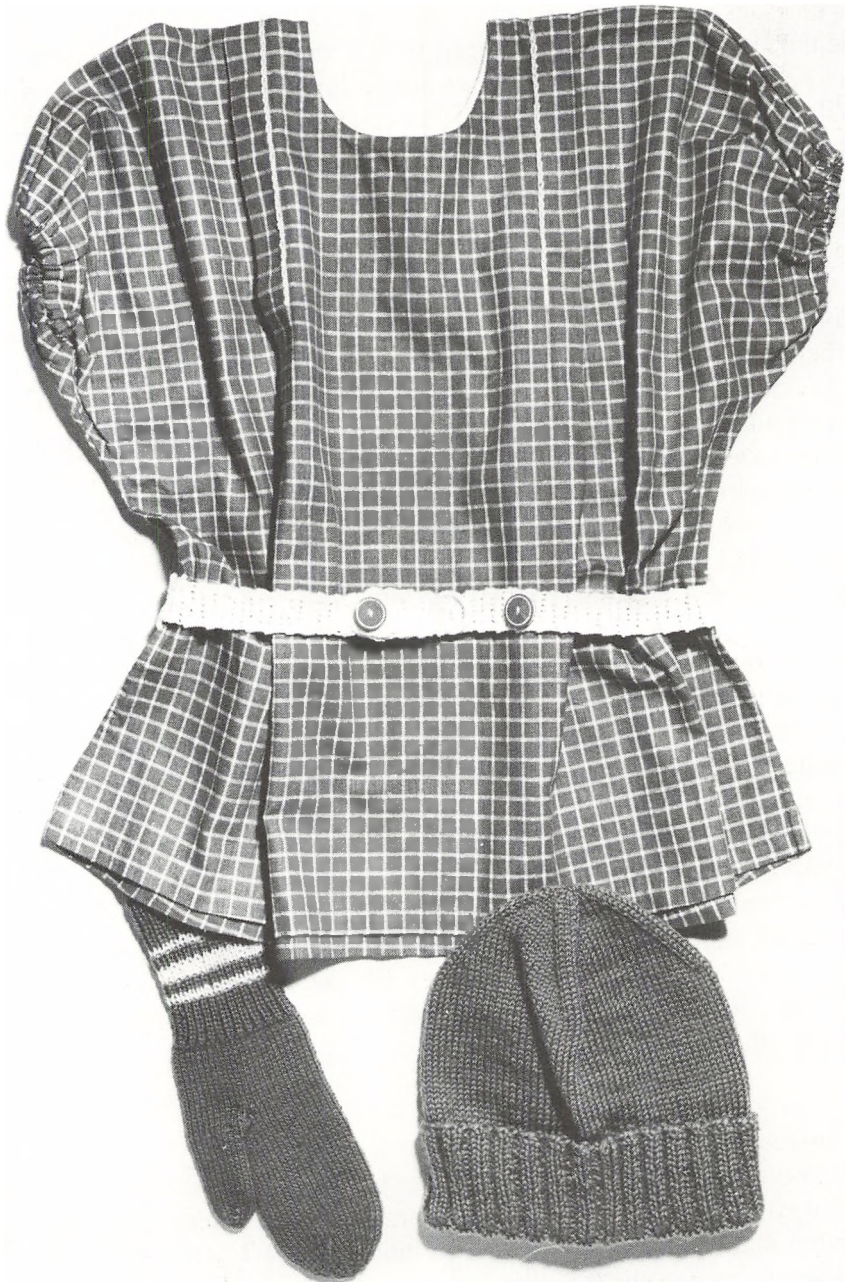
I 1949 syede jeg i forskolen et fæstebånd, men lærerinden fortalte os ikke, at det var et fæstebånd. For os var det den første øvelse i broderisting på ternet stof!

Nu er min lærerinde død, så jeg kan ikke spørge hende om, hvorfor. Kendte hun ikke til brugen af fæstebåndet? Eller syntes hun ikke, at det var en hjælp? For mig ser det mest ud til, at hun uden større refleksioner overholdt en given undervisningsplan, men »glemte« de faglige og pædagogiske begrundelser herfor.²¹⁾

Modelrækken var stort set den samme gennem årtier, ligesom timetallet var stabilt indtil efter anden verdenskrig.²²⁾ I 1960 var faget obligatorisk til og med 7. skoleår,²³⁾ men derefter gik det tilbage med stormskridt, og i dag er det kun obligatorisk på 4. klasstrin og kan tilbydes som valgfag i 8.-10. klasse.

Lærerindeuddannelsen og Emilie West

I 1859 blev der for første gang etableret en offentlig eksamen for lærerinder, den såkaldte Almue lærerinde-Examen, men der blev ikke samtidig oprettet statslige seminarier, hvor kvinder kunne få gratis undervisning på lige fod med mændene. Kvinderne måtte selv skaffe sig den fornødne



viden, og flere private seminarier så derfor dagens lys. Natalie Zahles var det første efterfulgt af Femmers Kvindeseminarium.²⁴⁾

Håndarbejde indgik som et obligatorisk fag til lærerindeeksamen, men først efter 1889 blev det påbudt, at eksaminanden skulle fremvise viden og kunnen i den schallenfeldske undervisningsmetode.²⁵⁾ Ved eksamen gjaldt karakteren i kvindeligt håndarbejde tredobbelt, hvilket siger noget om den værdi, man tillagde faget og lærerindens dygtighed heri. Som hjælpemiddel angives Emilie West's lærebog.

Der gjaldt ligeledes særbestemmelser for kvinder ved eksaminationen i matematik, regning, tegning og sang, idet der ikke fordredes så meget som af de mandlige kolleger. Derimod var der ens krav til begge køn i fagene religion, dansk, historie, geografi, naturhistorie, pædagogik, praktisk færdighed i skolegerning og i skrivning.

De fleste nyuddannede lærerinder blev ansat i København, fordi lønnen her var højere end i købstadskolerne. På landet var der næsten kun enelærer-embeder, som var besat af mænd.

Fra 1883 etablerede Dansk Husflidsselskab derfor kurser for kvinder, der gerne ville undervise i håndarbejde i den landsbyordnede skole. Det fordredes ikke, at deltagerne havde en forudgående pædagogisk uddannelse, og det var bl.a. lærerens kone, der kom på visse kurser, der kan betragtes som det første tiltag til uddannelse af faglærerinder.

Emilie West blev engageret til at lede disse kurser, og her praktiserede hun den schallenfeldske undervisningsmetode, som 6 år senere blev en fast del af Almuelærerinde-Examen. Kurserne kan også betragtes som en forløber for seminarierne for forskolelærerinder, hvoraf det første oprettedes i Vejle i 1893.

I 1906 overgik kurserne fra Dansk Husflidsselskab til statens regi og blev døbt Statens Haandgerningskursus. Disse kurser blev i 1972/73 overført til Danmarks Lærerhøjskole, hvor Afdelingen for Håndarbejde siden har etableret videreuddannelse for håndarbejds lærere i folkeskolen og på seminarier. I 1980'erne er der på Danmarks Lærerhøjskole arbejdet på at få oprettet et cand.pæd.-studium i håndarbejde, men i skrivende stund er intet endnu afgjort.

- ◀ *Tidligere havde Københavns skoler – ligesom alle andre skoler – en obligatorisk modelrække, som pigerne skulle sy og strikke i løbet af et enkelt skoleår. I 4. klasse strikkes der i 1945 vanter eller barnhue, og sydes en bluse eller en kittelkjole. Blusen har hæklet bælte.*

Lige før 1900 blev der som nævnt etableret en uddannelse for kvinder til forskolelærerinder.²⁶⁾ Til at begynde med var det en etårig uddannelse, der gav adgang til undervisning i folkeskolens første klasser. En forskolelærerinde skulle imidlertid også påtage sig håndarbejdsundervisning i alle hovedskolens klasser. Forskolerne på landet var en billig løsning på problemer omkring skolernes udbygning. Forskolen blev ofte oprettet i et lejet lokale, og lærerindens boligforhold var også yderst primitiv. På den ene side kunne man sige, at det var godt, at der blev åbnet kvinder mulighed for en statslig anerkendt uddannelse, men på den anden side viste uddannelsen sig at skabe mange problemer, bl.a. af fagforeningsmæssig art. Forskolelærerinderne blev anset for løntrykkere og opnåede aldrig samme anseelse som »rigtige« lærerinder. Det har måske også smittet af på håndarbejdsfagets anseelse. Det spillede tillige en rolle, at landbefolkningen generelt havde ringe tiltro til kvinders pædagogiske formåen.

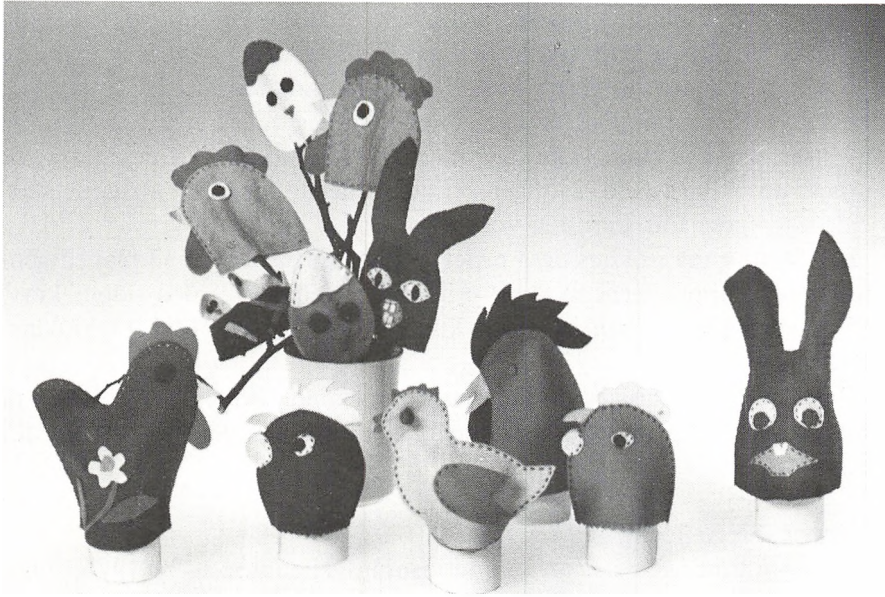
Folkeskolelærerinderne fik på grund af deres forpligtelse til at undervise alle klassers piger i håndarbejde en overmåde stor arbejdsbyrde. Mange taler deres sag,²⁷⁾ og man kan måske formode, at forskolelærerinderne på grund af deres ret isolerede stilling og høje timetal har undervist på samme måde i håndarbejde hele deres virkeperiode og således har været med til at fastlåse faget i dets udvikling. Med en hårdt presset arbejdsdag var de nok ikke så motiveret for at prøve nyt, men holdt sig til det allerede afprøvede og til anvisningerne i lærebøgerne.

Undervisningsvejledningen fra 1960

I forlængelse af folkeskoleloven i 1958 udsendte undervisningsministeriet i 1960 undervisningsvejledninger for alle fag.²⁸⁾ Det er gennemgående i disse vejledninger, at der reageres imod den tidligere så kundskabsorienterede skole.

For faget håndarbejde er det værd at lægge mærke til, at vejledningen både i holdning og ordvalg lægger sig meget tæt op ad den omtalte plan for Københavns kommuneskoler fra 1933. Man kan måske heraf konkludere, at de intentioner, der publiceredes i 1933, ikke blev efterlevet af tilstrækkeligt mange lærerinder. Man fandt det nødvendigt at gentage dem nu flere årtier efter, også selv om de tydeligt var udtrykt i tidens mest anvendte lærebog skrevet af Gerda Bohn-Jespersen: Pædagogisk-faglig Vejledning i Haandarbejde. Bogen udkom første gang i 1934 og blev fulgt af ni udgaver, hvilket vel også var med til at fastlåse faget.

Nogle ord er dog helt nye i 1960-vejledningen. Der lægges vægt på



Foreningen af danske Håndarbejds lærere holdt på sit årsmøde i 1971 nogle idékurser. Bente Støvelbæk fra Gladsaxe underviste i påsketing, der kunne bruges i p-fagsordningerne. Tingene er syet i filt, der var meget populært, fordi arbejdet hurtigt kunne blive færdigt.

fagets æstetiske formål, og det udtryktes således, at eleverne får »interesse for at fremstille kønne håndarbejder i deres fritid og lyst til og sans for at indrette smukke, personligt prægede hjem«.

I formålet for faget tales der om at udvikle børnenes smag og deres »sans for farver, form, orden og skønhed«. Tidens normer for smag var dog ret fastlagte, f.eks. måtte man ikke sætte farverne grønt og blå sammen. Det var dårlig smag! Så selv om der i vejledningen var en åbning hen imod det tilladelige i personlige udtryksformer, så satte de gældende normer grænser for, *hvor* personlige de fik lov til at være.

Det er i øvrigt første gang, at man nævner elevernes fritid og ikke kun fokuserer på de kundskaber og færdigheder, som barnet vil få brug for som voksen. Også et andet afsnit i vejledningen viser et ændret syn

på eleven. Om de små klasser siges det, at der på grund af forskellig motorisk udvikling ikke må stilles for store krav til elevernes tekniske kunnen, og »man må gerne kunne se på et arbejde, at det er barnet, der har udført det«. Det er nye toner, der peger hen imod det senere anvendte begreb »stadie-ægte arbejder«, dvs. arbejder, der er udtryk for barnets udviklingsstade. Tidligere var den ideelle fordring, at barnets arbejde var ligeså fint som den voksnes.

For første gang nævnes også ordet lystbetonet, og fra 1933-planen gentages det, at modellerne skal være i overensstemmelse med tidens krav. Der tages dog det forbehold, at det kun kan forekomme »såvidt teknikken tillader det.«

Der skal stadig bruges anskuelsesundervisning, og den lange række af forevisningsmidler opremses. Tråden bagud til Emilie West er således åbenlys.

Undervisningsvejledningen fra 1976

Helt andre toner slås der an i undervisningsvejledningen fra 1976,²⁹⁾ der blev udformet på baggrund af den nye folkeskolelov i 1975. Her bruges udtrykkene selvstændig smag og personlig udtryksform. F.eks. står der under overskriften Udvalgelse af emner: »Ud fra et grundlæggende kendskab til redskaber, discipliner og materialer kan eleven stilles over for opgaver, der har mange løsningsmuligheder. Derved får den enkelte elev mulighed for selvstændigt at planlægge og gennemføre et arbejde med personligt præg.

Dette bidrager til at udvikle elevens initiativ og kombinationsevne og kan medvirke til at inspirere og stimulere fritidsinteresser«.

Det er bemærkelsesværdigt, at der siges »mange løsningsmuligheder«, ihukommende tidligere tiders pensum, der kun rummede én løsningsmulighed, nemlig den, lærerinden gav.

Karakteristisk for vejledningen er også, at der flere steder står, at eleverne tidligt skal konfronteres med mange forskellige materialer, ligesom udbuddet af valgbare teknikker er overvældende. Der er ingen grænser for alle de teknikker, som eleverne kan lære – eller nok nærmere snuse til.

For den lærerinde, der selv havde gået i »pensum-skolen«, selv havde fået en lignende håndarbejdsundervisning på seminarier og selv havde undervist efter »model-metoden«, er der ikke megen hjælp at hente i vejledningen. Groft sagt siger den, at nu skal håndarbejds læreren det hele

på én gang: både det personlighedsdannende, det håndarbejdstekniske og det såkaldt tværgående, hvilket er områder som farvelære, formgivning, forbrugerorientering og kulturhistorie.

Vejledningen er gennemsyret af en optimistisk holdning til barnet og dets lyst og evne til selv at vælge og gennemføre et forløb. Det udtrykkes direkte, at et af målene med håndarbejdsundervisningen er at fremme personlige særpræg; håndarbejde som håndarbejde træder i baggrunden. Læreren skal heller ikke være lærer i »gammel« forstand, men instruktør, vejleder og hjælper.

Med en sådan indstilling til et fag måtte det give bagslag. I praksis blev håndarbejdsundervisningen i slutningen af 1960'erne og op i 1970'erne mere en hobby-aktivitet, hvor man ikke beskæftigede sig med tekstilet på dets egne præmisser, men først og fremmest legede med det på barnets præmisser. Skønt det dannende aspekt sådan set er stærkt fremhævet i undervisningsvejledningen, vil jeg stille mig skeptisk overfor, om det i praksis blev kædet sammen med håndarbejdsundervisningen, som den fandt sted mange steder.

Det viste sig hurtigt, at der måtte en udvælgelse af bl.a. teknikker og emner til for at få hold på faget igen. Det var umuligt for både lærere og elever at få noget tilfredsstillende ud af at have alle teknikker og alle materialer til rådighed. Alt blev ligegyldigt, når noget andet ligeså godt kunne have været valgt. Paradoksalt nok kom denne eksplosion af de faglige muligheder samtidig med, at det obligatoriske timetal faldt drastisk. Håndarbejde blev obligatorisk på ét klassetrin to timer ugentlig, men de fleste kommuner tilbød faget i 4.-5. klasse + i valgordningen i 8.-10. klasse.

I et historisk perspektiv ligner 1975-vejledningen nærmest en krampe-trækning, hvor man ville af med fagets fortid, men endnu ikke havde styr på, hvad nutiden endsiges fremtiden så skulle indeholde.

Faget de sidste 100 år

Når vi ser på håndarbejdsfaget de sidste godt 100 år, så tegner der sig følgende billede:³⁰⁾

Før 1870'erne var det fortrinsvis teknisk oplæring, man lagde vægt på. I løbet af 1880'erne og de næste årtier forsøgte man med indførelse af den schallenfeldske metode både at tilgodese den tekniske oplæring, men også bevidst at indkredse og udnytte de dannende sider i faget.

Det er så min påstand på baggrund af gennemgået materiale, at faget

på grund af den måde, som den schallenfeldske metode blev praktiseret på op i 1900-årene, efterhånden blev drænet for det bevidst opdragende indhold og igen fik overvægt til en teknisk oplæring. Det skyldtes dels lærerindernes modstand mod en ny undervisningsform og et nyt fagindhold, dels skolemyndighedernes manglende vilje til at skabe de nødvendige økonomiske forhold for faget. Anskuelsesundervisning kræver f.eks. en del forevisningsmidler, og disse blev sjældent indkøbt i nødvendigt omfang. Skolemyndighederne kviede sig også ved at give lærerinderne den fornødne efteruddannelse, så de kunne leve op til de krav, der stillede.

De dannende aspekter i faget kom først op til overfladen igen hen imod 1960'erne og især i begyndelsen af 1970'erne, men da druknede de i udbuddet af discipliner og teknikker. Valgfrihed på alle måder både med hensyn til indhold, emne og metode skabte i bedste fald aktivitet, i værste fald kaos. Nu skulle alt for enhver pris være forskelligt. Alt opfattedes som udtryk for den enkelte elevs særpræg, og faget tabte sin identitet på gulvet. Denne blev samlet op i løbet af 1970'erne og er nu ved at finde en form, hvor de faglig-pædagogiske og dannelsesmæssige begrundelser lapper over hinanden og afstedkommer den spænding, der gør faget levedygtigt.

HÅNDARBEJDE – et pigefag i drengeskolen: sådan lyder denne artikels overskrift. Selv om drenge nu også har håndarbejde i skolen, peger den på et af skolens hovedproblemer: nemlig de forskellige opfattelser af, hvilke grundlæggende kundskaber og værdinormer vi i dagt bør bibringe vore børn.³¹⁾ Faget håndarbejde har et meget lavt timetal på skemaet, og dette er vel et af udtrykkene for en vurdering af, hvad MAN mener er vigtigst for vores børn: nemlig grundlæggende kundskaber i de boglige og naturvidenskabelige fag. I vores skole vægter vi ikke de fag, der i særlig grad tilgodeser børnenes oplevelses- og udtryksmuligheder, og det er derfor diskutabelt, om vi lever op til kravet i folkeskoleloven om, at skolen skal medvirke til det enkelte barns alsidige udvikling.

Ligeledes er det diskutabelt, om skolen medvirker til at skabe lighed imellem kønnene ved at undervise drenge og piger sammen i håndarbejde al den stund, drenge og piger modtager undervisning forskellig og har forskellig adfærd.

Noter:

1. Emilie West: Vejledning til methodisk Undervisning i kvindeligt Haandarbejde. Kbh. 1889, s. 5ff.
2. Undervisningsplan for Københavns Kommuneskoler. 19. Dec. 1929.
3. Undervisningsvejledning for folkeskolen. 8. Håndarbejde. Undervisningsministeriet 1976.
4. Minna Kragelund: HÅNDARBEJDE. Et undervisningsfag i samfundsmæssig sammenhæng 1880-1980. En bibliografi. Kbh. 1984.
5. Ingrid Markussen: Skolens fag fra 1814 til 1958, s. 26-30 i Lærerkursus 1975, 11. Skolens fag og indhold. Danmarks Radios undervisningsafdeling/Danmarks Lærerhøjskole. Kbh. 1975.
6. Jacob Henric Schou: Chronologisk Register over de Kongelige Forordninger og Aabne Breve samt andre trykte Anordninger. XVII Deels, 1ste Stykke. Kbh. 1815, s. 284-85. – Om København, se i øvrigt: Joakim Larsen: Bidrag til Kjøbenhavns offentlige Skolevæsens Historie. Kbh. 1881 og samme: Skolelovene af 1814 og deres Tilblivelse aktmæssig fremstillet. Kbh. 1914.
7. Både denne og 1876-planen opbevares på Det kongelige Bibliotek, småtrykssamlingen.
8. Joakim Larsen: Skolelovene af 1814 og deres Tilblivelse aktmæssig fremstillet. Kbh. 1914, s. 522.
9. Meddelelser angaaende det kommunale Skolevæsen i Købstæderne og Handelspladserne for Aaret 1890. Kbh. 1892.
10. Artikel af Minna Kragelund om syskoler. I: Dansk Kulturhistorisk Opslagsværk. Under udgivelse.
11. Rosalie Schallensfeld: Der Handarbeits-Unterricht in Schulen. Frankfurt am Main 1861. – Denne bog blev oversat til norsk og udgivet under titlen »Om Undervisningen i Haandgierningskoler for Piger« i Norsk Skoletidende, 1871, Tillægshæfte Nr. 1.
12. Den første danske litteratur om metoden er nævnt i noterne til artiklen Håndarbejdsundervisning i faglig-pædagogisk sammenhæng skrevet af Minna Kragelund og trykt i tidskriftet Pædagogik 1981, nr. 4.
13. N. Zahles Skole 1887 (årsberetning), s. 25-26.
14. Dansk Husflidstidende 1883, s. 27-28 og 1907, s. 28 (nekrolog).
15. Minna Kragelund: Håndarbejdsundervisning i faglig-pædagogisk sammenhæng. I: Pædagogik 1981, nr. 4.
16. Jessie Kochendorff-Andersen: De københavnske kommunelærerinders organisering og deres kamp for ligestilling 1891-1921. – Speciale. Københavns Universitet 1983.
17. Beretning om det Kjøbenhavnske Borger- og Almueskolevæsens Tilstand for Aaret 1900. Kbh. 1901, s. 108f.
18. Danmarks Lærereforenings Medlemsblad 1890, 5. maj.
19. Artikler i Vor Ungdom 1900 og 1901 af bl.a. Sarah Olivia Reitzel, I. Bohr og Anna Eeg Schou. Se også Nationaltidende 1900, 15. januar samt anførte bibliografi om håndarbejde (note 4), nr. 604ff.
20. Plan for Haandarbejdsundervisningen ved Københavns Kommuneskoler. August 1933, s. 5: »En Særstilling danner Gymnastikdragten i 5. Klasse. Den syes i den af Gymnastikinspektøren fordrede Form og Farve, og her maa alle Elever for Masseopvisningens Skyld, være ens«.

21. Min lærerinde skulle dog have haft alle muligheder for at kende til brugen af fæstebåndet. I tidens mest brugte lærebog: Gerda Bohn-Jespersen: Pædagogisk-faglig Vejledning i Haandarbejde (1. udg. 1934, 10. udg. 1969) er der f.eks. i førsteudgaven nøje anvisning på brugen af fæstebånd både i tegning og ord. Bl.a.: »Brugen af Fæstebaand indøves. Dette er Barnets »3. Haand«. Knappenaalen, der fastholder Sytøjet, sættes på tværs af Fæstebaandet (Fig. 2). Stoffet rives derved ikke saa let. Den sættes *lige* ud for, hvor man syr. Trækkes Stoffet paa skraa, har man ikke tilstrækkelig Nytte af Fæstebaandet. Arbejdet fastgøres i tilpas Afstand, saa Systillingen bliver bekvem og sundhedsmæssigt set god.
Grib fat paa Sytøjet med venstre Haand lige ud for Naalen. Tommelfingeren oven over Sytøjet.
Alle de andre Fingre under Sytøjet.
Stram Sytøjet ud«. (side 17).
22. På Komtesse Moltkes Pigeskole (nu Kildegård Gymnasium) undervistes der 1919-20 27 ugentlige timer i håndarbejde på 1.-8. klassetrin. 1928-29 var det 28 timer på 1.-9. klassetrin. Dette timetal holdt sig til 1951-52. I 1961-62 var det 19 timer på 2.-8. klassetrin og i 1975-76 4 – fire – timer på 4.-5. klassetrin. – Kilde: Skolens årsprogrammer.
23. Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Betænkning Nr. 253, Kbh. 1960, s. 165.
24. Ang. uddannelse af håndarbejds lærere se følgende artikler, jeg har skrevet: Kvindelig husflid. I: Den ideologiske husflid. Arv og Eje 1980. Udg. af Dansk Kulturhistorisk Museumsforening 1983. – Om moderne håndarbejdsundervisning i 1890'erne. I: Alle tiders Odsherred. Årbog 1986 for Odsherreds Folkemuseum. – Opragende håndarbejde. I: Arv og Eje 1987. Udg. af Dansk Kulturhistorisk Museumsforening. – Se desuden Grethe Benzen Møller: Emilie West og Dorothea Heckscher. Ikke to alen ud af eet stykke. I: Håndarbejde i skolen 1984, nr. 2.
25. Bestemmelser om Skolelærer- og Skolelærerinde-Examen i Overensstemmelse med Lov af 25de Juli 1867. Kbh. 1889.
26. Karl Rønne: Forskoler på landet. I: Uddannelseshistorie 1984. 18. årbog for Selskabet for Dansk Skolehistorie.
27. Se anf. bibliografi om håndarbejde (note 4), f.eks. artikler af Johanne Langballe.
28. Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Betænkning nr. 253. Kbh. 1960.
29. Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Håndarbejde 1976. Undervisningsministeriet 1976.
30. Væsentlige officielle papirer om faget håndarbejde i de sidste 100 år er følgende: Cirkulære af 20.11.1899. – Bekendtgørelse ang. Undervisningen i Mellemskolen af 1.7.1904. – Cirkulære af 30.10.1908, – af 1.8.1921, – af 26.1.1928 og af 20.2.1933. – Undervisningsvejledning for den eksamensfri Folkeskole. Kbh. 1943. – Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Kbh. 1960. – Undervisningsvejledning for Folkeskolen. Kbh. 1976. Se i øvrigt anf. bibliografi (note 4), hvis kapitel om lovttekster m.v. har særskilte afsnit om bl.a. læreruddannelsen og om administrative bestemmelser for Københavns kommunes skolevæsen.
31. Om grundlæggende kundskaber. Et debatoplæg. Udg. af Direktoratet for Folkeskolen og Seminarierne m.v. 1986.

»Tegning« på Metropolitanskolen i 50'erne

– *En erindringskitse*

af Steen Ove Christensen

Under min læsning af »Skolen i Danmark« (Harry Haue m.fl. 1986) stoppede jeg op ved en illustration under overskriften: Tegneundervisningen i 1930'erne: Et blomstermønster tegnet i et kvadratnet bestående af 3×3 kvadrater og dermed altså også 9 identiske blomster (fig. 1.).

Jeg var forbavset. Det var overskriften, der stoppede mig – thi sådan nogle kvadratnet lavede jeg i faget Tegning som det første, da jeg begyndte i mellemskolen på Metropolitanskolen i 1956. Og spontant mente jeg, at jeg havde gemt alle mine tegninger fra mellemskoletiden, men en efterforskning viste nu at det var lykkedes mig at få smidt de kedeligste af tegningerne ud. Men jeg huskede min tegneundervisning ret godt, jeg havde følt den som noget af en spændetrøje. Først skulle vi dekorere 6 forskellige kvadratnet, førend vi måtte gå videre til croquis og derefter endelig til de frie tegninger. Her boltrede jeg mig i naive historiske tableauer som fx. Vikinger på søen eller Rosenborg omgivet af små mænd i historiske gevandter (gardere! – fig. 2) og meget andet. Men de 6 kvadratnet var en plage. Her gjaldt det om at mobilisere hele sin fantasi for at variere former, motiver og farver, og det var svært at forstå meningen med de mange stereotype motiver. Men dette stramme mønster var typisk for mit tegnekursus i mellemskolen.

Til at varetage undervisningen i fagene Skrivning, Tegning og Sløjd havde vi på Metropolitanskolen en seminarieuddannet lærer (Mikael Stenild Larsen, født 1897 og konstitueret på skolen o. 1941, overlærer 1959). Blandt skolens akademiske lærere var han nok en fremmed fugl; i hvert fald gik han mest for sig selv i sløjdkælderen i frikvartererne. Men jeg husker ham som en stor kraftig mand med et fyldigt korpus,

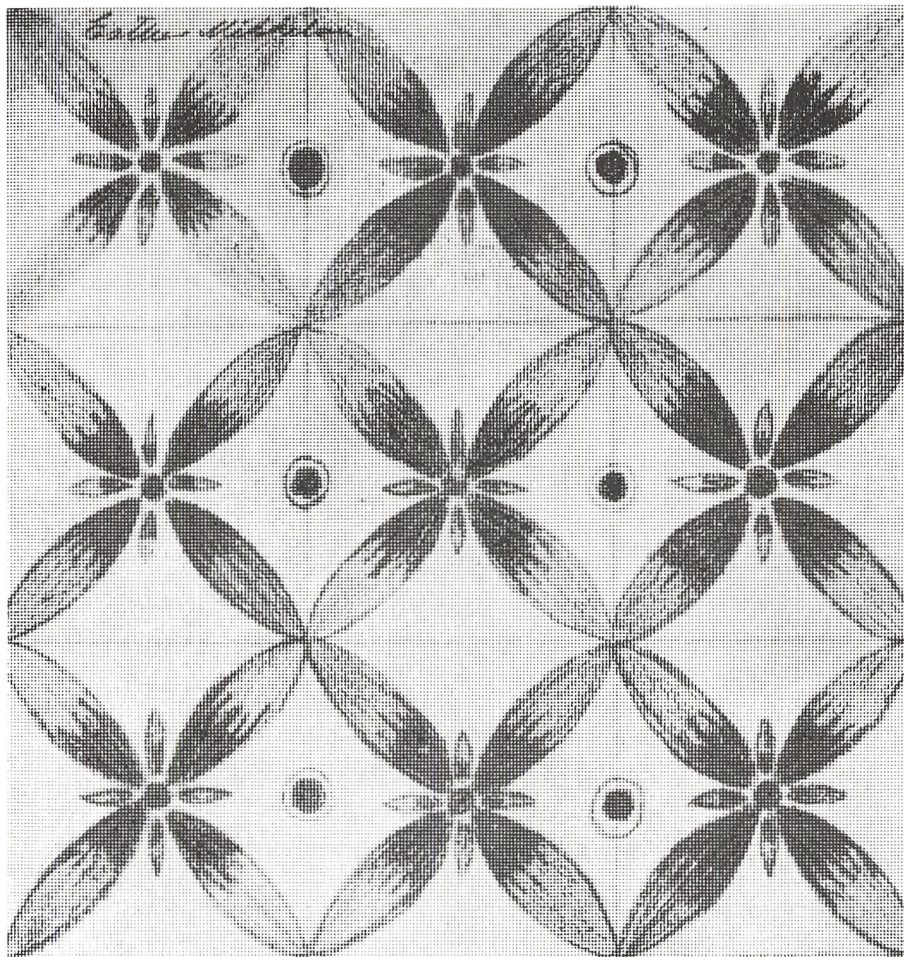


Fig. 1: »Tegneundervisningen i 1930'erne«. Mønstertegning hentet fra: Skolen i Danmark, side 165.

der nok skulle indgyde en vis respekt hos disciplene (som vi hed). Vi tildelte ham dog et uelskværdigt øgenavn, der blev anvendt i daglig tale. Han havde også sine særprægede sider. Jeg har en erindring om, at rektor ved skoleårets begyndelse det år, vi havde fået nye gardiner, bad tegnelæreren om at lade være med at tørre pensler og penneskaffer af i dem, som han havde gjort det i de gamle. Han var brøsig men ikke umenneske-



Fig. 2: Historisk tableau tegnet med blød farveblyant, Metropolitanskolen, 1. mellem 1956-57.

lig: I den stilhed der herskede medens vi kæmpede med skrivningen eller tegningen, læste han op af gammeldags drengeromaner. Jeg kan desværre ikke huske hvilke, arbejdet optog mig meget, men stemningen var trods det ret streng og patriarkalsk: En hel side med smukke a'er kalligraferet efter det højere Herman Larsenske skrivesystem skulle godkendes førend man måtte begynde en side med b'er, og på samme måde skulle alle tegninger godkendes førend man kunne gå videre.

Fra 2. mellem har jeg derimod gemt de obligatoriske mønstertegninger: Dekorerede tallerkener. Jeg mente egentligt at vi skulle lave 6 af dem også, men jeg har kun 4 liggende: 1 med topografiske og folkloristiske motiver (mølle, slot, bro, borgerhuse og piger i folkedragt). Jeg vil gætte på at jeg har ladet mig inspirere af gængse motiver for korsstingsbroderier. Og 3 tallerkener med blomster i bunden og på kanten, som desuden pyn-tes af borter i figurer, jeg nok har tilegnet mig ved kvadratnettene. Een



Fig. 3: Tallerken med blomster, bunden opgave med blød farveblyant, Metropolitanskolen, 2. mellem 1957/58.

af dem er særligt vellykket: Omkring en dekoration med to tunge blå svedskeblommer på en gren og en nysgerrig sommerfugl løber på kanten en bort bestående af en stilliseret vintergæk (?) indfattet i en række bløde ovale felter, der underordner sig cirkelns stramme form. Farverne er harmoniske, gul, brun, grøn og »svedskeblå« (fig. 3), men nok noget overlæsset efter min smag i dag. Men jeg må nu alligevel have nydt at tegne tallerkenerne! I øvrigt skulle blomsterne blive en lykke for mig.

I 3. mellem forlod vi de bløde farveblyanter og begyndte at tegne akvarel. Det bundne program bestod i at tegne tapeter, ensartede gentagne motiver der strakte sig over hele papirets flade. Jeg har valgt blomster som gennemgående motiv på alle mine 4 tapetforslag: Kløver, guldrejn, klokkeblomst, blå viol og andre have- og grøftkantsblomster pryder mine tapeter, som får gentagelsespræget af stænglerne, der i store »parallelle« S-sving markerer monotonien (fig. 4). Efter tapeterne måtte vi lave akvarelmaleri efter forlæg, og der nåede jeg at fremstille 2: Et Dolomitemotiv, der er aldeles ligegyldigt, og et sydtysk bjergby-motiv omkring en flod. Forlægget var et kalenderblad, jeg havde fundet hjemme. Det er et præcisionsarbejde i hvordan man fører penslen og lægger skygger og farvnuancer på med vandfarve. men det er ikke spændende.

Da jeg skulle skrive dette her, ledte jeg undervisningsvejledningen (1942) for faget tegning under Folkeskoleloven af 18. maj 1937 frem. Her står: »Faget Tegnings Maal er Dygtiggørelse af Øje og Haand, udvikling af Skønhedssansen og Tilegnelse af det grafiske Udtryksmiddel«. Jeg må vel nok kaldes en mønsterelev (jeg fik karakteren ug-ug+ i hele perioden 2.-3. mellem for mit værk), til trods for at jeg husker tegneundervisningen med virkelig irritation. Vejledningens ideale motiver ville have været vanskelige at forstå, medens jeg gik i skolen: »Undervisningen maa lægges saaledes til Rette, at Barnets Fantasi stadig udvikles og dets Initiativ fastholdes, saaledes at Eleverne opmuntres til at anvende det lærte ved en selvstændig, barnlig Udarbejdelse«. Men tegnelæreren har i hvert fald hentet sit kursusforløb i undervisningsvejledningen. Hans faste skema for undervisningen stemmer ret nøje overens med dens anbefaling af arbejdets tilrettelæggelse (blomster anbefales). Det er en lidt forenklet udgave af samme, og den er sikkert vendt tilbage for hver ny tegneårgang.

Afgangsopgaven i 3. mellem i sløjf var – alt efter dygtighed – en gammeldags sammenklappelig have-hvilestol, en thebakke, eller et højglanspoleret almuebord. Jeg duede til thebakken. Den er temmelig kunstfærdig, med mørkbejsede side- og endestykker, endestykkerne havde åbent



Fig. 4: Blomstertapet, bunden opgave i akvarel, Metropolitanskolen, 3. mellem 1958/59.

håndgreb og midt på selve bakken, der altså var lys, skulle vi tegne en dekorativ vignette. Jeg valgte klokkeblomsten. Den skulle tegnes i samme farve som kanten, sirligt med penneskaft efter forlæg fra tegnetimen. Også bakken blev højglanspoleret. Jeg har udkast af 7 forskellige blomster til vignetten, – og forlægget siger lidt om håndværkeren og tiden, det var Politikens »Flora i Farver« (1953), som jeg kendte fra sommerhuset.

Her gør bakken stadig gavn, men i dag fortryder jeg, at jeg tilintetgjorde dele af det samlede undervisningsforløb i Tegning. Kvadratnettene havde faktisk en værdi i sammenhængen.

Folkeskolens ældste bygninger

Af Vagn Skovgaard-Petersen

Hvor i dette land ligger de ældste folkeskolebygninger, der endnu er i brug som folkeskole?

Det er et spørgsmål, der af og til bliver stillet til Institut for dansk skolehistorie. Senest er det rejst i en henvendelse fra Undervisningsministeriets internationale kontor, som havde modtaget en forespørgsel fra Norge. I 1989 vil Det kongelige Kirke- og Undervisningsdepartementet fejre 250-året for 1739-forordningen, der var første skridt henimod en permanent almueskole i hvert kirkesogn i Norge. Et arrangement vil blive henlagt til Christi Krybbe Skoler i Bergen, der stod færdig i maj 1740. Den er Norges ældste igangværende grundskole – er den også Nordens ældste? Noget tyder på det. I hvert fald synes vi ikke i Danmark at kunne række længere tilbage end til 1758.

I 1986 bad Instituttet amtskonsulenterne og skoledirektørerne i København og Frederiksberg kommuner hjælpe med oplysninger vedrørende de ældste folkeskolebygninger inden for deres respektive områder. På grundlag af de indkomne svar kan opstilles følgende skema:

<i>Bornholm</i>	Bornholm:	Hasle skole	1824
	Christiansø:	Christiansø skole	1831
<i>Frederiksberg</i>	Frederiksberg:	Niels Ebbesen Skole	1877
<i>Frederiksborg</i>	Helsingør:	Byskolen: (sammenlagt af Skolen i Lundegade 1886 og Skolen i Marienlyst Allé 1886-97)	1886
<i>Fyn</i>	Lyø:	Lyø Skole	1871

<i>København</i>	København:	Christianshavns Skoles filial, Prinsessegade 54	1758
		Sølvgades Skole	1847
<i>Københavns amt</i>	Albertslund:	Vridsløselille skole	1873
<i>Nordjylland</i>	Nibe:	Vokslev skole	1849
	Brønderslev:	Thise skole	1856
<i>Ribe</i>	Fanø:	Sønderho skole	1856
	Varde:	Sct. Jacobi skole	1856
<i>Ringkøbing</i>	Holstebro:	Danmarksgades skole	1886
	Holstebro:	Halgaard skole	1887
<i>Roskilde</i>	Køge:	Tøxens skole	1859
<i>Storstrøm</i>	Sakskøbing:	Rørbæk skole	1870
	Fakse:	Fakse skole	1877
	Næstved:	Skolen på Kirkepladsen	1881
<i>Sønderjylland</i>	Christiansfeld:	Christiansfeld skole	1788 ¹⁾
	Bov:	Holbøl skole	1856
<i>Vejle</i>	Egtved:	Vester Nebel skole	1848
	Horsens:	Midtbyskolen	1860
<i>Vestsjælland</i>	Jernløse:	Sdr. Jernløse skole	1858
	Skælskør:	Omø skole	1859
<i>Viborg</i>			
<i>Århus</i>	Århus:	Brobjergskolen	1881

I flere tilfælde indeholdt svarene supplerende oplysninger, der ikke er indpasset i skemaet, bl.a. gælder det om til- og ombygninger og om den nuværende brug af de ældste bygningsdele. Enkelte steder er der undersø-



Christianshavns Skole, Prinsessegade 54. Fot. 1987. Institut for dansk Skolehistorie.

gelder i gang vedrørende bygningernes alder – det gælder f.eks. Holbøl skole i Sønderjylland, der måske kan føre oprindelsen nogle årtier længere tilbage end til 1856.

Nogle af skolerne har haft en særpræget udvikling. Herom indeholdt nogle af svarene også oplysninger. Her skal kun nævnes, hvad forvalteren på Christiansø,²⁾ har fundet frem i denne anledning. I 1721 blev det tinglyst, at øens ungdom skulle møde i kirken for at modtage undervisning i børnelærdommen. I 1734 får en straffefange (P. Chr. Piper) den opgave at være huslærer for officerernes børn, fra 1752 er der tale om en garnisonsskole. Men den nuværende skolebygning blev først til virkelighed i 1831. Da fæstningen blev nedlagt i 1855, blev embederne som præst og lærer sammenlagt til et embede, en ordning der varede ved et helt århundrede.

Som det kan ses af skemaet, anvendes hverken rytterskolernes eller de reventlowske skolers bygninger som folkeskoler i dag. De sidste af dem gik ud af denne brug i 1960erne.

Konklusionen på denne lille undersøgelse må blive, at den ældste bygning, der er i brug i folkeskolen i dag, findes i Københavns kommune. Det er bagbygningen i Christianshavns Skoles filial i Prinsessegade nr. 54. Den er bygget 1758 af Philip de Lange – og er tilsyneladende i en periode blevet anvendt som salpeterværk. 100 år senere er den blevet skole, i hvert fald anfører Vejviseren 1863, at Vor Frelsers sogns skole ligger på stedet.

Den ældste bygning, der ubrudt har været i brug som skole, er øjensynlig en del af Christiansfeld Skole. Som nævnt i note til fortegnelsen var den Brødremenighedens skole fra 1788 til 1920, derefter realskole og fra 1969 folkeskole.

- 1) Christiansfeld skole: Den ældste del af nuværende folkeskolebygning har været anvendt som Brødremenighedens skole 1788-1920, som privat realskole 1920-1969. Først derefter blev den kommunal folkeskole.
- 2) E. Priis Rasmussen.

Skolen i årets løb

Redaktionen har bedt fhv. skoledirektør *M. Blaksteen* om som årbogens medarbejder at følge skolen og uddannelserne gennem året og give læserne en orientering om de vigtigste begivenheder.

Det er en ny udformning af årbogens tidligere rubrik *Skolen og Samfundet*, hvori årets skoleforandringer blev registreret på grundlag af avisernes omtale. Den nye udgave er mere personlig i udvælgelse og kommentar, men ikke mere tilfældig, tværtimod.

Det har været redaktionen magtpåliggende, at rubrikken skrives af en historisk kyndig skolemand. Praktisk erfaring og historisk indsigt er nødvendige forudsætninger for at skrive med overblik. Henvisninger er anbragt i artiklens slutning.

En forespørgselsdebat i Folketinget – og en efterfølgende beslutning om et udviklingsprogram for folkeskolen

Den 6. nov. 1986 var folkeskolen til debat i Folketinget.¹⁾ Det skyldtes flg. forespørgsel fra repræsentanter for Socialdemokratiet:

»Hvilke initiativer agter undervisningsministeren at tage for at give folkeskolen tidssvarende muligheder?«

Erling Olsen (S) motiverede forespørgslen med den bemærkning, at folkeskolen havde nogle problemer, der bl.a. viste sig ved, at et stigende antal elever søgte private skoler. Han mente, at årsagerne kunne være, at den økonomiske politik gik ud over folkeskolen, og at denne ikke som de private skoler havde reelle muligheder for at arrangere skoletiden, så at der kunne blive tale om et helhedstilbud. Han ønskede, at folkeskolen skulle kunne gå over til at være en helhedsskole, der beslaglagde en fuld arbejdsdag og havde naturlig sammenhæng mellem aktiviteterne før, under og efter den almindelige skoletid. Han nævnte, at undervisningsministeren ved flere lejligheder havde hævdet, at folkeskolen trængte til en ny formålsparagraf, hvilket han var uenig i.

Undervisningsminister Bertel Haarder (V) understregede i sin besvarelse, at regeringen i sin skolepolitik foretrak målstyring frem for detailstyring. Det fremgik af en del nye læseplaner, hvor der var sket en ajourføring ikke blot på grundlag af ny viden, men også for at hæve niveau og kvalitet samt for at indkredse centrale stofområder. Det var også tilstræbt at styrke kulturbærende og kunstneriske elementer i fagene. Han meddelte, at der ville blive nedsat et Perspektivudvalg, der skulle søge at besvare spørgsmålet om, hvilke grundlæggende kundskaber og værdier børn og unge måtte have brug for at have med sig ind i næste århundrede.

En værdidebat var nødvendig: der måtte skelnes mellem væsentligt og uvæsentligt, og kvalitet måtte vurderes. Han fandt det i denne forbindelse vigtigt, at der sigtedes imod internationale muligheder, men samtidig sikredes en folkelig dansk kulturel baggrund. Nøgleordene måtte blive kvalitet, værdier, kundskab og kultur. Han mente, at gældende afspadseringsbestemmelser ofte medførte, at et lille fag blev givet til en lærer, der blot manglede et par timer i sit skema – uden hensyn til vedkommendes lyst og forudsætninger. Der måtte derfor ske aftalesanering. Han hævdede også, at den faldende klassekvotient var udtryk for, at kommunerne gav folkeskolen stadig flere ressourcer. Måske skulle der satses på flere normaltimer for at hjælpe svage elever. Formålsparagraffen var ikke nødvendigvis forkert, men mangelfuld, fordi den ikke gav kulturbærende opgaver.

... Og så fulgte debatten mellem repræsentanter for partierne.

Der var betydelig forståelse for, at de ændrede opvækstvilkår for børn stiller andre og mere vidtgående krav til folkeskolens lærere end før i tiden.

Formålsparagraffen, som undervisningsministeren tidligere på året²⁾ havde betegnet som kulturløs, blev diskuteret ud fra stærkt divergerende vurderinger. Socialdemokratiet (J. K. Hansen) betegnede den som en af vore smukkeste lovtekster og understregede, at den indeholdt de 3 nødvendigste elementer: kvalifikationsudvikling, personlig udvikling og social udvikling. Fremskridtspartiet (Pia Kjærsgaard) foreslog den erstattet af en ny, der kunne lyde: »Folkeskolens formål er at bibringe eleverne nyttige kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer«. Det Konservative Folkeparti (Kirkegaard) citerede professor Løgstrups ord om, at demokrati hverken er en livsholdning eller en verdensanskuelse, men blot en skikkelig måde at være uenig på.³⁾

Spørgsmålet om, hvorvidt fagene i folkeskolen fortsat skulle eksistere i kraft af sig selv eller i mere udpræget grad betragtes som redskaber for sammenhængende undervisning (projektorienteret), delte næsten tinget i en regeringsblok og en oppositionsblok. Der var dog enighed om, at nye tider kunne medføre ny afvejning af fagene.

De »svage« elever forhold skulle iflg. et enigt Folketing søges forbedret. Via forsøgsarbejde må der skabes mere tilfredsstillende undervisning. Det Konservative Folkeparti gav udtryk for, at børn er ligeværdige, men forskellige, og at alle skal lære noget, men ikke nødvendigvis det samme.

Der var betydelig interesse for, at folkeskolens arbejdsvilkår burde gø-

res friere ved indførelse af modulordninger (i stedet for lektioner på præcis 45 minutter), semesteropdelt skoleår og en årsnorm i stedet for en ugenorm.

Begreberne helhedsskole, 8-15 skole og skolen som kulturcenter blev mødt med megen interesse. Undervisningsministeren var umiddelbart mest interesseret i en 8-15 skole for de ældste elever.

Mange ordførere gav udtryk for, at vi her i landet har tradition for, at udvikling af skolen starter ude hos brugerne, og at efterfølgende lovændringer bør have et klart flertal i Folketinget. Dagligdagen skal ikke ændres ved hvert regeringsskifte.

Der blev stillet 2 dagsordensforslag, et af Socialdemokratiet og et af Det Radikale Venstre. Sidstnævnte forslag vedtoges med 62 stemmer, mens 59 hverken stemte for eller imod. Det lød:

»Folketinget opfordrer regeringen til at tage konkrete initiativer, der allerede i 1987 kan fremme og støtte udviklingsarbejdet i folkeskolen.

Folketinget går herefter over til næste sag på dagsordenen«.

... Uddannelsespolitisk var det en ret værdifuld debat. Der blev vel ikke præsenteret store, nye syn, men en igangværende udvikling blev bakket op af et klart flertal. Venstres ordfører (Hanne Severinsen) konkluderede, at debatten havde vist, at der ikke var den store uenighed, i hvert fald ikke hvad angik målsætningen – måske nok om, hvordan målet kunne nås.

Det var tydeligt, at de 5 partier (S, SF, RV, V og KRF), der stod bag loven i 1975, stadig vedkender sig den omend med varierende styrke i kærligheden.

RV var lidt forbeholden i debatten, idet ordføreren (Ole Vig Jensen) oplyste, at partiet i løbet af kort tid ville komme med et udspil om folkeskolens fremtid, og derfor måtte henholde sig til, hvad der kom til at stå deri.

Der var hos ordførerne nogle begrebsmæssige uklarheder. Ordet helhedsskole blev ikke forstået på samme måde af alle. Det blev af nogle opfattet som et udtryk for, at folkeskolen skulle overtage magten over alle barnets timer uden for hjemmet. Meningen, som den er fremgået af den offentlige debat i øvrigt, er dog, at skolen skal være åben for børnene også uden for undervisningstiden og *tilbyde* såvel pasning som interessevækkende aktiviteter, fordi mange børn har et klart behov derfor. Det må blot altsammen ske i et vist samarbejde med f.eks. interessebetonede børne- og ungdomsorganisationer. Der skulle vel for øvrigt ikke være no-

get i vejen for, at organisationerne mere eller mindre overtog visse af fritidsaktiviteterne på skolerne.

I Folketingets debat blev der også talt om folkeskolen som lokalsamfundets kulturcenter^{4,5}). Det ville indebære, at ikke blot børnene, men også forældrene m.fl. får adgang til at benytte en skoles lokaler og andre faciliteter uden for undervisningstid og ikke kun, når idrætsforeninger eller aftenskoler kalder, men også spontant. Folkeskolens ledere og lærere behøver ikke at spille en fremtrædende rolle i denne forbindelse, men bygningen skal være det sted, hvor generationer kan mødes.

Det stod i debatten uklart, om folkeskolen som helhed har ringere økonomiske vilkår i dag end for få år siden. Undervisningsministeren hævdede, at dette ikke var tilfældet, og henviste til statistik om faldende klassekvotienter. Men denne tendens kan have andre årsager end økonomisk velvilje (f.eks. elevtalsrelateret lærertimetildeling, der i princippet gør spørgsmålet om klassekvotienter økonomisk neutralt og kan modvirke behov for klassesammenlægninger). Givet er det, at ressourcer til undervisningsmidler, til ekskursioner, lejrskoler m.v. er blevet stærkt begrænset i adskillige kommuner, fordi der som helhed *skulle* spares. Disse områder rummes i forvejen i ret begrænsede konti, og nedskæringer har derfor her været smertelige.

Undervisningsministeren gjorde som nævnt afspadseringscirkulæret⁶) ansvarlig for, at fag med få timer ofte blev lagt ud til lærere, der endnu havde et lille hul i skemaet, men i øvrigt ikke havde særlig interesse for vedkommende fag. Næppe helt med rette, da dette problem nok var endnu større, før cirkulæret kom, for da *skulle* skemaerne netop gå op hvert år for sig, hvad der ikke er absolut nødvendigt nu. Der er formentlig andre årsager til, at småfag i dag tillægges en lærer uden særlig interesse for netop de fag. Få lærerprincippet, der dyrkes ved mange skoler, er nok en af dem.

Af debatten fremgik, at der ikke i alle partier er fuld forståelse for, at folkeskolen i de sidste 10-20 år mere og mere er blevet presset ind i socialpædagogiske roller. Samfundet (og dermed hjemmene) har skiftet karakter og holdninger. F.eks. kan nævnes: ca. halvdelen af folkeskolens elever bor ikke sammen med begge deres biologiske forældre, – i 1985 var knapt 90 % af kvinder i alderen 25-40 år udearbejdende, – i 1985 var mere end 15.000 børn anbragt uden for deres hjem (men ikke uden for en folkeskole). Læreren skal derfor i dag ikke blot undervise, men også være voksenkontakt og i langt højere grad end før lytte til og støtte

børn i personlige konflikter. Ofte er det problemer af svær karakter, som kun kan søges løst i et samarbejde med socialforvaltningen (ordføreren for CD, Bente Juncker, udtrykte håb om et kommende tæt samarbejde mellem undervisningsministeren og socialministeren – mange skolefolk vil være enige heri).

Folkeskolen er for *alle* undervisningspligtige børn uanset deres evt. problemer. Dette kan måske give noget af forklaringen på, hvorfor et antal forældre lader deres børn søge en privatskole, hvor elevsammensætningen sædvanligvis er mere homogen.

Undervisningsministerens 4 nøgleord (kvalitet, værdier, kundskaber og kultur) blev naturligvis ikke mødt med modvilje, idet dog Socialdemokratiet følte behov for at udvide værdibegrebet ud over ministerens umiddelbare tolkning. Ordene er selvfølgelig krav til en folkeskole, og få er vel uenige i, at de faktisk søges efterlevet i hverdagen.

Et ofte gentaget punkt i debatten var spørgsmålet om fastsættelse af normer for nødvendige kundskaber i de enkelte fag – altså at fastsætte mindstekrav. Dette er ikke lovstof, men ministeren kan beskrive centrale kundskabsområder i vejledende læseplaner for de enkelte fag. Det har han også gjort hidtil – med hjælp af skiftende udvalg nedsat til formålet.

Stort set alle var glade for den dynamik, hvormed lærere (incl. Danmarks Lærerforening) og kommuner hidtil har engageret sig i udviklingsarbejde vedr. folkeskolen. Tilladelse til forsøg, der kræver dispensation fra loven, gives for et begrænset tidsrum. Måske tør det tilføjes, at der kunne blive tale om reel og markant udvikling, hvis dispensationer på grundlag af forsøgenes resultater kunne gøres permanente ved de skoler, der har gennemført dem.

Det Radikale Venstres udspil om folkeskolens fremtid, som var bebudet i ovennævnte debat, blev forelagt Folketinget til en 1. behandling d. 17. febr. 1987.⁷⁾ Det var koncentreret i 7 punkter (m. ledsagende bemærkninger), og de kan kort gengives:

1. Folkeskolen må også, i samarbejde med beboerne, fungere som et lokalt kulturcenter med fælles aktiviteter på tværs af generationerne.
2. Undervisningen skal give børnene mulighed for at afprøve og udvikle praktiske evner og anlæg, arbejde med teoretisk stof og udfolde sig musisk og kulturelt.
3. Klasselæreren skal styrkes.

4. Nye samarbejdsformer inden for skolen samt mellem denne og lokal-samfundet skal styrkes.
5. Eksisterende opsplitning i skole-, fritids- og socialforvaltning skal søges afløst af en samlet forvaltning for børn og unge.
6. Lærerseminarierne skal udvikles til pædagogiske centre, der kan støtte et områdes skoler i deres udvikling.
7. Den enkelte skole skal have større frihed til at anvende budgetterede midler.

Partiet havde sikret sig, at der på finansloven for 1987 var afsat 100 mill. kr. til øget udviklingsarbejde inden for folkeskolen.

... Det samlede forslag mødte omfattende velvilje ved 1. behandling. Der blev stillet uddybende spørgsmål og givet udtryk for forskellig vægtning af de enkelte punkter, men alt i alt: en absolut velvilje som udtryk for, at der nu skulle gøres en kraftanstrengelse for at nå frem til en samlet udviklingsplan for fremtidens folkeskole.

I de følgende måneder blev forslaget tilpas uddybet og afrundet (bl.a. ved forhandlinger mellem undervisningsministeren og Det Radikale Venstres ordfører, Ole Vig Jensen), og ved 2. behandling i Folketinget d. 26. maj 1987 mødte det næsten enstemmig tilslutning, idet alene Fremskridtspartiet gik imod.⁸⁾

Især flg. områder blev betragtet som centrale: 1. udvidet klasselærerfunktion, 2. udvikling af skolens rolle som lokalt kulturcenter og 3. udvidet dansktimetale i 3. og 4. klasse for at mindske behov for specialundervisning. Udviklingsarbejdet skulle dog også omfatte andre områder, og det blev fremhævet, at planlægning og afvikling burde foregå i det tættest mulige samarbejde mellem skole og hjem.

Formodentlig ud fra en vurdering af, at tanken om skolen som lokal-samfundets kulturcenter er absolut central, bliver Folkeskolens Forsøgsråd omdannet til Folkeskolens Udviklingsråd, og deltagerkredsen udvides med repræsentanter for Idrættens Fællesråd, Dansk Folkeoplysnings Samråd, Dansk Ungdoms Fællesråd m.fl. Herved kædes udviklingen af skolen som lokalsamfundets kulturcenter naturligt sammen med bl.a. det arbejde, der via Udviklingscentret for Folkeoplysning og Voksenundervisning er blevet udført i de senere år.

Folkeskolens Udviklingsråd skal administrere statens tilskud, som altså for 1987 er fastsat til 100 mill.kr. Dette beløb vil dog ikke kunne nå at blive anvendt i år, og det er accepteret, at et »overskud« kan overføres

til 1988. Det er i øvrigt planen, at der i de nærmest følgende år skal stilles tilsvarende beløb til rådighed.

Udviklingsarbejdet skal fortløbende vurderes.

Det er Folketingets håb, at man på dette grundlag kan samle fornødne erfaringer til i begyndelsen af 1990'erne at løse opgaven om en ny folkeskolelov, der kan pege ud over år 2000. Som et led i denne plan må også Perspektivudvalgets arbejde ses.

... I kraft af såvel sin opbygning som sit foreløbige indhold er det en særdeles spændende arbejdsplan, der hermed er opstillet. Det er at ønske, at Folketingets partier vil fastholde den. Forhåbentlig vil det også blive muligt for kommunerne at betale deres part i det lokale udviklingsarbejde trods spændinger mellem stat og kommuner om økonomi i øvrigt. De 100 mill. kr., som staten vil yde i støtte pr. år, slår slet ikke til, medmindre også kommunerne yder ekstra beløb.

Opfyldes disse vilkår, vil der til sin tid med bred politisk og folkelig opbakning kunne udformes en markant, ny lov på grundlag af såvel erfaringer som velovervejede fremtidsperspektiver.

Gymnasiereform – eller blot en ajourføring?

Der er adskillige år imellem, at der sker større ændringer i gymnasiets struktur eller indhold. Egentlig er gymnasiet i sit inderste væsen en ret statisk institution. Dets formål er klare og nyder absolut almindelig opbakning blandt brugere og aftagere og dermed også blandt politikere: gymnasieuddannelsen skal fremfor nogen give studiekompetence og tillige en almindelse. Det er stort set kun i den sidste snes år, at andre ungdomsuddannelser også er begyndt at kunne give grundlag for en egentlig videreuddannelse (EFG og HF). Noget lignende gælder for almindelsen som uddannelsesmål. Den har været et erklæret mål på højskolerne, der jo især søgtes af landboudom, men ellers har målsigtet almindelse ikke just været noget, der satsedes på i ungdomsuddannelser uden for gymnasiet. Teoretisk uddannelse på højt plan tillige med almindelse var det bredt accepterede tilbud for netop den gruppe unge, der kunne søge gymnasiet.

Gymnasiets struktur og indhold må primært være bestemt af ønsker og behov hos brugere og aftagere, og politikernes (Folketingets) regulerende funktion virker på grundlag af samlede vurderinger af disse ønsker og behov set i relation til samfundsperspektiver.

I en del år har det med tiltagende styrke været fremført, at gymnasiets

samlede væsen ikke var i rimelig overensstemmelse med de unges forventninger om medbestemmelse vedrørende egen uddannelse, næppe heller med alle videregående uddannelsesinstitutioners faktiske forventninger og vilkår – ej heller med den udvikling, der har fundet sted inden for aktuelle studiefag. Samtidig var det dog klart, at der måtte være grænser for en kommende reforms omfang, hvis gymnasiet fortsat skulle kunne give en rimelig *bred* studiekompetence.

Faktisk er de senere års debat vel i nogen grad en fortsættelse af den debat, der allerede i 1961 resulterede i en grendeling af gymnasiets linier. Nogle år senere begyndte man her og der at eksperimentere med ændringer af bestående grene og indførelse af nye. Antallet af forsøgsansøgninger til gymnasiedirektoratet steg overordentlig stærkt, – i det sidste par år har det drejet sig om ca. 950 ansøgninger årligt.⁹⁾

I slutningen af 1970'erne trængte debatten om en reform også ind i Folketinget, og med vekslende styrke har den været taget op i årene derefter. De politiske mål har dels været et enhedsgymnasium, dels et tilvalgsgymnasium.

... I oktober 1985 pålagde Folketingets flertal undervisningsminister Bertel Haarder at fremsætte forslag til ændringer af gymnasieloven. Man vurderede, at flere års debat nu måtte resultere i et lovgivningsarbejde. Ganske vist gav gældende lov faktisk ministeren så store bemyndigelser, at han i kraft heraf kunne foretage endog betydelige ændringer, uden at Folketinget nødvendigvis var medbestemmende. Men Folketingets flertal ønskede nu i høj grad at være med ikke blot i vedtagelsen af lovbestemmelser, men også i godkendelsen af principper for fag- og timetildeling m.v. i ledsagende gennemførelsesbekendtgørelser og -cirkulærer. Man ønskede en reform.

Undervisningsministerens forslag tog sigte på et valgfagsgymnasium, hvor den enkelte elevs ønsker i vid udstrækning kunne være afgørende for vedkommendes fagskema. Forslaget blev sendt til høring i berørte organisationer, men mødte ikke ubetinget tilslutning. Da det kom til behandling i Folketinget i foråret 1986, syntes det dog at kunne samle partier til et bredt forlig. Det Radikale Venstre kunne imidlertid (ligesom i øvrigt Rektorforeningen) kun gå ind for en oplødning af de eksisterende grene, men ikke så frie fagvalg som i forslaget.

Da der i tinget var et klart ønske om at få også dette parti med i et forlig, udsattes forslaget. Der har i månederne derefter været nær kontakt mellem regeringspartierne og Det Radikale Venstre, og da ministeren

forelagde et betydelig ændret forslag til lovændring m.v. for Folketinget d. 17. febr. 1987, var der enighed mellem disse partier, men direkte modvilje fra Socialdemokratiet, der havde ønsket forslaget fra foråret 1986 fastholdt som grundlag.¹⁰⁾

Socialdemokratiets ordfører (Korneliusen) udtalte, at forslaget ikke var omfattende nok og ej heller rummede perspektiver, der kunne danne grundlag for at give gymnasiet en ny dynamisk rolle i det samlede uddannelsessystem. Han mente, at man med det smalle forlig, der tegnede sig, nu havde gjort uddannelsesområdet til et konfrontationsområde. Han kunne tilføje, at hans parti derfor ikke længere kunne føle sig bundet af traditionen om brede forlig i uddannelsespolitiske spørgsmål, men hurtigst muligt ville søge gymnasiet ændret igen.

Undervisningsministeren sagde bl.a., at der var tale om »at vi på en velordnet måde skaber visse nye udviklingsmuligheder inden for nogle faste spilleregler, som sikrer niveau og kvalitet i gymnasieuddannelsen«.

På et spørgsmål fra Venstresocialisterne (Elisabeth Bruun Olesen) svarede ministeren, at der var ekstraudgifter på 12 mill. kr. til efteruddannelse af lærere, men derudover var der næppe merudgifter i forslaget.

Socialistisk Folkeparti (Rahbæk Møller) gav udtryk for, at man ville strække sig langt for at få skabt et bredt flertal for en reform, men flere af partiets uddannelsesmål måtte imødekommes under udvalgsbehandlingen.

Venstresocialisterne fandt, at forslaget var et skridt i den forkerte retning, og kunne ikke støtte. Fremskridtspartiet (Pia Kjærsgaard) stillede sig derimod positivt.

Ved 3. behandling d. 21. maj ¹¹⁾ vedtoges så de fornødne lovændringer med tilhørende retningslinier for gennemførelsesbekendtgørelse og -cirkulærer. Vedtagelsen skete med 64 stemmer for (KF, V, RV, CD, FP og KRF) og 52 imod (S, SF og VS).

Loven får virkning fra 1. aug. 1988.

... Den hidtidige opdeling i en sproglig og en matematisk linie videreføres som grundstruktur, og der knyttes hertil for 2. og 3. gymnasieklasses vedkommende et større antal valgfag end kendt hidtil. Valgfagene skal tilbydes på mellemniveau (4 ugentlige timer) eller højeste niveau (5 ugentlige timer).

Sprog er styrket i timetal på den matematiske linie, hvor der endda kan vælges 1 sprog som valgfag på højeste niveau. Naturvidenskabelige fag er tilsvarende styrket på den sproglige linie, hvor et naturvidenskabe-

ligt valgfag dog kun kan optræde på mellemniveau. Alle elever skal have 1 valgfag i 2. og 3 i 3. g, og af sidstnævnte skal mindst 2 være på højeste niveau. Mindst 1 af disse skal for de sproglige være et sprogfag og for matematikere et naturvidenskabeligt fag (eller samfundsfag). Der skal kunne vælges på tværs af linierne.

Alt dette lyder såre spændende – også set fra elevside. Der er imidlertid indført en række bindinger i fagvalget for at sikre, at elever på et valghold har en vis fælles baggrundsviden, og at fagene »hænger sammen«. Alle hold skal nemlig nå op på et vist niveau, så at eksamener har samme kvalitet.

Det vil ikke være alle gymnasier (om overhovedet nogle), der vil kunne realisere samtlige valgmuligheder for eleverne. Alle skal dog tilbyde mindst 6 valgfag på højeste niveau og 6 på mellemniveau. For at små gymnasier kan leve op hertil, vil de få mulighed for at afvige fra bindingerne, selv om det bryder principper i øvrigt.

Antallet af valgfag, der tilbydes på det enkelte gymnasium, bestemmes af amtet efter indstilling fra rektor (lærere og elever synes ikke at få meget at skulle have sagt).

Også inden for fællesfagene sker der nyt. En betydelig forhåndsinteresse er således knyttet til de sprogliges »science-fag« i 1.g. Det vil være en kombination af emner fra matematik, fysik og kemi, og det træder i stedet for den hidtidige, obligatoriske matematik.

Det må også nævnes, at fransk vil kunne vælges som fortsættersprog inden for fællesfagene, men det forudsætter, at faget har kunnet læses som 2. fremmedsprog (i stedet for tysk) i folkeskolen, og det er endnu kun noget, folkeskolerne er blevet opfordret til at lave forsøg med. Det vil i givet fald også kunne blive valgfag på højeste niveau.

Nye fag vil i øvrigt kunne indføres efter nærmere bestemmelse af undervisningsministeren (gymnasiedirektoratet), når det skønnes aktuelt. Herved opnås der en ønskværdig smidighed i forhold til f.eks. erhvervslivets behov – og det skeles der en del til også i denne lov.

Nævnes må også, at den enkelte elev i 3.g vil skulle udarbejde en stor, skriftlig opgave, der kan demonstrere elevens evne til at gå i dybden med et selvvalgt stof i et selvvalgt fag.

... Der er næppe tvivl om, at eleverne vil finde det både spændende og appellerende, at de får mulighed for i højere grad at træffe valg af fag og niveau. Det vil imidlertid samtidig blive svært for dem på grund af de forskellige bindinger. Der vil blive behov for omfattende vejledning

fra lærerside. Det er givet, at mange vil opleve skuffelser, fordi der i praksis vil vise sig lovlig mange begrænsninger – dels på grund af bindingerne, dels fordi et ønsket fag slet ikke bliver tilbudt eller ikke kan gennemføres grundet en timetalsbegrænsning af bl.a. økonomiske årsager.

Undervisningsministeren oplyste ved 1. behandling, at reformen efter bedste skøn ville blive udgiftsneutral. Det er nok indtil videre en udbredt vurdering, at dette kun vil være muligt via en stærk styring fra amternes side af regler for oprettelse af hold m.v. Mon ikke det er rimeligt at imødesee kommende svære forhandlinger mellem bl.a. gymnasiedirektoratet, Amtsrådsforeningen og Gymnasieskolernes Lærereforening om denne neutralitet? Elevernes timetal sættes op fra 30 ugentlige timer til 31-32 (afhængigt af bl.a. valgfag). Når hertil kommer, at en udvidelse af hele valgfagskredsen skaber forventninger hos eleverne om en betydelig imødekommelse vedrørende de afgivne ønsker, kan det nok være vanskeligt at tage udgiftsneutraliteten alvorligt.

Et andet problem vil i hvert fald kræve løsning. Visse fag har skiftet plads imellem klassetrinene, og det vil betyde, at der i et par overgangsår f.eks. bliver ekstra mange biologitimer at læse, mens der i et helt år overhovedet ikke læses timer i oldtidskundskab. Det sidste problem er nok det ømmeste, og svaret bliver vel øget efteruddannelse eller omskoling for nogle læreres vedkommende.

Næsten alle fag får nyt indhold, og det vil måske vise sig at være den største umiddelbare følge af »reformen«. Den fremtidige udvikling i øvrigt vil i stor udstrækning afhænge af, om elevernes valgmuligheder bliver reelle.

Spændende bliver det da også, om gymnasierne magter at udvide det tværfaglige samarbejde og skabe projektorienterede undervisningsperioder, hvori der appelleres til helhedsvurderinger af samfund og tilværelse i øvrigt – intet forhindrer det. Eller skal fagene fortsat eksistere blot som fag i kraft af tradition? Det er en problematik, skolerne selv må løse, men den vil trænge sig på.

I denne forbindelse rejser sig også spørgsmålet, om gymnasieskolen på det nye grundlag vil være i stand til at åbne sig mere imod samfundet omkring sig – at gøre dette til en vedkommende del af sin tilværelse.

Undervisningsminister Bertel Haarder har ofte talt om, at offentlige skoler (folkeskolen) skal skabe sig særpræg. Et gymnasiums umiddelbare særpræg vil nok blive bestemt af, hvordan og i hvilken udstrækning det løser elevernes muligheder for valgfag samt formår at gøre sin undervis-

ning aktuell og virkelighedsnær for det omgivende samfund, for leverandørkredsen.

Det har i øvrigt været interessant at bemærke, at tilgangen til såvel gymnasium som EFG har vist en absolut stigende frekvens samtidig med, at debatten om de 2 systemer har været forsidestof.¹²⁾ Men det er vel en generel, glædelig udvikling og ikke blot en umiddelbar konsekvens af debatten.

Det er nok lidt dristigt at tale om en *gymnasiereform*, den har vi til gode endnu. Mon ikke vi kommer sandheden nærmest ved at fastslå, at en justering og modernisering af gymnasieskolen nu er vedtaget, og at resultatet fortsat er et grengymnasium, men med betydelig øgede *muligheder* for elevers valg af interessefag. Hvad det så peger frem imod, er vanskeligt at sige i dag. Her får ens egne holdninger og ønsker ret frit spil. Et basisår i gymnasiet, som det kendes i EFG, blev det i hvert fald ikke til nu, og denne tilnærmelse i ungdomsuddannelserne burde måske være overvejet.

Det Radikale Venstres ordfører (Ole Vig Jensen) sagde ved 3. behandling, at der med ændringerne »er skabt et nyt og godt grundlag for et velfungerende gymnasium et godt stykke ind i 1990'erne«. Men ikke alle var åbenbart enige om borgfred så længe. Den lykkelige tradition med, at uddannelsespolitiske vedtagelser baseres på et bredt flertal, blev brudt i denne omgang.

Grundlæggende erhvervsuddannelser under debat

Uddannelsen til faglært arbejder hviler på 2 love: en om lærlingeforhold¹³⁾ og en om erhvervsfaglige grunduddannelser.¹⁴⁾ Mange har vel forestillet sig, at EFG-uddannelsen efterhånden ville blive enerådende. Begge systemer eksisterer imidlertid fortsat side om side og har gjort det i en lille snes år.

Da der i det samlede uddannelsesbillede har vist sig behov for moderniseringer, har undervisningsminister B. Haarder i foråret 1986 anmodet et udvalg (med professor L. Nordenskov Nielsen som formand) om at udarbejde forslag til revision af de grundlæggende erhvervsuddannelser, så at de desuden omfattes af en og samme lov. I kommissoriet hedder det, at der stilles store krav til omstilling i erhvervslivet, og at eksisterende uddannelsessystemer ikke understøtter denne omstilling tilstrækkeligt. Derefter formuleres nogle hovedkrav:

For at tilpasse variationer i behov skal det gøres lettere at etablere nye, tidssvarende uddannelser og at ajourføre bestående. – Det skal overvejes at gøre styringen mindre centralistisk. – Der skal være plads til almene fag og tilbud, som giver mulighed for fortsat uddannelse. – Alle unge skal have relevante uddannelsesstilbud i et gennemskueligt system. – Strukturen skal rumme brede uddannelser, der giver mulighed for enten at stige af med erhvervskompetence eller at fortsætte på videregående trin.

Ministeren har ved flere lejligheder redegjort nærmere for sin holdning. Han finder, at vort erhvervsuddannelsessystem er karakteriseret ved et godt vekseluddannelsesprincip, hvor uddannelsen dels finder sted på en skole og dels på en erhvervsvirksomhed. En reform skal sikre plads både for dem, som er håndværksinteresserede, og for dem, der har interesse for videregående tekniske uddannelser. Systemet skal være fleksibelt, så at uddannelseskift kan finde sted længst muligt. Derfor må grunduddannelserne være bredere. Han ønsker overvejet, om en erhvervsuddannelse bør starte med skoleophold, eller om en praktisk indgang er at foretrække.

Aviser og fagblade har vist reformarbejdet interesse, men opmærksomheden må især rettes mod de udspil, der er kommet fra organisationerne DA (Dansk Arbejdsgiverforening), LO (Landsorganisationen i Danmark) og SID (Specialarbejderforbundet i Danmark). Kun sidstnævntes skrift er i sin helhed udsendt som offentligt tilgængeligt.¹⁵⁾

DA's udspil er formet som et lovforslag med ledsagende bemærkninger. Sigtet er en fleksibel og rummelig lov, der dog giver klare retningslinier for styring og for retsforhold mellem elev og lærested.

DA arbejder med et begrænset antal hovederhvervsområder, og inden for hvert sker der i løbet af uddannelsen en specialisering imod fag.

Flg. styringsorganer er foreslået: et tværgående erhvervsuddannelsesråd, et koordineringsudvalg for hvert hovederhvervsområde samt et fagligt udvalg for hvert fag – stort set svarende til nuværende ordning. Der *kan* tillige nedsættes rådgivende fagkomiteer ved de enkelte skoler.

Der bliver i forslaget lagt op til en betydelig magt hos koordineringsudvalgene, hvad angår fornyelse og videreudvikling af uddannelsen. Det er her, ansvaret for omstillinger og nyskabelser ligger, men er der tale om *nye* uddannelser, må godkendelse ske i ministeriet efter indstilling fra rådet. Et koordineringsudvalg bør have midler til rådighed for begrænsede forsøg.

Der er foreslået en basisuddannelse på ½ år, hvor der må være stærk

integration mellem skoleundervisning og virksomhedsuddannelse, da det vil give et bedre pædagogisk forløb og virke mere attraktivt. Basisuddannelsen bør i starten være bred for at holde valgmuligheder åbne. Kun på handels- og kontorområdet er et helt basisår fastholdt. Der bør være fri adgang til basisuddannelsen på hovederhvervsområder med gode beskæftigelsesmuligheder.

DA stiller ikke forslag om, hvordan de fornødne praktikophold sikres, men nævner, at der må kunne indgås kombinationsaftaler, så at flere virksomheder deler ansvaret for uddannelsen af en elev.

Grunduddannelserne skal primært føre frem til en erhvervskompetence med evt. trinvis afstigning, men de skal også give kompetence til efter- og videreuddannelser. Skoleundervisningens almene emner, som forekommer både i basisåret og i perioder i 2. del, skal derfor give kundskaber og færdigheder, der tjener dette dobbelte formål. DA erkender i den forbindelse, at støtteundervisning må være en mulighed, og at undervisning i øvrigt må kunne være niveaudelt.

Forslaget fastholder, at der må være adgang uden om basisuddannelsen, idet den unge i stedet skal kunne starte på en virksomhed. I disse tilfælde må vedkommende ret hurtigt deltage i en kortvarig forskole (kortvarig, fordi erhvervsfag er valgt) for senere at kunne indgå i samme skoleundervisning som andre.

Uddannelsessøgende med særlige forudsætninger (f.eks. erhvervs erfaring) kan evt. undgå basisuddannelsen eller dele deraf. Herved bliver der åbnet adgang for f.eks. den voksne specialarbejder.

LO's udspil er et bredt debatoplæg. Målet er et enstrengt fagligt uddannelsessystem, der omfatter *alle* erhvervsuddannelser, som direkte bygger på folkeskolen. LO arbejder med et stærkt begrænset antal hovederhvervsområder, og endelig specialisering imod fag sker senest muligt. Den dobbelte kompetence er et krav.

Af styrende organer er nævnt et tværgående erhvervsuddannelsesråd, faglige udvalg for hvert fag (eller beslægtede grupper af fag) samt fagkomiteer ved de enkelte skoler, hvorimod nuværende erhvervsuddannelsesudvalg (DA's koordinationsudvalg) anses for overflødige. Det bliver især de faglige udvalg, der må bære ansvaret for, at fornyelse og videreudvikling sker. Man mener dog, at fagkomiteerne må kunne støtte med vurderinger fra lokalsamfundet. LO foreslår, at arbejdsmarkedets organisationer i nogen grad kan være med til at dække udgifter ved udviklingsarbejde.

Der skal være en – i princippet fælles – basisuddannelse på et helt

år, hvor eleverne stifter bekendtskab med en række virksomhedsområder, før et egentligt erhvervsvalg er aktuelt. I basisåret skal man lægge vægt på praktiske indfaldsvinkler til undervisningen, men af hensyn til elevernes muligheder for videreuddannelse vil der dog være grænser for, hvor praktisk betonet undervisning må være. Voksne, der er i beskæftigelse, skal kunne starte en uddannelse uden basisår.

Også efter basisåret skal skoleundervisning spille en betydelig rolle, og den almene del skal plejes, selv om det måske kan medføre lavere niveauer end ønskeligt på specifikke erhvervsfaglige områder. »Specialmoduler« efter grunduddannelsen kan evt. give erstatning. De almene kvalifikationer skønnes at spille en stor rolle ved kommende produktionsudvikling.

Praktikpladsproblemet skal løses, og de faglige udvalg har ansvaret for – i samarbejde med rådet – at skaffe nødvendige pladser, i givet fald via en i forvejen aftalt fordelingsnøgle. Kun herved kan man sikre *alle* unge, der ønsker det, en faglig grunduddannelse.

I LO's ønske om det enstrengede uddannelsessystem ligger en afvisning af den hidtidige mesterlære. Vekselluddannelsesmodellen gælder for alle, og LO tilføjer, at fornøden støtteundervisning må være til rådighed.

LO stiller direkte forslag om at ophæve folkeskolens 10. klasse, men giver udtryk for ønsket om, at et 10. skoleår bliver obligatorisk – dog blot ikke i folkeskolen.

SID præsenterer den ideale uddannelsesform i et kampskrift. Der skal indføres et obligatorisk 10. uddannelsesår (ikke i folkeskolen) og 12 års effektiv uddannelsesret for *alle*. Skel på arbejdsmarkedet skal bort. Erhvervsuddannelserne må være orienteret mod industriel forarbejdning og servicevirksomhed, imod at uddanne den kompetente fagarbejder.

SID opererer kun med 6 hovederhvervsområder, der tilsammen rummer alt arbejdsliv – også det, der hidtil har været udført af ufaglærte. I løbet af uddannelsen sker en begrænset specialisering.

I styringsforslagene er ingen større ændringer. Lokale fagkomiteer skal give den enkelte skole aktuel dynamik, og arbejdsmarkedets parter har sammen med undervisningsministeren ansvaret for, at målene nås.

Der skal gang i forsøgs- og udviklingsarbejde i forbindelse med uddannelsen, og SID foreslår, at en vis procentdel af hver skoles budget skal være forbeholdt sådant arbejde. Dette skal bl.a. ses i relation til, at mindst 50 % af den erhvervsaktive befolkning formentlig vil have skiftet beskæftigelsesområde om få år. Derfor skal grunduddannelserne være bredere og give større omstillingsevne.

Basisåret må være bredt erhvervsintroducerende og give betydelig frihed m.h.t. endeligt fagvalg også ved overgang til 2. dels uddannelsen. Målet er en bred og almen kvalificering, og de grundlæggende erhvervsuddannelser skal medføre betydelig studiekompetence, for nogle videreuddannelsers vedkommende dog via et vel udbygget og smidigt efteruddannelsessystem.

Som hovedregel skal der være praktikophold i forskellige virksomheder, så at branchens bredde opleves. Praktikophold sikres for alle via en kvoteordning, der forpligter virksomhederne. Fremtidens lønarbejder vil reelt have fået en flerfaglig uddannelse og derfor være bredt kvalificeret. Afstigning med en vis kompetence skal være mulig undervejs.

SID understreger at de faldende ungdomsårgange må medføre, at en reform også omfatter de voksne med tilknytning til arbejdsmarkedet – alle må have en ret til 12 års uddannelse.

SID ønsker etableret en egentlig erhvervslæreruddannelse, og lærerne skal holde kendskabet til arbejdsmarkedet ved lige.

... Organisationernes udspil viser, at man vil have klare retsregler om den overordnede styring og om de uddannelsessøgendes vilkår. Man ønsker tillige, at arbejdsmarkedets parter får større og mere direkte indflydelse på uddannelsernes fremtid.

Bortset herfra kan udspillene synes at røbe store forskelle. Men de er led i en debat, og der vil sikkert kunne opnås en stor grad af enighed. Der er meget, der er fælles. En væsentlig part har ikke blandet sig meget i den offentlige debat: direktoratet for erhvervsuddannelserne. Det er muligt, at den interne debat i udvalget står mellem arbejdsmarkedets parter på den ene side og ministeriets repræsentanter på den anden.

Det er interessant at bemærke det store sammenfald i holdninger, der er i forbindelse med forsøgs- og udviklingsarbejde, og organisationernes vilje til at gå ind i et ansvar herfor. De føler fremfor nogen behovet for nytænkning.

Skal nytænkningen gå så vidt, at håndværk i traditionel forstand forsvinder? Alle udspillene taler om brede grunduddannelser, selv om der unægtelig er forskel på graden. Alle synes dog samtidig at føle, at det af forskellige årsager (arbejdsglæde, gammeldags kvalitet m.v.) er et delikat spørgsmål, og der stilles da også forslag om suppleringsuddannelser.

Alle har husket den arbejder, der i en moden alder ønsker den faguddannelse, han ikke fik som ung. På forskellige, men smidige måder har organisationerne givet tidsmæssige og økonomiske løsningsforslag.

I kommissoriet er det sagt, at grunduddannelserne også skulle give kompetence til fortsat uddannelse. Organisationerne er enige i grundholdningen, men LO og især SID går længst i drømmen om kompetencens omfang. Det vil blive mere end svært i en 3-4 årig grunduddannelse, der også skal give erhvervskompetence, at kunne få plads til den omfattende indlæring af almene fag, som er nødvendig forud for mellemlange og lange videreuddannelser. Der skal nok tages nogle efterfølgende enkeltfagskursus. Tanken er smuk, men de unge bør have at vide, at det ikke er en mulig vej for *alle*, selv om der gives supplerende undervisning.¹⁶⁾

Erhvervsuddannelserne bygger på afsluttet folkeskole, d.v.s. 9. klasse. Alligevel er det dristigt at foreslå 10. klassetrin fjernet fra folkeskolen. Indtil videre vil det næppe lykkes at få alle unge til at gå fra 9. klasse over i 1. g eller i et basisår. Ca. halvdelen vælger nu 10. klasse til at modnes i, bl.a. fordi det er en kendsgerning, at mange af dem, der går over efter 9., holder op, fordi det var fejlvalg. Situationen bliver næppe meget bedre, fordi vi får en ny erhvervsuddannelseslov. Netop nu foretages der spændende eksperimenter i folkeskolens 10. klasse, hvor undervisningens form og indhold helt omlægges. Det kan måske gøre usikre elever sikre. Lad os nu se resultater.

Bertel Haarder har forudsat en udgiftsneutral reform. Det tror organisationerne ikke helt på, men det er bemærkelsesværdigt, at de er villige til at påtage sig deres ekstra del.

... *Efterskrift:* I foråret 1987, mens udvalgsarbejdet nærmede sig sin afslutning, afvikledes i Folketinget en noget mat debat om det enstrengede erhvervsuddannelsessystem. Debatten var nok uden virkning for det videre forløb. I juni afleverede det såkaldte Nordskov-udvalg sit længe ventede forslag til en reform af de erhvervsfaglige grunduddannelser. Der kan næppe herske tvivl om, at forslaget vil komme til debat i Folketinget i samlingen 1987/88 og her danne grundlag for en reform.

Det skal nu kun nævnes, at EFG- og lærlingeuddannelsen foreslås samlet under en og samme lov, man at der dog bevares 2 indgange til uddannelsen: dels via en 1-årig basisuddannelse og dels via 1/2 års praktisk arbejde, der efterfølges af 1/2 års skoleophold. Alle skal have en uddannelsesgodtgørelse også i basisåret.

Litteratur:

1. Sp. 1818-1884 i »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, nr. 4, 1986-87.
2. Undervisningsministeriets tidsskrift »Uddannelse«, nr. 7, 1986.
3. P. Lauridsen og O. Varming: »Skolens formål – debat om skolens opgave«, Danmarks Lærerhøjskole 1985.
4. »Folkeskolen og lokalsamfundets centerfunktioner«, undervisningsministeriets byggedirektorat 1978.
5. »Skolens fremtid – fremtidens skole«, Danmarks Lærerforening 1983.
6. Cirkulære af 23. febr. 1983 om aflønning, afspadsering af overtimer, afvikling af undertimer og overtimebetaling for folkeskolens tjenestemænd.
7. Sp. 7383-7409 i »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, nr. 15, 1986-87.
8. Sp. 12569-12584 i »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, nr. 27, 1986-87.
9. Undervisningsministeriets tidsskrift »Uddannelse«, nr. 1, 1987.
10. Sp. 7338-7363 i »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, nr. 15, 1986-87.
11. Sp. 12134-12146 i »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, nr. 26, 1986-87.
12. »Gymnasieskolen«, nr. 7, 1987.
13. Lov nr. 261 af 2. okt. 1956 om lærlingeforhold.
14. Lov nr. 289 af 8. juni 1977 om erhvervsfaglige grunduddannelser.
15. »Fremtiden formes gennem uddannelse«, Specialarbejderforbundet i Danmark, 1986.
16. »Gymnasieskolen«, nr. 21, 1986.

Dansk uddannelseshistorie 1986 Årsbibliografi

Ved Johan Qvistgaard, Danmarks Lærerhøjskoles Bibliotek

01.637 Fagbibliografier

BLU: Bibliografi over litteratur om ungdomsforskning. – Vol. 1, nr. 1-. – Roskilde: BLU, 1986.

4 numre årligt. – Løbende videreførelse af: Karen E. Florentsen: Unge og ungdomskulturer: litteraturoversigt 1980-85. 1985.

Dansk historisk bibliografi 1974-1976 / ved Ann R. Welling og Erland Kolding Nielsen. – Kbh.: Dansk historisk Fællesforening, 1986. – 516 s.

Hilden, Adda: 'Athalia Schwartz' forfatter-skab: en foreløbig annoteret bibliografi'. – Uddannelseshistorie, 20. årg., 1986, s. 145-163.

Athalia Theophilia Schwartz (1821-1871), pædagog, institutbestyrer, forfatter.

Qvistgaard, Johan: 'Dansk uddannelseshistorie 1985: årsbibliografi'. – Uddannelseshistorie, 20. årg., 1986, s. 130-144.

Svennevig, Palle: Danske kommissionsbetænkninger: 1981-1985. – Kbh.: Folketingets bibliotek og oplysningstjeneste, 1986. – VII-1, 284 s.

02.91 Arkivregistratorer

Landsarkivet for Sjælland m.m.: Skolearkiver: registratur. – Kbh.: Landsarkivet for Sjælland m.m., 1986.

Hillerød kommune. – 18 s.

Korsør kommune. – 31 s.

Ravnsborg kommune. – 26 s.

Stenlille kommune. – 22 s.

Suså kommune. – 18 s.

13.09 Psykologiens historie

Alfred Lehmann – en psykologisk pioner: festskrift udgivet i anledning af Psykologisk Laboratoriums 100-års dag 1. september 1986 / red. af Ib Kristian Moustgaard og Lis Nørsgaard Christoffersen. – Kbh.: Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet, 1986. – 56 s.

Funch, Bjarne Sode: Alfred Lehmanns psykofysiske laboratorium 1886-1921. – Kbh.: Psykologisk Laboratorium, 1986. – 47 s.

Madsen, K. B.: Psykologiens historie i videnskabssteoretisk perspektiv. – Kbh.: Gyldendal, 1986. – 2 bind. – (Videnskabernes historie i det 20. århundrede).

Udviklingslinier i dansk psykologi fra Alfred Lehmann til i dag / redigeret af Ib Kristian

Moustgaard og Arne Friemuth Petersen. – Kbh.: Gyldendal, 1986. – 303 s.

Side 118-137: Hans Vejleskov og Thomas Sigsgaard: Træk af den almene udviklingspsykologi i Danmark.

26.3 Konfirmandundervisning

Hvas, Søren Lodberg: 'En ny konfirmationsordning?: nogle perspektiver i 250-året for konfirmationens indførelse'. – Uddannelseshistorie, 20. årg., 1986, s. 118-129.

Markussen, Ingrid: 'Konfirmationsforordningen af 1736: konsekvenser for skolen og for befolkningens læse- og skrivefærdighed'. – Uddannelseshistorie, 20. årg., 1986, s. 95-117.

30.1664 Unge

Schultz Jørgensen, Per, Birthe Gamst og Bjarne Hjorth Andersen: Efter skoletid: en undersøgelse af de store skolebørns fritid. – Kbh.: Socialforskningsinstituttet, 1986. – 220 s. – (Publikation / Socialforskningsinstituttet; 154).

Sode-Madsen, Hans: 'Ungdomsledighed før og nu'. – Uddannelse, 19. årg., 1986, nr. 9, s. 433-442.

37.01 Pædagogisk filosofi og psykologi

Dorf, Hans: Pædagogisk sociologi: en indføring. – Kbh.: Munksgaard, 1986. – 200 s. – (Munksgaards undervisningsbibliotek).

Hofmann, Franz: Træk af den pædagogiske teoris udvikling fra livsfilosofi til videnskab: tiden indtil det 20. årh. – Kbh.: Statens Socialpædagogiske Seminarium, 1986. 77 s.

Oversættelse af: Erziehungswissenschaft – Pädagogia – Pädagogik. – Berlin, 1976.

Torpe, Harald: 'Pædagogisk psykologi i hundrede år'. – Udviklingslinier i dansk psykologi

fra Alfred Lehmann til i dag / redigeret af Ib Kristian Moustgaard og Arne Friemuth Pedersen. – Kbh.: Gyldendal, 1986. – Side 88-117.

37.07 Uddannelse i alm.

Hansen, Erik Jørgen: 'Ungdomsuddannelserne – et uløseligt problem?'. – Politica, 18. årg., 1986, nr. 1, s. 26-37.

Johannesen, Kurt og Lars Madsen: Uddannelsessystemet i tal: uddannelsesstatistik og -prognoser. – Kbh.: Undervisningsministeriet, Økonomisk-Statistisk Kontor, 1986. – 19 s. – (Indsat i Uddannelse, 19. årg., 1986, nr. 6, mellem s. 302 og 303).

Uddannelsessteder, elever, studerende, dimittender, klasser, lærere, prognoser.

Langager, Søren Christian: Ungdomsuddannelserne under forandring. – Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut, 1986. – 196 s.

37.1 Didaktik i alm.

Bauer, Mette: Den skjulte læreplan: skolen specialiserer men hvordan? / af Mette Bauer og Karin Borg. Hvornår blev den skjulte læreplan skjult? / af Donald Broady. – Revideret udgave. – Kbh.: Unge Pædagoger, 1986. – 57 s. – (Unge Pædagogers pædagogiske serie; A 16).

1. udg., uden bidrag af Donald Broady, 1976.

Grønsved, Winnie: 'Pædagogisk udviklingsarbejde i folkeskolen'. – Folkeskolen og seminarierne, årbog 1985, s. 41-48.

Kruchov, Chresten: 'Pædagogisk udviklingsarbejde som forandringsstrategi'. – Nordisk Pedagogik, årg. 6, 1986, nr. 4, s. 215-221.

Ploug Olsen, Tom: 'Tradition, tendenser – en signatur?: pædagogisk udviklingsarbejde i Danmark'. – Nordisk pedagogik, årg. 6, 1986, nr. 4, s. 204-214.

Reisby, Kirsten: 'Tæt på processen i pædagogisk udviklingsarbejde'. – Nordisk pædagogik, årg. 6, 1986, nr. 4, s. 222-230.

Skolestart: ideer og praksis / redigeret af Kirsten Meldgaard og Poul Svendsen. – Kbh.: Billesø & Baltzer, 1986. – 216 s.

Skov, Poul: 'Tid til undervisningen – og tid til eleverne'. – Uddannelse, 19. årg., 1986, nr. 6, s. 281-290.

I løbet af 25 år er undervisningstiden i 1.-9. klasse reduceret med ca. 20 pct.

37.11 Eksamensformer

Rasborg, Finn: Intern evaluering. – Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut, 1986. – 3 bind.

Bind 1: Evalueringsretninger og -måder. – Bind 2: Hvad evalueringen styres af. – Bind 3: Intern-alsidig evaluering: forsøg med fælles planlægning og medbestemmelse.

37.132 Andre undervisningsmaterialer end bøger

Foss Hansen, Kim og Poul Erik Jensen: Informationsteknologi og skole: status og udviklingslinier. – Kbh.: Danmarks Pædagogiske Institut: Munksgaard, 1986. – 129 s.

37.14 Enkelte fag

37.141961 Datalære

Eriksen, Neel og Peter Steen: 'Datalære – en status'. – Datalære, 10. årg., 1986, nr. 3, s. 8.

Datalære som valgfag 1984-85.

Grønsved, Winnie: 'Store forventninger'. – Datalære, 10. årg., 1986, nr. 3, s. 10-11.

Folkeskolens Forsøgsråds støtte til edb-projekter 1976-1986.

Haase, Svend Erik: 'Datalære i folkeskolen'. – Datalære, 10. årg., 1986, nr. 3, s. 18-19.

Historien bag et af de første politiske forsøg på at indføre edb-undervisning: Grundskolerådets edb-udvalgs uafsluttede arbejde.

Juhl, Henrik: 'Undervisningsvejledning for valgfaget datalære – leder den den rette vej?'. – Skole og edb, årbog 1986, s. 24-32.

Lyster, Mogens: Om afgrænsningen af et fag. – Kbh.: Institut for Informatik, Danmarks Lærershøjskole, 1986. – 16 blade. – (Arbejdsrapport / Institut for Informatik, Danmarks Lærershøjskole; no. 7).

Pedersen, Emil: 'Om tiden op til foreningens start'. – Datalære, 10. årg., 1986, nr. 3, s. 6.

I anledning af Datalæreforeningens 10-års jubilæum.

37.143 Samtidsorientering

Billmann, Ove: 'Samtidsorientering: undervisningens indhold'. – Historie & Samtidsorientering, 25. årg., 1986, nr. 4, s. 219-225.

Kristensen, Hans Jørgen: 'Medborgeropdragelse og samtidsorientering: om begrænset ministermagt over læseplansprocessen og om læseplanernes beskedne styringsværdi'. – Nordisk pædagogik, årg. 6, 1986, nr. 3, s. 124-131.

37.1451 Matematik

Rønn, Eva: 'Matematikundervisningen i folkeskolen 1958-1975'. – Uddannelseshistorie, 20. årg., 1986, s. 66-94.

37.1461 Sundhedslære

Bruun Jensen, Bjarne: Sundhed og skole: en analyse af folkeskolens undervisning i sundhedslære. – Kbh.: Komiteen for Sundhedsoplysning, 1986. – 84 s. – (Publikation / Biologisk Institut, Danmarks Lærerhøjskole; nr. 9).

1. del af licentiatprojekt.

37.146807 Sløjd

Kildegaard, Bjarne: 'Sløjd i 100 år: ledsagehæfte til en udstilling på Københavns Bymuseum og vandrestilling på de kulturhistoriske museer i provinsen'. – Sløjd, 1986, nr. 5, 8 sider indsat mellem s. 108 og 109.

Mogensen, Henry: 'Sløjden gennem 100 år'. – Jyllands-posten, 17.9.1986.

Nielsen, Mogens: Sløjd: træk af fagets idehistorie. – Viby J.: Dansk Skolesløjds Forlag, 1986. – 127 s.

Side 5-28: En skole, der bliver 100 år / af Aksel Sørensen. – Udgivet i anledning af Dansk Sløjdlærerskoles 100 års jubilæum.

37.1478 Musik

Aarup, Hans: Musiklærere i folkeskolen. – Århus: Danmarks Lærerhøjskole, 1985. – 53 s. – (Rapport / Danmarks Lærerhøjskole, Århus; nr. 10).

37.14896 Dansk

Dam, Poul: 'Tanker ved en gammel skolebog'. – Højskolebladet, 111. årg., 1986, nr. 13, s. 202-205.

Om C. A. Thyregod og P. A. Holm: Skriftlæsningsbog for Skolen og Hjemmet, 1876.

Dansk i vækst: en redegørelse / med forord af Torben Brostrøm. – Kbh.: Undervisningsministeriet, Direktoratet for folkeskolen og seminarierne m.v. (Lærerruddannelsen), 1986. – 45 s.

Udarbejdet af det af undervisningsministeriet nedsatte udvalg vedrørende ændringer i lærerseminariernes undervisning i dansk.

Hermann, Arne J.: 'Den kulturelle genopretning'. – Jyllands-posten, 3.1.1986.

Tendenser i danskundervisningen i gymnasiet siden 1971.

Jansen, Mogens og Svend Kreiner: 'Fra normalfordeling til tryk-seksten-tendens – og videre til Matthæus-tendens?'. – Læsepædagogen, årg. 34, 1986, nr. 6, s. 209-214.

Skolepsykologiske kontorers læseprøve-resultater i perioden 1976-1984.

Jansen, Mogens og Svend Kreiner: Hvor meget dårligere eller bedre læser børn i dag?: en opgørelse over læseniveauet i 2.-5. klasser for årene 1976-84, sammenstillet med tidligere år. – Dragør: Landsforeningen for Læsepædagoger, 1986. – 43 s. – (Den gule serie – pædagogiske forskningsrapporter; nr. 36).

Johansen, Albert: 'Min første læsebog'. – Folkeskolen, 103. årg., 1986, nr. 50, s. 2078-2080.

Om Børnenes Danske Læsebog og danskundervisning i 20'erne.

Nakskov, Paul: 'Fra før til nu'. – Dansk noter, 1985, nr. 1, s. 44-48.

Tidligere trykt som kronik i Berlingske Tidende, 11. april 1971.

37.149 Historie

Bisgaard Andersen, Leo: 'Hvad er lokalhistoriens særpræg?'. – Historie & Samtidsorientering, 25. årg., 1986, nr. 2, s. 97-106.

Ditlevsen, Peter: 'Syntesens nødvendighed'. – Noter om historie og undervisning, 1986, nr. 89, s. 34-44.

En undersøgelse af forholdet mellem dansk historievidenskabs paradigme og principperne for gymnasiets historieundervisning.

Folkeskolelærernes forudsætninger og betingelser for at undervise i historie: spørgeskemaundersøgelse / af Ingrid Dreyer ... et al. – Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, Institut for Historie og Samfundskundskab, 1986. – 103 s. – (Historieundervisning – folkeskolens praksis i 80'erne; 2).

Hundahl, Anders: 'Den radikale historikertradition – i gymnasiet'. – 1066, 16. årg., 1986, nr. 6, s. 20-23.

Lærerbøger i historie i gymnasiet.

Klinge Sørensen, Johan: 'Hvem underviser i historie?'. – Historie & Samtidsorientering, 25. årg., 1986, nr. 3, s. 129-133.

Om delrapporten: Folkeskolelærernes forudsætninger og betingelser for at undervise i historie – spørgeskemaundersøgelse, 1986.

Nielsen, Vagn Oluf: 'Om grundlæggende kundskaber – bl.a. i historieundervisningen'. – Historie & Samtidsorientering, 25. årg., 1986, nr. 1, s. 17-27.

Kommentar hertil af Verner Bruhn i Historie & Samtidsorientering, 1986, nr. 2, s. 126-128. – Svar på kommentaren i nr. 3, s. 178-183.

Riskær Jørgensen, Jørgen: 'Historieundervisning i folkeskolen'. – Noter om historie og undervisning, 1986, nr. 87, s. 4-7.

37.15 Skolebygninger og inventar

Coninck-Smith, Ning de: 'I den sorte skole'. – Side Saxo, årg. 3, 1986, nr. 2, s. 12-19.

Coninck-Smith, Ning de: 'Stadsarkitekt Ludvig Fengers skoler i 1880'ernes og 90'ernes København'. – Historiske meddelelser om København, 1986, s. 63-87.

37.17 Pædagogisk uddannelse

Kampmann, Tage: 'Nedlæggelse af seminarier – lærerarbejdsløshed: hvordan gik det? og hvorfor?'. – Uddannelse, 19. årg., 1986, nr. 8, s. 398-404.

Kampmann, Tage: 'Seminarierne – og læreruddannelsen'. – Ny politik, 17. årg., 1986, nr. 5, s. 25-26.

Nielsen, Kjeld F.: 'Jo flere »sprog« – jo større frihed: et kort bidrag til småskolen og småbørnslærerdeuddannelsens historie og problematik med samordningen i sidespejlet'. – Skolernes småbørnspædagoger, 16. årg., 1986, nr. 1, s. 12-18.

Sløjdlæreruddannelse gennem 100 år: Askov 1886 – Esbjerg 1986 / redaktion: Henry Mogensen. – Esbjerg: Sløjds skolen i Esbjerg, 1986. – 80 s.

Udgivet i anledning af 100 års jubilæet på Sløjds skolen i Esbjerg.

37.18 Enkelte seminarier

Den frie Lærerskole. **Paulsen, Ulla:** Den frie lærerskoles historie. – Vester-Skerninge: Den Frie, 1986. – 233 s.

Holbæk. **Holbæk Seminarium 1960-1985** / redigeret af: Carsten Johansen ... et al. – Holbæk: Holbæk Seminarium, 1985. – 62 s.

Silkeborg. **Petersen, Erling:** 'Seminarieliv'. – Flensborg Avis, 21.2.1986 og 22.2.1986.

Erindringer fra Silkeborg Seminarium 1937-1941.

Silkeborg. **Skyum, Sigurd:** 'Det levende ord fra Silkeborg'. – Kristeligt Dagblad, 7.8.1986.

Silkeborg. **Skyum, Sigurd:** Silkeborg Seminariums historie. – Silkeborg: Silkeborg Seminarium, 1986. – 346 s.

Udgivet i anledning af 100 års jubilæet 1986.

Snedsted, Kristiansen, Egon: 'Snedsted seminariums kirkelige og folkelige betydning i Nordjylland'. – Vendsyssel årbog, 1986, s. 49-74.

37.24 Børnehaver

Engberg, Agnete: 'Børnehavens historie og idegrundlag'. – Børn i tiden, 81. årg., 1986, nr. 5, s. 106-109.

Hossy, Karen Stougaard: 'Morgensange til asylerne'. – Højskolebladet, 111. årg., 1986, nr. 40, s. 629-634.

Om B. S. Ingemanns Morgensange for Børn skrevet til Det Kjøbenhavnske Asylselskabs asyldbørn.

Nielsen, Kjeld F.: 'Ja, så sku' de se – sagde Hedeving! Hovedtræk af børnehavens og børnehaveklassens tidlige historie'. – Skolernes småbørnspædagoger, 16. årg., 1986, nr. 2, s. 12-17.

37.33 Skoleadministration

'Demokratiets skole – skolens demokrati'. – Pædagogisk orientering, 1986, nr. 3/4, s. 1-60.

Skovgaard-Petersen, Vagn: 'Fra gejstligt til verdsligt tilsyn'. – Uddannelseshistorie, 20. årg., 1986, s. 50-65.

37.36 Undervisnings- og skolevæsen i alm.

Dahlerup, Troels: 'Den folkelige danmarkshistories fødsel'. – Skalk, 1986, nr. 6, s. 18-26.

Om undervisning og læsefærdighed i 1600-tallet.

Skolen i Danmark: fra 1500-tallet til i dag / af Harry Haue, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke. – Herning: Systime, 1986. – 223 s. – (Historiske kildehæfter).

På omslaget: 1500 til 1980erne.

37.363 Folkeskolen

Florander, Jesper: 'Hvad har du lært i skolen i dag?'. – Pædagogisk orientering, 1986, nr. 5/6, s. 5-11.

Halse, John Aasted: Heltidsskole: vildvej – udvej??? – Hørsholm: Pædagogisk Psykologisk Forlag, 1986. – 80 s.

Jørgensen, Knud: 'I årets løb'. – Folkeskolen og seminarierne, årbog 1985, s. 7-20 og årbog 1986, s. 7-34.

Kjær-Madsen, Eskild: 'Folkekirken – folkeskolen: samspil – medspil – modspil?'. – Fyens stiftsbog, 1985, s. 70-74.

Qvist, Ole: 'Folkeskolen under pres'. – Politica, 18. årg., 1986, nr. 1, s. 10-25.

Udviklingen set i lyset af det faldende elevtal.

Skov, Poul: Skolens indhold og vilkår. – Kbh.: Danmarks Skolelederforening, 1986. – 72 s. – (Temahæfte; nr. 2, april 1986).

Ussing Olsen, Peter: På skolebænken – dengang. – Kbh.: Gyldendal, 1986. – 48 s.

Henvider sig til elever i 6.-9. klasse som supplerende læsning til historie.

Ussing Olsen, Peter: Skolen for samfundet: folkeskolens historie. – Frederikshavn: Dafolo Inprint, 1986. – 107 s.

37.37 Friskolen

Fri skole: en levende tradition / redaktion: Laurits Kjær Nielsen ... et al. – Fåborg: Dansk Friskoleforening, 1986. – 134 s.

Udgivet i anledning af Dansk Friskoleforenings 100 års jubilæum.

Friskolelæreres livsvilkår: 26 breve fra 1881 / ved Dorte Thirslund. – Fåborg: Dansk Friskoleforening, 1986. – 181 s.

Møller Madsen, Grethe: 'Friskolerne har løftet i flok i 100 år'. – Morgenposten, 7.9.1986.

37.39 Lærerstanden

Hermansen, Mads og Svend Kreiner: Årgang 1983 – en gemme-årgang?: om beskæftigelsen blandt dimittender fra 6 seminarier. – Århus: Danmarks Lærerhøjskole, 1985. – 62, 6 s. – (Rapport / Afdelingen i Århus; nr. 9).

Land, Viggo: 'Af landsbydegnens saga'. – Fyens stiftsbog, 1985, s. 25-43.

Lützen, Karin: Hvad hjertet begærer: kvinders kærlighed til kvinder 1825-1985. – Kbh.: Tiderne Skifter, 1986. – 343 s.

Bla. om pigeskoler og lærerindliv.

37.4 Voksenundervisning

Albeck, Gustav: 'Da Folkeuniversitetet fik sine faste rødder i Jylland'. – Jyllands-posten, 11.12.1986.

Folkeuniversitetet i Århus, 40 år.

At overskride grænser: første melding om den landsdækkende erfaringsindsamling fra folkeoplysningens udviklingsarbejde under 10 punkts programmet / af Margaretha Balle-Petersen ... et al. – Kbh.: Udviklingscenter for folkeoplysning og voksenundervisning, 1986. – 201 s.

37.41 Højskoler. Ungdomsskoler

Kragelund, Minna: 'Produktionsskoler'. – Håndarbejde i skolen, 21. årg., 1986, nr. 4, s. 7-8.

37.414 Enkelte højskoler og ungdomsskoler

Herning Højskole. Højskolen på Heden: Herning Højskole i 25 år / redaktion: Helle og Knud Arnfred ... et al. – Herning: Herning Højskoles Fond, 1986. – 126 s.

Humble Efterskole. Degn Nielsen, Ejnar: Fra friskole til efterskole: træk af skolelivet i Humble fra 1894 til 1974. – Humble: Humble Efterskole, 1986. – 29, 48 s.

Løgumkloster. – tid til at plante / redigeret af Harald Nielsen. – Løgumkloster: Løgumkloster Højskole, 1985. – 106 s.

På omslaget: Løgumkloster Højskole 1960-1985.

Ringe Fri- og Efterskole. Olsen, Anders Ole: 'Efterskole uafbrudt i 100 år'. – Efterskolen, 18. årg., 1985/86, nr. 19, s. 539-540.

Rødding. Kargaard Thomsen, Hans: 'På højskole i 1844'. – Siden Saxo, årg. 3, 1986, nr. 1, s. 26-29.

Brev fra højskoleforstander Johan Wegener (1811-1883), Rødding Højskole.

Støvring. Støvring Højskole – Himmerlands folkehøjskole 1885-1985: jubilæumsskrift / redigering: Aa. Laumark. – Støvring: Støvring Højskole, 1985. – 90 s.

37.5 A. Enkelte lokaliteters skolehistorie

B. Enkelte skolars historie

A.

Birkerød. Protocol over Sogneforstanderskabets Forhandlinger for Birkerød Sogn 1863-1873. – Birkerød: Birkerød Lokalhistoriske Forening og Arkiv, 1986. – 261 blade.

Bolbro. Schwaner, Knud: Bolbro og bolbrofolk, bolbrobørn og skolegang 1720-1885. – Odense: Bolbro Skole, 1985. – 26 s.

Elling sogn. Bock, Lauge: Skoler i Elling sogn. – Frederikshavn: Elling Tømmerhandel, 1983-1985. – 2 bind.

- Fløng sogn. Bak, Aksel N.:* 'Træk af Fløng sogns historie, 3. del'. – Årsskrift / Høje-Taastrup Kommunes Lokalhistoriske Arkiv, årg. 1985, s. 5-33.
- Skoleforhold 1742-1984.
- Færøerne. Petersen, Johanne:* 'Skoleforholdene paa Færøerne før og nu'. – Vardin, bind 52, 1985, hefte 1/2, s. 19-27.
- Fredensborg-Humblebæk. Skov Larsen, Bent:* 'Rytterskoler i kommunen'. – Fredensborg-Humblebæk Lokalhistoriske Forening, årg. 1984, s. 14-20.
- Gråsten. Lampe, Jens Kongsted:* 'Gråsten skolevæsens historie 1696-1920'. – Sønderjyske årbøger, 1986, s. 127-149.
- Hammelegnen. Gammelgaard, Arne:* Fælles fremgang: Fra Hammel-kanten 1875-1925. – Hammel: AKKA, 1986. – 143 s.
- Side 103-111: Folkets skole – skolens folk.
- Helsingør. Gøbel, Erik:* Lærerfortegnelse 1857-1986: Helsingør Friskole, Helsingør Borger-skole, Skolen i Lundegade, Skolen i Marienlyst Allé, Helsingør Byskole. – Helsingør: Helsingør kommunale skolevæsen, 1986. – 30 s.
- Helsingør. Gøbel, Erik og P. E. Hermansen:* Træk af skoleudviklingen i Helsingør 1857-1986. – Helsingør: Helsingør Kommunes Museer, 1986. – 152 s.
- Særtryk af Helsingør Kommunes Museers årbog 1985. – Side 5-136: Træk af skoleudviklingen i Helsingør 1857-1970 / af Erik Gøbel. – Side 137-152: Helsingør kommunale skolevæsen efter 1970 / af P. E. Hermansen.
- Herlufholm sogn. Madsen, Johannes:* Herlufholm Sogns landsbyskoler 1699-1970. – Næstved: Eget forlag, 1986. – 128 s.
- Omslagstitel: Glimt af landsbyskolens saga i Herlufholm Sogn 1699-1970. – Håndskreven tekst.
- Ho sogn. Hertzum-Larsen, Holger:* 'Ho degnebolig, en byggesag fra 1792'. – Vardesyssel aarbog, årg. 1985, s. 70-73.
- Om bygning af ny degnebolig i Nørreballe i Ho sogn i Vester Horne herred.
- Hvorup Klit. Kristensen, K. Th.:* 'Da der var skole i Hvorup klit'. – Vendsyssel årbog, 1986, s. 79-84.
- Kalvehave sogn. Vestergaard, F.:* Skolevæsenets udvikling i Kalvehave sogn 1721-1960. – S. l.: s.n., 1985. – 33 s.
- Manuskript, mangfoldiggjort til skole- og biblioteksbrug.
- Kvols. Lund, Morten:* '»Kvols-krigen«: en strid om aftenskoleundervisning og politik på landet ved århundredskiftet'. – Uddannelseshistorie, 20. årg., 1986, s. 17-49.
- Søren Mortensen Lund (1864-1933), enlærer i Kvols 1893-1905.
- Nørre-Nebel. Qvesel, Poul:* 'Skoleforhold i Nørre-Nebel under den tyske besættelse 1940-45'. – Fra Ribe amt, bind 23:3, 1986, s. 601-624.
- Nr. Rangstrup herred. Iversen, Peter Kr.:* 'Skoleindberetning fra Nr. Rangstrup herred 1789'. – Sønderjysk månedsskrift, 62. årg., 1986, nr. 6/7, s. 171-184.
- Indberetninger fra Agerskov, Bevtoft, Brandrup, Tislund og Toftlund sogne.
- Raklev sogn. Nederland, Ole:* 'Kirke og skole i Raklev sogn'. – Jul i Kalundborg og omegn, 49. årg., 1986, s. 28-29.
- Skallerup. I sku'l:* de fem landsbyskoler i Skallerup, Vennebjerg og Mårup sogne / redaktion: Børge Christensen. – Hjørring: Skallerup Skole, 1986. – 95 s.

- Festskrift ved Skallerup skoles 25 års jubilæum.
- Skelby. Skelby og Gunderslev – træk af sognenes historie / redaktion: A. Strange Nielsen ... et al. – Skelby: Skelby-Gunderslev Sogneforening, 1985. – 167 s.*
- Side 89-100: Skolevæsen / af Ole Gansted, J. Ingemann Pedersen og Sv. B. Jørgensen.
- Stenmagle. Jørgensen, Holger: 'Skoleforhold i Stenmagle sogn'. – Årbog for Historisk Samfund for Sorø Amt, bind 73, 1986, s. 47-64.*
- Sydslesvig. Fink, Troels: 'Mindretalsskolerne 1985'. – Sønderjysk månedsskrift, 62. årg., 1986, nr. 4, s. 105-111.*
- Danske skoler i Sydslesvig og tyske skoler i Nordslesvig.
- Vestjylland. Jeppesen, Alfred: De vestjyske vinterskoler: et kulturbillede fra heden og klitterne. – Gilleleje: Martin, 1986. – 118s.*
- Viborg stift. Bonden, kirken og skolen: præsteindberetninger 1773-74 fra Viborg stift om helligidagenes forsømmelse og skoleforholdene på landet / ved Jens Holmgaard. – Odense: Landbohistorisk Selskab, 1986. – 160 s.*
- Også udgivet i: Fra Viborg amt, 1986, s. 1-160.
- Ørslevkloster sogn. Haugaard, Mogens: 'Almueskolens første degn afsat efter druk og banden'. – Skive-egnens jul, 1986, s. 31-34.*
- Dejn Peder Hansen Møldorph, skolen i Lund, 1725-1741.
- B.**
- Bøgballe Friskole. Bøgballe Friskole 1911-1986. – Uldum: Bøgballe Friskole, 1986. – 55 s.*
- Omslagstitel: 75 års jubilæum, Bøgballe Friskole 1911-1986.
- Billums Skole (Lyngby). Billums Skole: 1946 – 7. januar – 1986. – Lyngby: Billums Skole, 1986. – 23 s.*
- Bolbro Skole. Jubilæumsskrift 1885-1985 / redaktion: Inge Friborg ... et al. – Odense: Bolbro Skole, 1985. – 48 s.*
- Omslagstitel: Bolbro Skole lever stadig.
- Bøstrup Skole (Langeland). Bøstrup skoles 25 års jubilæum 1985. – Tranekær: Bøstrup Skole, 1985. – 48 s.*
- Omslagstitel: Bøstrup skole 1960-1985.
- Dageløkke Skole. Skov Larsen, Bent: 'Fra Dageløkke skole i 1800 tallet'. – Fredensborg-Humblebæk Lokalhistoriske Forening, årg. 1985, s. 4-12.*
- Danmarksgades Skole. Danmarksgades Skole: 1886 – Holstebro – 1986. – Holstebro: Danmarksgades Skole, 1986. – 40 s.*
- Den Classenske Legatskole. Wennerwald, Pierre: Den Classenske Legatskole. – Lyngby: Pierre Wennerwald, 1986- . – bind.*
1. del: 1792-1842. – 2. del: 1842-1899.
- Dyrholmsskolen (Herlev). Festskrift – Dyrholmsskolen, 25 år. – Herlev: Dyrholmsskolen, 1986, – 43 s.*
- Efterslægtsselskabets Skole. Hatting, Jørgen: Efterslægtsselskabet og dets skole gennem to århundreder / under medvirken af Erik Kjersgaard og Jens Winther. – Kbh.: Hernov, 1986. – 230 s.*
- Efterslægtsselskabets Skole. 200 år: Efterslægtsselskabets Skole 1786-1986 / redaktion: Jørgen Brager ... et al. – Kbh.: Efterslægtsselskabets Skole, 1986. – 80 s.*
- Ellegårdsskolen. Ellegårdsskolen 1960-1985. – Søborg: Ellegårdsskolen, 1985. – 23 blade.*
- Fanefjordsskolen. Jubilæumsskrift, Fanefjordsskolen / redaktion: Uffe Groes ... et al. – Askeby: Fanefjordsskolen, 1986. – 36 s.*

- Omslagstitel: Fanefjordskolen, 25 år.
- Frederik Juels Skole (Askjær)*. **Sørensen, Svend Erik**: 'En herskabsskole til bønderbørn'. – Morgenposten, 17.8.1986.
- Nu flyttet til Den Fynske Landsby.
- Grenaa Gymnasium*. **Grenaa Gymnasium**: 25 år på heden / redaktionsgruppe: Erik Bjørn Olsen og Vilfred Friborg Hansen. – Grenå: Grenaa Gymnasium, 1986. – 88 s.
- Udgivet i anledning af Grenaa Gymnasiums 25 års jubilæum.
- Grindsted Gymnasium*. **Toft, Poul**: 'Grindsted Gymnasium 25 år'. – Egnsbogen Grindsted/ Billund, årg. 1986, s. 27-32.
- Grurup Skole*. **Jensen, Frits M.**: 'Grurup skole'. – Sydthy årbog, 1986, s. 35-40.
- Grøndalsskolen. 1896-1986* – Grøndalsskolen / redaktion: Jørgen Solmose. – Haslev: Grøndalsskolen, 1986. – 24 s.
- Halsted Skole*. **Halsted Skole** 15-25-100-160 års jubilæum. – Halsted: Halsted-Avnede Skole, 1986. – 31 s.
- På omslaget: 1826-1986.
- Helligsø Skole*. **Nørgaard, Olaf**: 'Helligsø Skole 1815-1820'. – Historisk Årbog for Thy, Mors og Vester Han Herred, 1986, s. 59-65.
- Helsingør Byskole*. **100 års jubilæum**, Helsingør Byskole 1886-1986 / ansvarshavende red.: John Gerder. – Helsingør: Helsingør Byskole, 1986. – 27 s.
- Herlufsholm*. **Tolstrup, Flemming**: Fra gods til skole: Herlufsholm 1788-1887. – Næstved: Herlufsholm Stiftelse, 1985. – 267 s.
- Fortsættelse af: Flemming Tolstrup: Det ældste Herlufsholm 1560-1788. 1965.
- Hvidbjerg Skole*. **Pagter Sørensen**: 'Hvidbjerg skole'. – Jul på Mors, 24. årg., 1986, s. 50-52.
- Ladelund Danske Skole*. **Poulsen, Lauge**: 'Gendarmen skulle nok passe godt på den danske skole'. – Flensborg avis, 26.11.1986.
- Ladelund – den ældste danske skole i Syd-tønder amt – fylder 50 år.
- Løgstrup Skole*. **Løgstrup Skole** 1961-86. – Løgstrup: Løgstrup Skole, 1986. – 45 s.
- Møllebakkeskolen (Horreby)*. **Møllebakkeskolen** 1960-1985. – Nykøbing F.: Møllebakkeskolen, 1985. – 38 s.
- Mårum Skole*. **Træk fra Maarum skoles historie II: 1723-1986** / redaktion: Jørgen B. Svendsen. – Græsted: Mårum skole, 1986. – 58 s.
- Side 5-9: Danske skolelove / af Lejf Degnbol. – Side 16-19: Skoleloven af 1899 / af Lejf Degnbol.
- N. Zahles Seminariskole*. **N. Zahles Seminariskole**: 1.10.1985. – Kbh.: N. Zahles skole, 1985. – 36 s.
- I anledning af skolens 90 års jubilæum.
- Nørre Aaby Realskole*. **Nørre Aaby Realskole**: jubilæumsskrift / redaktion: Vagn Aa. Larsen ... et al. – Nørre Åby: Nørre Aaby Realskole, 1986. – 55 s.
- På omslaget: 1896-1986.
- Oxbøl Friskole*. **Sørensen, Frode**: 'En vestjysk friskole og dens forhistorie'. – Fra Ribe amt, bd. 23:3, 1986, s. 554-586.
- Riis Toft Skole (Kolding)*. **Riis Toft Skole** 1936-86 / red. Eva og Teddy Ærbo. – Kolding: Riis Toft Skole, 1986. – 72 s.
- Ryslinge Sogneskole*. **Ryslinge Sogneskole** 1961-1986. – Ryslinge: Ryslinge Sogneskole, 1986. – 24 s.
- Skørbæk-Ejdrup Friskole*. **Skørbæk-Ejdrup Friskole** 1915-1985, 1961-1986 / redaktion: Cecil Christensen. – Ejdrup: Skørbæk-Ejdrup Friskole, 1986. – 49 s.

Sofiendalskolen (Ålborg). **Sofiendalskolen** 1911-1986. – Ålborg: Sofiendalskolen, 1986. – 28 s.

Sorø Akademi. **Sorø Akademi 400 år – billeder af et skoleår / redaktion:** Torben Christoffersen, Steen Jensen og Lars Kelstrup; foto: Lasse Tryde. – Sorø: Phønix, 1986. – 56 s.: alle ill.

Sorø Akademi. **Larsen, Peter:** 'Sorø Akademis 300 års jubilæum i 1886'. – Jul i Sorø, 1986, s. 5-6.

Stationsskolen (Holsted). **Stationsskolens 100 års jubilæum: 1886-1986.** – Holsted: Lokalhistorisk Arkiv for Holsted Kommune, 1986. – 31 s.

Udgivet i anledning af Holsted Stationsskoles 100 års jubilæum.

Søborg Gymnasium. **Søborg Gymnasium 1961-1986: jubilæumsskrift / redaktion:** Sven Behrend ... et al. – Søborg: Søborg Gymnasium, 1986. – 96 s.

Sønderborg Deutsche Privatschule. **hth:** 'Fra spisestue til moderne lilleskole: Den tyske skole i 40 år'. – Jydske tidende, 12.10.1986.

Sdr. Vang Skole (Kolding). **Sdr. Vang Skole 1911-1986.** – Kolding: Sdr. Vang Skole, 1985 [i.e. 1986]. – 28 s.

Venslev Skole. **Pedersen, H. P.:** Venslev skole: et skoleforløb. – Skibby: Historisk Forening for Skibby Kommune, 1986. – 39 s.

Vintersbølle Skole. **Vintersbølle skole: 1911 – 4. april – 1986.** – Vordingborg: Vintersbølle skole, 1986. – 28 s.

Østervangskolen. **Østervangskolen, Hadsten, 25 år: 1960-1985 / redaktion:** Svend Winkler. – Hadsten: Østervangskolen, 1985. – 35 s.

37.6 Højere uddannelse i alm.

Christensen, Jens Peter: 'De unges uddannelsesvalg: en analyse af søgning og tilgang til de videregående uddannelser'. – Uddannelse, 19. årg., 1986, nr. 8, s. 381-397.

Christensen, Jens Peter: 'De videregående uddannelser under forandring: resultater og blokeringer'. – Politica, 18. årg., 1986, nr. 1, s. 38-60.

Åben universitetsundervisning i Danmark: indstilling fra Rektorkollegiets udvalg vedrørende åbent universitet. – Kbh.: Rektor-kollegiet, 1985. – 80 s.

37.64 Enkelte universiteter

København. **Københavns Universitet 1479-1979: Bd. 3: Almindelig historie 1936-1979; Studenterne 1760-1967 / redaktion** Svend Ellehøj og Leif Grane. – Kbh.: Gad, 1986. – IX, 451 s.

Århus. **Samvirke og samspil: en bog om Aarhus Universitet / udgivet af Universitets-Samvirket, Aarhus; redaktion:** Leif Groth ... et al. – Århus, Aarhus Universitetsforlag, 1986. – 119 s.

37.69 Studenterforhold

Kobbernagel, Jan: Studenterforeningens historie 1890-1980: Bd. 3: 1950-1980: Sjungom studentens. – Kbh.: Nyt Nordisk Forlag, 1986. – 297 s.

37.7 Specialundervisning

Johansen, Folke: Sådan fik danske blinde et skriftsprog: en historisk oversigt. – Hellerup: Social- og sundhedsforvaltningen i København, Institut for Blinde og Svagsynede, 1986. – 239 s.

Laursen, Erik og Edith Montgomery: 158 børn i skolen: en efterundersøgelse af observationsklassen i Lyngby-Taarbæk Kommune 1962-1981. – Lyngby: Lyngby-Taarbæk Kommune, 1985. – 85, 26, 9 s.

38.5 Børne- og ungdomsforsorg

Grothe Nielsen, Beth: Anstaltbørn og børneanstalter gennem 400 år. – Holte: SOCPOL, 1986. – 212 s.

38.7 Særforsorg

Kirkebak, Birgit: Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne: med særlig henblik på eugeniske bestræbelser – og især i forhold til åndssvage. – Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, 1985. – 201, 48 s., 10 tavler.

Licentiatafhandling, Danmarks Lærerhøjskole.

Kirkebak, Birgit: 'Abnormbegrebet i Danmark i 20'erne og 30'erne'. – Specialpædagogik, årg. 6, 1986, nr. 4, s. 279-292.

Forelæsning i anledning af licentiatafhandling.

Lillemosegård 100 år: 1886-1986: Jubilæumsskrift / redigeret af: Birthe Elisabeth Friis ... et al. – Søborg: Lillemosegård, 1986. – 61 s.

63.07 Landbrugsskoler

Jespersen, Knud J. V.: Aldrig færdig – men altid på vej: Dalum landbrugsskole 1886-1986. – Odense: Dalum Landbrugsskole, 1986. – 165 s.

Mortensen, N. K.: 'Vi rejser en skole på bondejord'. – Egnsbogen Grindsted/Billund, årg. 1986, s. 50-55.

Midtjyllands Landbo- og Husholdningsskole 1961-1986.

Petersen, Gunnar: 'Korinth Landbrugsskole'. – Arkiver, folkemindesamlinger og museer i Faaborg kommune, årg. 1985, s. 19-23.

65.07 Handelsskoler

100 år, Slagelse Handelsskole: 100 års jubilæum d. 7. januar 1986. – Slagelse: Slagelse Handelsskole, 1986. – 23 s.

Vejen Handelsskole og Handelsgymnasium 1915-1985 / redaktion: Hans Haugstrup Jensen, Ib Asker Larsen, Arthur Vistisen. – Vejen: Vejen Handelsskole og Handelsgymnasium, 1985. – 32 s.

79.509 Gymnastikkens historie

Korsgaard, Ove: Krop og kultur. – Odense: Odense Universitetsforlag, 1986. – 113 s. – (Dansk kulturhistorie og bevidsthedsdannelse 1880-1920; bind 18).

79.609 Idrættens historie

Jørgensen, Per, Lisbeth Steen-Pedersen og Else Trangbæk: Idræt og historie. – Kbh.: Teknisk Forlag, 1986. – 84 s. – (Spil ud; 2).

99.33739 Lærere og skolefolk

Berthelsen, Christian (f. 1916). Kleivan, Inge: 'Christian Berthelsens virksomhed som skribent – med en bibliografi'. – Grønland, 34. årg., 1986, nr. 8/9, s. 247-275.

Skoledirektør for Grønland 1960-72.

Dalsgaard, Tage C. (f. 1921). 20 år med Tage / redaktion Orla Astrup. – Lyngby: Lyngby Statsskole, 1985. – 39 s.

Rektor for Lyngby Statsskole, 20 år.

Gregersen, Torben (f. 1911). Harsløf, Olav og Lars Jakob Muschinsky: 'Torben Gregersen 75 år' / af oh & ljm. – Dansk pædagogisk tidsskrift, 34. årg., 1986, nr. 5, s. 188.

Grundtvig, N. F. S. (1783-1872). Korsgaard, Ove: Kredsgang: Grundtvig som bokser. – Kbh.: Gyldendal, 1986. – 157 s.

Grundtvig, N. F. S. (1783-1872). Skovmand, Roar: 'Grundtvigs højskoletanker og Grundtvigs Højskole'. – Dansk Udsyn, 1986, 66. årg., nr. 4, s. 216-228.

Jensen, Marie (1839-1870) og Knud Rasmussen (1837-1920). **Jensen, Marie:** Et friskolepar: Marie Jensens og Knud Rasmussens

brevveksling 1863-64 / redaktion og bearbejdelse: Hanne Engberg. – Fåborg: Dansk Friskoleforening, 1986. – III, 48, III s.

Kold, Christen (1816-1870). Christensen, Dan C.: 'Myten om Kold'. – *Fyens Stiftstidende*, 19.4.1986.

Kold, Christen (1816-1870). Nielsen, Vilhelm: 'Kolds Vennemødetale (psyko)analyseret – ?'. – *Dansk Udsyn*, 1986, 66. årg., nr. 2/3, s. 148-166.

Kritik af Hanne Engbergs tolkning af »Vennemødetalen« i *Historien om Christen Kold*, 1985.

Kold, Christen (1816-1870). Nielsen, Vilhelm: 'Var Christen Kold egentlig grundtvigsk?'. – *Kristeligt Dagblad*, 1.8.1986.

Kold, Christen (1816-1870). Skaanning, Poul: 'Med Christen Kold på seminarium'. – *Historisk Årbog for Thy, Mors og Vester Han Herred*, 1986, s. 71-97.

Snedsted Seminarium 1834-1836.

Larsen, Helge (f. 1915). Nørgaard, Ellen: 'Helge Larsen: interview'. – *Uddannelseshistorie*, 20. årg., 1986, s. 9-16.

Rifbjerg, Sofie (1886-1981). 'Sofie'. – *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 34. årg., 1986, nr. 8, s. 269-314.

Temanummer om Sofie Rifbjerg i anledning af hendes 100 års fødselsdag. Med bibliografi s. 309-314.

Sauter, Emil (1832-1901). Nissen, Gunhild: 'Et vandtrug til lærernes førstemand'. – *Jyllands-posten*, 29.11.1986.

En strid mellem formanden for Danmarks Lærerforening Emil Sauter og læreren og folkemindesamleren Evald Tang Kristensen (1843-1929).

Thortsen, Carl Adolph (1798-1878). Aagaard, Annette: 'En helsingørsk skolemand, Carl Adolph Thortsen'. – *Folk og minder fra Nordsjælland*, 41. årg., 1986, s. 39-43.

Vedsted, Peder (1744-1823). Hertzum-Larsen, Holger: 'Peder Vedsted, sogne­degn til Nykirke og Faaborg'. – *Vardesyssel aar­bog*, 1985, s. 32-34.

Visse, Chr. (1857-1928). Vestergaard, Anders: 'Lærer Chr. Visse og Frejlev skolehave'. – *Bjerg-posten*, no. 9, 1985, s. 11-17.

Enelærer i Frejlev ved Ålborg 1884-1913.

99.4 Skoleerindringer

Andersen, Mette Kathrine: 'Erindringer'. – *Sønderjysk månedsskrift*, 62. årg., 1986, nr. 5, s. 140-149.

Skolegang i Klovtoft og Kassø; læreruddannelse på Augustenborg Seminarium, 1911-16.

Astrup, Jes: Landsbydreng og svend på valsen: barndoms- og ungdomsbilleder. – *Esbjerg: Historisk Samfund for Ribe Amt*, 1986. – 94 s.

Skolegang i Omme skole hos vinterlærer Søren Nielsen (1854-1946). På omslaget: En fattigdrengs erindringer (1881-1907).

Bager, N. P.: 7 aar, svunden Tid vi aldrig ser. – *Århus: Eget forlag*, 1985. – 112 s.

Ryomgaard Realskole 1928-1935; skoleerindringer nedskrevet 1940.

Boisen, Mogens: Referat af et flerstrengt liv. – *Rødovre: Rolv*, 1985. – 201 s., 13 tavler.

Sorø Akademi, 1920-1927.

Borch, Sigurd: En Esbjergdreng fortæller om løse typer og aviser. – *Esbjerg: Historisk Samfund for Ribe Amt*, 1986. – 68 s.

Side 24-38: Lærling i 20'erne.

- Brovst, Bjarne Nielsen:** 'To erindringer om skole- pryglertiet'. – Frederiksborg Amts avis, 4.8.1986.
- Skoleerindringer fra Nordjylland 1955-65 sammenholdt med Niels Blichers artikel: Skoleprygleriets roes, 1803.
- Christensen, Olav:** 'Erindringer fra barndom og ungdom'. – Haderslev-Samfundets årsskift, årg. 1986, s. 21-42.
- Dansk og tysk skolegang i Haderslev før og efter Genforeningen.
- Clemmesen, Johannes:** En kræftforskers oplevelser 1908-1948. – Klampenborg: Attika, 1986. – 325 s.
- Side 9-46: Feilbergs Forberedelsesskole for Drengene, 1914-19; Metropolitanskolen 1919-26.
- Eriksen, Holger:** Socialdemokrat og rebel: erindringer. – Århus: Husets Forlag, 1986. – 227 s.
- Side 70-80: skolegang i Østbirk skole og Brædstrup Realskole.
- Faber, Else:** Sådan gør en pige ikke!: barn på Frederiksberg før 1. verdenskrig. – Kbh.: Høst, 1986. – 63 s. – (En anden historie).
- Anna Barfods Skole.
- Fisker, Robert:** Det er mig!: glimt fra en barndom i 20'erne. – Kbh.: Høst, 1986. – 71 s. – (En anden historie).
- Skolen ved Ingerslevs Boulevard og Munkegade Skole, Århus.
- Hausbøl, Grete:** Tospændersengen: erindringsbilleder fra min barndom. – Charlottenlund: Rosinante, 1985. – 158 s.
- Side 78-81, 120-123: skolegang i Skamstrup ved Jyderup i 1920'erne.
- Johansen, Albert:** 'Husker du vor skoletid'. – Jyllands-posten, 15.2.1986.
- Erindringer fra skolegang i 1920'erne af tidligere overlærer og redaktør af »Folkeskolen«.
- Knudsen, J. K.:** 'Skolen, som jeg har oplevet den'. – Vestkysten, 17.12.1986.
- Skolegang i vestjysk landsbyskole 1904-1911. Lærer, senere skoleinspektør i Varde 1926-1957.
- Laursen, Otto:** 'Min skoletid 1922-1929 i Indre Missions Skole i Rødding'. – Skive-egnens jul, 1986, s. 15-18.
- Lilleøer, N. C.:** 'Skolen' – Vestjyder fortæller, 22, 1986, s. 61-65.
- Holmstrup skole 1940-45.
- Norn, Mogens:** 'Første mellem i Haderslev Katedralskole – fra min dagbog for 50 år siden'. – Haderslev-Samfundets årsskrift, årg. 1986, s. 63-68.
- Nørgaard, Poul:** 'Skolegang i tyverne'. – Jul på Mors, 24. årg., 1986, s. 57-59.
- Emb skole.
- Olsen, Børge:** Mit købmandsliv: Børge Olsens erindringer / fortalt af Lone Diana Jørgensen. – Kbh.: Gyldendal, 1986. – 222 s., 16 tavler.
- Side 19-22: Marie Jørgensens Skole, Odense, ca. 1917-24. Side 23-37: Læretid.
- Pedersen, Kirstine:** 'Min skoletid i Skallerup Friskole'. – Jul på Mors, 24. årg., 1986, s. 33-36.
- Skolegang 1924-1932.
- Rockstrøh, K. C.:** 'Skolegang i 1860'erne og 1870'erne'. – Jul på Mors, 24. årg., 1986, s. 16-17.
- Nedskrevet 1938.

Roulund, Grete: 'Gensyn med resterne af min gamle skole'. – Vestkysten, 3.11.1986.

Nørre Gymnasium.

Schmidt, Johs. A.: 'Hvor er dog meget blevet bedre – en god finale på 50 år lærergerning'. – Gymnasieskolen, 69. årg., 1986, nr. 23, s. 1036-1040.

Lærerkandidat på Metropolitanskolen 1932.

Schmidt, Johs. A.: 'En Aabenraa-dreng under første verdenskrig'. – Sønderjysk månedsskrift, 62. årg., 1986, nr. 2, s. 37-48.

Königliche Realschule, Åbenrå.

Søborg, Finn: Sådan var det bare: erindringsglimt. – Kbh.: Rasmus Naver, 1986. – 248 s.

Side 50-64: skolegang Sct. Jørgens Gymnasium og Frederiksborg Statsskole omkr. 1930.

Wedege, Carl Johan: Spåner af mit liv. – Kbh.: Lina, 1986. – 169 s.

Side 32-80: Skoleår; side 81-108: Læreår. – Skolegang i Østrigsgades skole 1914-1921; snedkerlærling 1921-1925.

Anmeldelser

Harry Haue, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke: Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag.

Systime. 224 s., ill. 1986. 168 kr.

Det er ikke hver dag, der udkommer skolehistoriske kildehæfter og slet ikke af det omfang, der her er tale om: Tidsmæssigt er der således tale om en periode fra 1500 til 1985, emnemæssigt dækkes både grundskolen (de 7-14-årige) og de fortsatte skoleuddannelser (de 14-19-årige). Steds-mæssigt er der ikke foretaget nogen afgrænsning af udgiverne, men vægten synes lagt på kongerigske forhold. Enkelte kilder kommer lidt længere ud, således nr. 75, som vedrører problemer om det tyske mindretal i Sønderjylland 1920, men dette synes at være undtagelsen.

Naturligt nok er det flere personers forenede indsats, som her præsenteres: Harry Haue, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke, og s. 9 er der tydeligt redegjort for, hvem der står for hvilke afsnit.

Kildehæftet er meget stramt og systematisk opbygget. Det består af:

- en indledning, hvor »hovedlinierne i den danske skoleudvikling fra de middelalderlige kirkeskoler til de nyeste reformer på gymnasieområdet« (s. 9) præsenteres
- et kildeafsnit, der overordnet er delt op i 4 tidsafsnit: 1500-1814, 1814-1920, 1920-1958 og 1958-1985.

Inden for hvert tidsafsnit præsenteres kildematerialet i 2 hovedgrupper, nemlig en om grundskolen (børneskolen), dvs. 7-14-åriges skoleuddannelse, og en om de fortsatte skoleuddannelser (de gymnasiale uddannelser), dvs. 14-19-åriges skoleuddannelse.

Inden for disse 2 grupper er kilderne igen udvalgt og systematiseret med henblik på belysning af 3 temaer:

- skolens struktur
- skolens indhold
- vilkår for lærere og elever
- efter kildeafsnittet nogle få eksempler på problemstillinger, det efter udgivernes opfattelse »kan være givtigt at arbejde med, og hvilke konkrete arbejds spørgsmål man kan tage udgangspunkt i« (s. 9).

– det hele afsluttes af en kortfattet, annoteret bibliografi og et stikordsregister, der medtager »de væsentligste personer og begreber« (s. 223). De opstillede formål har naturligt nok været bestemmende for den anvendte *struktur*: Indledningsafsnittet (ca. 65 sider) og kildeafsnittet er som anført ovenfor disponeret meget stramt. Selvfølgelig er en hvilken som helst opdeling af den historiske udvikling problematisk og kunstig: skellet 1920 er således ikke særlig velegnet, hvis man arbejder med de fortsatte skoleuddannelser, derimod meget mere velvalgt, hvis man beskæftiger sig med grundskolen. Men hvad enten hensynet skal tages til en anvendelse af bogen i arbejde med lange linier eller i arbejde med historisk perspektivering af elevers skoleerfaringer, er en vis form for opdeling bydende nødvendig, såfremt benyttelsen ikke skal ende planløst og usammenhængende. Forfatterne har givetvis været i et dilemma ved opdelingen i tidsperioder. Det er karakteristisk, at det er »skolehistoriske« argumenter, der er lagt til grund, jfr. s. 9. Så længe det drejer sig om kildeafsnittet, fungerer opdelingen rimeligt smertefrit; problemerne opstår imidlertid i det indledende afsnit, som jo i høj grad rummer et langsigtet samfundsmæssigt perspektiv, som ikke problemfrit lader sig indordne i en i hovedsagen skolehistorisk tidsperiodisering. Jeg synes imidlertid, at det er lykkedes forfatterne imponerende godt at sammenkæde de indledende hovedafsnit, således at de skolehistoriske skel ikke nødvendigvis også fremstår som samfundsmæssige skel.

Det kan her i øvrigt tilføjes, at opdelingen i »struktur«, »indhold« og »vilkår for elever og lærere« (suppleret i indledningen af afsnit om kvalificering) forekommer dækkende. Dog er det en afgjort fejl, at der ikke i indledningen til bogen findes en nærmere redegørelse for hvad udgiverne har tænkt sig indeholdt i de enkelte underopdelinger – e.g. hvad forstås ved »struktur«, etc.? Et tilløb findes ganske vist s. 20 – men redegørelsen her omfatter ikke alle anvendte grupperinger – og en så væsentlig ting bør ikke »skjules« i selve tekstafsnittene.

Indholdsmæssigt er det en uhyre spændende og naturligvis vidtfavnende bog. Der er en god spredning i det udvalgte kildemateriale – officielle dokumenter, private erindringer, etc., etc. Og de udvalgte kilder illustrerer ikke kun skolehistoriens mangfoldige kriser, problemer og konflikter, men også det ganske almindelige daglige liv i skolen. Indlysende nok er der forskelle i behandlingsformen og i de problemkredse, der fokuseres på; men i almindelighed synes jeg, at det er lykkedes udgiverne godt at give afsnittene en ensartet indholdsmæssig vægtning. Dette er imidlertid også

ganske påkrævet, såfremt bogen skal kunne anvendes i arbejdet med lange linier.

Bedst er den ensartede vægtning lykkedes »inden for« bogens 2 hovedafsnit – indledningen og kildeafsnittet. Det kniber desværre noget mere med sammenhængen, hvis man sammenholder indledningsafsnittene med de tilhørende kildeafsnit. Bedst fungerer sammenhængen i afsnittet indtil 1814, medens der (modsat) er et betydeligt misforhold mellem indledningsafsnittets næsten kursoriske behandling af de videregående uddannelser, for så vidt angår perioden 1920-1985 og de meget fyldige tilhørende kildeafsnit.

Nu er spørgsmålet imidlertid, *hvor megen sammenhæng* der skal/bør være mellem indledningsafsnit og kildeafsnit. Det er således ganske givet med fuldt overlæg, at udgiverne har undladt enhver form for henvisninger mellem indledning og kildeafsnit. De 2 dele skal netop, jfr. bogens 2 hovedformål, kunne bruges uafhængigt af hinanden – og henvisninger fra f. eks. indledning til kildeafsnit ville let kunne give den pågældende kilde karakter af blot at være illustrerende for noget i indledningen postuleret. Så megen sammenhæng skal der i hvert fald ikke være!

Modsat synes jeg ikke, at det er korrekt, når der i kildeafsnittet om de fortsatte skoleuddannelser 1920-1958 (s. 174) optræder oplysninger om »gymnasiereformen 1958«, uden at der er en omtale i det tilhørende indledningsafsnit. Det svækker mulighederne for den mangfoldige anvendelse af bogen, som er angivet af udgiverne s. 9.

Når det (overhovedet) er relevant at diskutere sammenhæng mellem indledning og kildeafsnit, er det netop, fordi dette spørgsmål har så afgørende betydning for den brug, der kan gøres af bogen. Overhovedet er det vel sådan, at hvis der ikke – trods alt – er en rimelig sammenhæng mellem den generelle indledning og kildeafsnit, stiller det helt andre krav til benytteren, som så selv i højere grad må tilføre benyttelsen en overordnet referenceramme (hvis en sådan da ellers ønskes!)

Isoleret kan kildeafsnittene uden vanskeligheder anvendes til en historisk perspektivering af skoleerfaringer. Jeg mener også – navnlig ihukommende den stramme strukturering – at kildeafsnittet kan danne grundlag for en pædagogik (i.e. undervisning), der vil kunne »sætte eleverne i stand til at trænge frem til det væsentlige i undervisningsområderne«, her altså skolehistorien, og herudfra opbygge en almen viden – eller med andre ord: det eksemplariske princip, jfr. »Noter«, nr. 68 (aug. 1981), s. 5. Derimod tror jeg ikke, at kildeafsnittet alene kan danne grundlag for et arbej-

de med lange linier. Dette kræver – som jeg har forstået det – at behandlingen tilføjes et mere overordnet samfundsmæssigt perspektiv. Det er i bogen her gjort i den generelle indledning. Men det kræver så en højere grad af sammenhæng, end tilfældet er i bogen her, jfr. ovenfor. Selvfølgelig er det ikke umuligt at anvende de 2 hovedafsnit i sammenhæng – men det kunne have været lettere.

Nu kunne man jo hævde, at bogens anvendelse ved arbejde med lange linier udelukkende skulle baseres på indledningsafsnittet, medens den historiske perspektivering alene skulle baseres på kildeafsnittet. Men det ville være uheldigt – og formodentlig heller ikke forfatterens mening. Tanken må være en vekslen i anvendelse af de 2 hovedafsnit; kun derved kan man forestille sig en anvendelse, der udnytter en nutidig skoleerfaring til en perspektivering, der både er skolehistorisk interessant og samfundsmæssig relevant.

2 konkrete mangler skal påpeges: en fortegnelse over illustrationer og en antydning af, hvilket niveau forfatterne forestiller sig bogen anvendt på.

Det kan altid diskuteres, hvorvidt skolehistorie er det rette udgangspunkt for en perspektivering af den overordnede samfundsudvikling. At der ikke kan skabes fornuftigt overblik ved blot at undervise i hele Danmarks historie er indlysende – man må vælge en rød tråd eller et skelet, der ved at fungere som et ordnende princip kan skabe det fornødne overblik. Måske er eksempelvis temaet »familieliv« (!) noget mere velegnet? Kun brugen af bogen kan vise dette. En bedre fortæller for skolehistorie kan vanskeligt tænkes!

Erik Kann

H. C. Hansen: Poul la Cour – grundtvigianer, opfinder og folkeoplyser. Disputats.

Askov Højskoles Forlag 1985, 516 sider, 178 kr.

I en vis forstand er H. C. Hansen Poul la Cours efterfølger, nemlig som naturfaglærer ved Askov Højskole. Det er derfor ikke unaturligt, at han har studeret sin store forgænger, og da Poul la Cours formodet forsvundne arkiv dukkede op for en halv snes år siden, kunne studierne føre til en disputats.

Poul la Cour er blevet historie. Han døde i 1908, så der er næppe nogen tilbage, der har personlige erindringer om ham. Det vil stort set

også sige, at han er glempt. En opfinderindsats fra forrige århundrede har udviklingen jo forlængst overhalet, et fagligt forfatterskab fra den gang kan ikke interessere mange, og det afgørende – den personlige påvirkning – vejres hen, når de, som var genstand for påvirkningen, er borte. Skønlitteraturens og politikens navne har uretfærdigt nok lettere ved at overleve.

Så må man altså søge efter en motivering for sin interesse for Poul la Cour. Det kunne gøres ved at beskrive den sære og betydningsfulde slægt la Cour, hvis medlemmer har ydet så væsentlige og forskelligartede bidrag til dansk kultur i de sidste hundrede år, og det kunne også gøres med udgangspunkt i nutidens danske indsats på vindelektricitetsområdet, som har betydningsfulde forudsætninger i la Cours (og efter ham Arnfreds) arbejde i Askov og Dansk Vind Elektricitets Selskab. Men her bliver det Poul la Cours folkeoplysende virksomhed, der står i centrum.

Poul la Cour forlod en lovende videnskabelig karriere for at blive højskolelærer. Det var der mange, der savnede forståelse for, men det skete på et tidspunkt, da Askov havde ambitioner om at skille sig ud fra de almindelige højskoler, foreløbig ved at blive en »udvidet højskole«. Der var altså et klart perspektiv i at knytte en begavet ung videnskabsmand til skolen, og Poul la Cour følte næppe, at han brød med videnskaben og teknikken, kun at han skiftede arbejdsform. De varige spor af hans undervisning blev også sat i to langtfra uvidenskabelige bøger *Historisk Matematik* og *Historisk Fysik* (den sidste skrevet sammen med Jacob Appel), hvor han prøvede at gøre rede for matematikkens og fysikkens resultater gennem en historisk fremstilling af erkendelsesudviklingen. Bøgerne har kunnet udsendes i nye udgaver så sent som i 1960-erne.

Undervisning er imidlertid andet end grundbøger, og som ved så mange andre kender vi praktisk taget kun hans undervisning fra hans egne noter. Opgaven at meddele matematisk og naturvidenskabelig undervisning til elever stort set uden forudsætninger var selvsagt mere end vanskelig, men den var meget væsentlig som led i en folkeoplysning, der stod i udviklingens tjeneste. Allerede før han traf beslutning om at blive lærer på Askov, havde Poul la Cour holdt et foredrag på skolen om matematikkens betydning for den almene dannelse – altså ud fra en holdning, der stadig ikke er accepteret i bredere kredse. Det blev måske Poul la Cours væsentligste indsats, at han gjorde de matematisk-naturvidenskabelige fag til en ligeberettiget del af højskolens og folkeoplysningens stofområde. At virkningerne på længere sigt ikke kom til at svare til oplægget, slet

ikke på de fleste andre højskoler, er en anden og lidt trist historie.

Men der var også en verden uden for højskolen, og Poul la Cour havde en omfattende virksomhed som foredragsholder og igangsætter – det sidste på to ganske forskellige felter: den folkelige gymnastik og landdistrikternes elektrificering. Han gjorde den jævne befolkning dus med videnskaben, blev der sagt efter hans død.

H. C. Hansen skriver om foredragene denne centrale sætning: »Hvor det kun var nogle få hundrede, der havde fulgt vindelektrikerkurserne, og knap ti tusinde, der som elever på Askov Højskole havde fulgt la Cours undervisning, så var der mere end et hundrede tusinde, der havde hørt hans foredrag rundt omkring i landet«. Det er et forhold, som det er vigtigt at understrege, ikke mindst fordi der er en tilbøjelighed til at ignorere den folkeoplysning, der foregik i foredragsform i sidste del af forrige århundrede og første del af dette. Materialet til belysning heraf er kun bevaret sporadisk og bearbejdet i endnu mindre omfang, mens man har lagt stor vægt på alt det institutionaliserede. Også H. C. Hansen behandler emnet mere i forbigående, selv om han, som citatet viser, fuldt ud forstår dets betydning.

Det udvidede oplysningsbegreb, som der her er rørt ved, kunne der nok være brug for at arbejde mere med. H. C. Hansen giver en antydning af, hvad der kan gøres på området. Og så er hans disputats som helhed en betydningsfuld påvisning af en sammenhæng mellem folkeligt virke og videnskab, mellem praktiske opgavers løsning og åndelige værdier, der kunne findes i den grundtvigsk prægede del af dansk kultur- og undervisningsliv i slutningen af forrige århundrede, og som ikke bør glemmes i vor specialiserede tid, hvor enøjetheden ofte gøres til en dyd.

Poul Dam

Sigurd Skyum: Silkeborg Seminariums Historie.

Udgivet af Silkeborg Seminarium 1986. 348 s. Pris kr. 248,-. Fås ved henvendelse til seminariet.

»Mange er de personligheder, der har præget seminariet og givet det karakter, men den helt centrale skikkelse er uden sammenligning forstander P. J. M. Vinther. I virkeligheden bliver en skildring af Silkeborg Seminariums historie frem til anden verdenskrig også en skildring af forstander

Vinthers indsats og den betydning, han fik i vidt forskellige og brede kredse.«

Sådan skriver Sigurd Skyum, gennem 50 år fra 1928 til 1978 knyttet til Silkeborg Seminarium som elev, lærer og rektor, i forordet til festskriftet udgivet i anledning af seminariets 100 års jubilæum i 1986. Og andetsteds erkender forfatteren, at »alle vi efterhånden ældre mennesker, der i vor ungdom sad under Vinthers lærestol, kan bekræfte, at ægtheden og grebtheden af det, han ville indføre os i, fyldte ham og forplantedes uimodstæeligt og vidunderligt ud i klasseværelset.«

Resultatet af denne grebthed er for Sigurd Skyums vedkommende udover den livslange tilknytning til og arbejde for Silkeborg Seminarium blevet det foreliggende imponerende, grundige og fornemme værk.

Den kronologisk disponerede fremstilling er opdelt i ni afsnit af stærkt varierende længde og efter forskellige kriterier, først og fremmest skiftet på forstanderposten i 1890, 1933, 1958 og 1978. Hertil kommer besættelsestiden som et særligt kapitel, samt nogle afsnit begrundet i ændringer i begyndelsen af århundredet i forholdet til den realskole, der var udgangspunktet for seminariet. Periodiseringen er dog ikke gennemført konsekvent, således rummer afsnittet om årene fra 1907 til 1933 underafsnit om økonomien fra 1894 og elevblade fra 1890. Hovedafsnittene er skildringen af seminariets guldalder fra begyndelsen af århundredet til op i 1930'erne, fremstillingen af seminariet og eleverne under anden verdenskrig, samt redegørelsen for udviklingen og problemerne 1958-1978.

Guldalderen – det var forstander Vinthers tid. Man får gennem Skyum et levende indtryk af P. J. M. Vinther og hans mangesidede virke, hans brede kontakt til grundtvigske kredse, friskoler og højskoler, hans foredrags- og udgivervirksomhed, hans engagement i forskellige foreninger, i faglig sammenhæng og ikke mindst som pædagog og lærer for seminarieelever. Når man som undertegnede har haft en nær slægtning, der gik på seminariet omkring 1920, så kan man stadfæste forfatterens udsagn, at Vinther prægede sine elever for livet – min morbroder var sandelig ikke dimitteret fra Silkeborg Seminarium, men fra Vinthers Seminarium.

Besættelsestiden bliver også et hovedafsnit i den foreliggende fremstilling. Det skyldes ikke så meget begivenhederne på det legale plan – seminariets bygninger blev beslågt allerede i 1943 til kaserne og seminariet var i eksil i to år – men mere det forhold, at såvel forstander som lærere og elever gik overordentlig aktivt ind i modstandsbevægelsen. Forstander Herluf Jensen var medlem af frihedsrådets lokalkomite og i den militære

byledelse. Og det lokale kartotek over aktive modstandsfolk udarbejdet i 1945 omfatter 53 af seminariets 125 elever; ifølge Skyum må tallet være noget større, idet en del af eleverne var gået under jorden og arbejdede for modstandsbevægelsen andetsteds i krigens sidste fase. Altså var mere end 50 % af seminariets elever direkte engageret i illegalt arbejde – det turde være noget af en rekord.

Igen af en anden karakter er det tredje hovedafsnit omhandlende årene 1958 til 1978, hvor det blev Sigurd Skyums opgave – »jeg stod i virkeligheden ikke overfor et valg« – som rektor Herluf Jensens højre hånd efter dennes bratte død at videreføre arbejdet som leder af seminariet. Det blev år præget af store ændringer: overgangen fra privateje til selvejende institution, udflytning til store nye bygninger på Århusbakken, planerne om samarbejde og eventuel sammenlægning med Th. Langs Seminarium (konkurrenten!), indskrænkninger og besparelser, usikkerhed og utryghed.

Sigurd Skyum er gået til værks med en imponerende grundighed. Lærersansættelser, en total lærerfortegnelse for hele perioden for såvel seminariet som øvelsesskolen, statistikker over aspiranter, elever og dimittender gennem årene, analyser af øvelseskoleelevernes sociale baggrund (det kunne have været interessant med tilsvarende analyser af seminarieelevernes sociale sammensætning). Man får indtryk af, at intet kildemateriale vedrørende Silkeborg Seminarium i videste forstand har undgået forfatterens opmærksomhed, det være sig tingbøger, kirkebøger, politiprotokoller eller Jomfru Pingels flaskepost. Ingen sten lades uvendt, når det gælder om at få fastslået, om forstander Vinther fik en bøde på 10 kr. for gadeuorden nytårsaften 1899. Grundigheden giver sig udslag i en detaljerigdom, der spænder fra prisen på en rangle til forstanderens datter til ændring af seminariets indgang fra en træport til en smedejernslåge i anledning af seminariekommissionens besøg 10. september 1948 om formiddagen. Selvfølgelig liver detaljer op på en fremstilling – f.eks. omtales en skolebestyrer, der altid ledede morgenandagten med sin hustru siddende på skødet! – men detaljerne kan blive for mange og sløre billedet.

Det er karakteristisk, at Sigurd Skyum trods sin centrale placering i en stor periode af seminariets historie er meget utilbøjelig til at lade sig selv træde frem. Man får indtryk af, at han ligesom lægger bånd på sig selv. Skønt elev på seminariet 1928-32 er der ingen »jeg«-oplevelser fra elevernes liv i disse år, men måske nok nogle indpakkede personlige erindringer. Forstander Vinthers brev med ansættelsestilbuddet til Skyum i 1933 gengives med underskriften »Prøve på forstander Vinthers hånd-

skrift«. Under besættelsestiden oplyses man om, at lærerne også var med i den aktive kamp, men nærmest tilfældigt får man til sidst en oplysning om forfatterens placering i hovedkvarteret som ordonnanschef. For rektortidens vedkommende bliver billedet dog lidt anderledes, men det generelle indtryk af forfatterens holdning til stoffet er dog noget i retning af iagttagerens, der »så objektivt som muligt« (forordet) samler, bearbejder og gengiver det indsamlede.

Selvfølgelig kan Skyum ikke løbe fra sit eget engagement, selvfølgelig kommer der også vurderinger og enkelte følelsesudbrud frem, men i stedet for denne personlige skyhed og bundne grebthed af emnet kunne han nok af og til mere have givet sig over til sig selv – tilstræbt objektivitet udelukker bestemt ikke personlige oplevelser, vurderinger og stillingtagen.

Institutioner og deres liv udspringer, som det er blevet sagt i anden sammenhæng, af »skabende personligt initiativ og de tidslige og rumlige formningskræfter og tvangsmæssigheder« (J. Balling). I »Silkeborg Seminariums Historie« er det personlige initiativ udmærket tilgodeset – forstanderne træder tydeligt frem, eleverne lidt mere i baggrunden –; med hensyn til udefra kommende kræfter omtales kun de skiftende seminarie-love og bestemmelser, og det gøres særdeles godt og grundigt. Men der savnes bare en antydning af et signalement af det omgivende samfund. Eksempelvis fastslås der 5 årsager til et vendepunkt i seminariernes historie omkring 1967-68: Læremangel, vikartjeneste, HF, 1966-loven og ungdomsoprøret, hvorefter de fire første forhold får en dækkende omtale, ungdomsoprøret berøres ikke. Et ganske kort rids af dette diffuse begrebs baggrund ville have nuanceret fremstillingen af de gamle traditioners undergang omkring 1970 og fastholdt, at Silkeborg Seminarium ikke var og er en i luften frit svævende størrelse.

Men forfatteren har valgt at koncentrere sig helt og holdent om Silkeborg Seminarium, og ovenstående bemærkninger skal kun opfattes som kommentarer til et værk, der hæver sig betydeligt op over den flora af seminariefestskrifter, der har set lyset i de senere år. Sigurd Skyum noterer omhyggeligt, at forstander Vinther fik ug i historie til lærereksamen i 1884, men undlader at oplyse noget om sine egne karakterer – det skulle ikke undre mig, om han også selv fik samme karakter i faget ved det grønne bord i 1932.

»Silkeborg Seminariums Historie« er blevet et fornemt værk: 348 sider med tospaltet tekst i A4 format, fin lay-out og med mere end to hundrede illustrationer. Endog tegninger af Asger Jorn forekommer i festskriftet

– hvilket andet seminarium kan prale af en sådan kunstner blandt sine tidligere elever? At prisen er steget betydeligt i forhold til de tidligere festskrifter – 2 kr. i 1911 og 3,75 i 1936 – er der ikke noget at sige til i betragtning af indhold og udstyr.

Viggo Larsen

Bonden, kirken og skolen. Ved Jens Holmgaard.

Udgivet af Landbohistorisk Selskab i samarbejde med Historisk Samfund for Viborg Amt. 1986. 160 sider.

Efter Struense-tidens korte og hektiske liberalisering (1770-72) satte en konservativ reaktion ind. Det mærkedes bl.a. gennem forberedelse af en ny helligdagsforordning til afløsning af Christian 6's – i øvrigt meget stramme – sabbatforordning fra 1733. Danske Kancelli indhentede 1773 i den anledning udtalelser fra Københavns politimester, stiftsbefalingsmanden over Bergen stift og biskopperne over Sjællands stift og Viborg stift. Viborgbispen Christian Michael Rottbøll bad provster og præster i stiftet, der dengang omfattede Himmerland, Salling og en del af Ommer-syssel, om oplysninger vedrørende befolkningens kirkegang og søndagsliv, om skoleforholdene og om forslag til forholdsregler, der kunne stramme kirketugten.

Landbohistorisk Selskab har nu sammen med Historisk Samfund for Viborg Amt udgivet præsteindberetningerne fra det jyske stift. Udgivelsen, der er besørget af fhv. landsarkivar Jens Holmgaard, har fået titlen »Bonden, kirken og skolen«. Bogen imødekommer den voksende interesse for mentalitetshistorie og er med til at belyse nordjyske landboforhold.

Både som kirkehistorisk og som skolehistorisk kilde er bogen værdifuld.

Den enevældige konge og den ortodokse statskirke havde gjort sig ihærdige anstrengelser for at disciplinere befolkningen og kultivere menigmands sæder. Men de strenge bestemmelser (Menighedsforordningen 1629, Danske Lov 1683 og den nævnte sabbatforordning, der blev til under pietismen), fandt ikke folkelig tilslutning.

Det er i hvert fald det indtryk, præsteindberetningerne giver. Der lyder samstemmende beklagelser over forsømmelser af kirkegangen, som efter sabbatforordningen var tvungen. Kirkegængernes opførsel synes desuden at have været et problem. Der klages bestandig over, at kirkefolket fordrev tiden på kirkegården. Først når præsten gik på prædikestolen kom de

ind. Så såre hans prædiken var til ende, forlod flertallet kirken. Denne stimen ind og ud og skramlen med træsko har virket generende. Og det er forståeligt, at flere præster også af den grund foreslog kirkedøren låst ved begyndelsen af prædikenen.

På den anden side må det vel også erkendes, at bønderne under det strenge hoveri havde andet at bruge tiden til end at overvære de langtrukne gudstjenester. Indberetningerne fortæller om såvel arbejde for husmænd, der ikke selv havde trækdyr, kørsel med tørv eller korn o.m.a.

For at komme disse helligdagsmisbrug til livs og i øvrigt skærpe kirketugten foreslog adskillige præster medhjælperinstitutionen skærpet. Efter menighedsforordningen – og gentaget i Danske Lov – skulle der i hvert sogn udpeges to af »de gudfrygtigste, bedste og vederhæftigste sognemænd« til kirkeværger og præstens medhjælpere. De skulle være med til at håndhæve kirketugten, ikke blot i kirken, men også i forbindelse med helligdagsadfærd i øvrigt. Heinrich Ussing er i »Kirkeforfatningen i de kongelige danske Stater« 1787 inde på, at institutionen ikke fungerede. Undertiden blev der ikke udpeget medhjælper, mente han. Dette indtryk bekræftes ikke af præsteindberetningerne. Medhjælperne omtales mange gange, men der er heller ikke tvivl om, at ordningen ikke fungerede efter hensigten. Medhjælperne havde dog andre opgaver, bl.a. i forbindelse med fattigsager og udfærdigelse af mandtalslister. Desuden en enkelt tilsynsopgave i skolerne. F. Elle Jensen, der med »Bidrag til Medhjælperinstitutionens Historie« (Kirkehistoriske Samlinger VI rk., 5. bd. 1945-47), beskrev ordningen, gjorde ikke brug af præsteindberetningerne. Så derfor føjer udgivelsen nyt til vor – i øvrigt begrænsede – viden om institutionen. Udgiveren synes dog ikke at interessere sig meget for institutionen, der formentlig er en af forudsætningerne for både vort skoletilsyn og vort lokalstyre i øvrigt.

Biskop Rottbøll pålagde stiftets præster og provster at oplyse om »skolevæsenets forfald eller upassende indretning«. Indberetningerne indeholder da også en række oplysninger om skoleforhold. Oplysninger, der bekræfter det hidtidige indtryk af skolen i slutningen af 1700-tallet:

Der fandtes skoler de fleste steder i stiftet, omend der ofte var tale om omgangsskoler. Dog klages der jævnt tit over lange og vanskelige skoleveje. Det var almindeligt, at der kun var skolegang om vinteren, og selv da var søgningen til skolen meget begrænset. Nogle præster klager over, at børnene først kom i skole, når konfirmationen stod for døren, andre over, at det kun var de yngste, der søgte skolen.

Den sociale slagside kommer frem i nogle bemærkninger om, at gårdmandsbørnene var de flittigste til at gå i skole, mens husmandsbørn kun i ringe omfang eller slet ikke kom. Årsagen hertil angives at være tiggeri og arbejde for andre, eller en sådan fattigdom, at børnene ikke havde tøj, de kunne vise sig i på skolen eller beskytte sig med i de kolde dage til og fra skole.

For at begrænse skoleforsømmelserne foreslog flere præster mulkteringen strammet op og præstens medhjælpere til at inddrive bøderne. Her synes medhjælperne således at skulle indgå i skoletilsynet.

Det korte skoleår og de mange forsømmelser i det daglige måtte naturligt indvirke på læsefærdigheden. Den var ikke stor, hvad flere af indberetningerne nævner.

Lærerlønnen var lille og lærerne uden uddannelse. Ofte var de uden interesse for arbejdet, da de aldrig vidste, hvor længe de kunne blive i tjenesten.

Nogle af indberetningerne synes at antyde, at konfirmationen var en motivation til at søge skolen. Men der klages samtidig over en overvældende mangel på både læsefærdighed og kundskab om kristendommen, når konfirmationsforberedelsen begyndte.

Skolen var med sin meget stærke betoning af den religiøse belæring en del af enevældens kulturpolitik. Den kom derfor til at dele skæbne med helligdagslovgivningen. Indberetningerne dokumenterer i hvert fald massivt præsternes oplevelse af uvilje mod den centralt styrede påvirkning.

Peter Ussing Olsen

Karen Stougaard Hossy:

Det københavnske Asylselskabs første år.

Kbh. 1985. Distribution: Nansensgade Antikvariat. Ill. 92 s.

I anledning af 150 året for oprettelsen af Det københavnske Asylselskab (DkA) udgav selskabet i 1985 en meget fint illustreret lille bog. Bogen, der omhandler DkA's første år, er udarbejdet af cand. mag. Karen Stougaard Hossy med mag. art. William Thomassen som medforfatter til det første afsnit.

I bogen berettes om oprettelsen af DkA i en tid, der politisk var påvirket af julirevolutionen i Frankrig i 1830 og provinsialstændernes indførelse i 1831. Vi hører om de tanker, som initiativtagerne – alle kendte mænd

fra det københavnske borgerskab – gjorde sig i forbindelsen med oprettelsen af asylter for den fattige arbejderbefolkningens småbørn, om oprettelsen af de første asylter, om deres omgivelser og indretning og om den specielle pædagogik, der udvikledes til brug i disse daginstitutioner. Endelig hører vi om børnenes dagligdag i asylterne og om deres sociale baggrund. Bogen afsluttes med gengivelsen af H. C. Andersens digt fra 1843 om asylbarnet og en oversigt over de asylter, der siden 1835 er blevet oprettet i asylselskabets regie.

Centralt i bogen står forfatterne forsøg på at give et mere nuanceret billede af de tidlige asylters formål og praksis end det hidtil har været tilfældet. De ser dem ikke blot som sociale foranstaltninger, der skulle beskytte gadens børn fra fysisk og moralsk fordærv eller foranstaltninger, der skulle gøre det muligt at frigøre kvindelig arbejdskraft fra barnepasning. Asylterne var i følge forfatterne primært pædagogiske institutioner. Man udarbejdede en speciel asylpædagogik, hvor indhold og metoder dels blev hentet fra skolelovene af 1814, dels var grundtvigsk inspireret med vægt især på den mundtlige fortælling og på sangen. Disse sidste blev iøvrigt for en stor del skrevet af B. S. Ingemann på opfordring af en af asylstifterne, teologen P. Rørdam, da man manglede sange beregnet for mindre børn. Med deres specielle småbørnspædagogik kom asylterne i følge forfatterne til at fremstå som en kritik af den offentlige skole og dens måde at forvalte skolelovene på.

Men hvorfor gøre småbørnsasylter til skoleforberedende institutioner? En af de toneangivende asylstiftere, juristen H. Feddersen, så i asylterne en mulighed for »at stille alle de fremvoxende Sjæle omtrent paa een Linie«. (s. 15) Men selvom Feddersen i sin samtid ikke var alene med et sådant synspunkt, var oprettelsen af asylterne snarere, som det også vises i bogen, et forsøg på så tidligt som muligt at gribe ind i arbejderbørnenes opdragelse for at gøre dem til gode, kristne arbejdere, der ville blive i stand til at opfylde tidens krav til en mere disciplineret arbejdskraft.

En anden og ny dimension er også den politiserende tendens, som forfatterne mener oprettelsen af DkA var udtryk for. Hvor landets to første asylter fra hhv. 1828 og 1829 var filantropiske foretagender, lagde initiativtagerne til DkA vægt på at gøre de nye asylter til offentlige institutioner. At oprette og drive disse asylter skulle være en samfundsopgave. Forfatterne konkluderer derfor, at DkA's asylter var et borgerligt pædagogisk eksperiment, som den politiske opposition bevidst iværksatte for at de-

monstrere deres ansvarlighed overfor nye samfundsopgaver og deres evne til at forvalte dem.

Ud over at kaste et nyt lys over asylernes formål er bogen også spændende læsning, fordi den fører os ind i de tidlige asylbørns verden – desværre ikke gennem børnenes egne oplevelser, da sådanne ikke findes overleveret, hvad forfatteren også beklager, men det er jo så ofte vilkårene for historisk barneforskning. Forfatteren formår dog alligevel at give os et indtryk af, hvordan det var at være asylbarn bl.a. gennem detaljerede beskrivelser af de fysiske rammer og af dagligdagen med dens opdeling i leg, undervisning og beskæftigelse med forskelligt håndarbejde. Til at styre den store børneflokk, der var på ca. 120-250 børn, var der kun ansat en bestyrerinde og en ung kvindelig medhjælp, 2 hvis børnetallet var over 200. En time om dagen undervistes børnene af forskellige mænd, heriblandt flere af asylstifterne. Men med så få voksenansatte er det ikke underligt, at den såkaldte asyltrappe, der kunne rumme op til 150 børn, som så kunne overvåges af en enkelt person, blev konstrueret netop til disse institutioner.

Forfatteren viser, at børnene hovedsagelig kom fra hjem, hvor fædrene var håndværkersvende eller arbejdsmænd eller fra hjem, hvor moderen var enlig. Interessant er oplysningen om, at DkA helt fra starten modtog børn af ugifte kvinder, mens sådanne »uægte« børn ikke blev optaget i et asyl som Caroline Amalies fra 1829. Hvorfor denne forskel?

Bogen om DkA er skrevet i et let tilgængeligt sprog og er læseværdig både for fagfolk og for enhver anden, der interesserer sig for børns vilkår i samfundet. Ud fra et forskningsmæssigt synspunkt er der dog noget jeg savner: bedre kilde- og litteraturhenvisninger, der for det sidstes vedkommende helt glimrer ved deres fravær. Nok påpeger forfatteren, at tidligere udgivet litteratur er sparsomt, men alligevel!

Nete Balslev Wingender

Alfred Lehmann – en psykologisk pioner. Festskrift med bibliografi.

Københavns universitet. 56 sider.

Udviklingslinier i DANSK PSYKOLOGI fra Alfred Lehmann til i dag.

Gyldendal. 303 sider.

De to bøger er udgivet i anledning af Psykologisk Laboratoriums 100-års dag d. 1. september 1986. De er begge redigeret af Ib Kristian Moustgaard, den første sammen med Lis Nørgaard Christoffersen, den anden sammen med Arne Friemuth Petersen.

Festskriftet indeholder en selvbiografi, som professor, dr. phil. Alfred Lehmann (1858-1921) skrev i 1918 i anledning af, at han havde fået tildelt ridderkorset.

Alfred Lehmann var af uddannelse polytekniker. Allerede i sin studietid interesserede han sig for de naturvidenskabelige, eksperimentelle metoders anvendelighed i psykologien, i 1884 erhvervede han doktorgraden med disputatsen »Farvernes elementære Æstetik«, og i 1886 indrettede han et »psykofysisk« laboratorium, som senere blev til Psykologisk Laboratorium, K.U. Dermed var psykologien etableret i Danmark som selvstændig videnskab, kun få år efter at verdens første psykologiske laboratorium var oprettet af Wilhelm Wundt i Leipzig, hvor Lehmann havde været på studieophold i 1885. Dansk psykologi er altså fra begyndelsen en eksperimentel, empirisk naturvidenskab,

Da der i stigende grad i de forløbne 65 år efter Lehmanns død har været en antipositivistisk tendens i dansk psykologi – kulminerende efter -68-oprøret – er det næppe for meget sagt, at stifteren har været på det nærmeste ukendt eller uglest af den overvejende del af danske psykologer. På denne baggrund virker det næsten overrumplende at læse den af Lis Nørgaard Christoffersen udarbejdede bibliografi, omfattende ca. 150 bøger og artikler af og ca. 30 artikler om Lehmann. Man bliver klar over, at han foruden at være pioner også var original og imponerende alsidig. Hovedværkerne er skrevet på tysk (enkelte også oversat til russisk og ungarsk), og et af dem, *Aberglaube und Zauberei, Overtro og Trolddom*, fra 1896 i 6 bind, er i 1986 udkommet i 5. oplag på tysk! Foruden at være en af de få internationalt kendte danske psykologer er han således også stadig aktuell i en tid, hvor overtro og trolddom atter breder sig.

I overensstemmelse med bestemmelsen af psykologien som en psykofy-

sisk videnskab handler alle Lehmanns værker på en eller anden måde om forholdet mellem sjæl og legeme. Meget summarisk drejer det sig om følgende emner foruden overtro og trolddom: sansninger og følelser, hypnose og drømme, psykofysiologi og neuropsykologi, relationer mellem fysisk og psykisk arbejde (psykoteknik) og børnepsykologi. Han skrev flere store lærebøger, bl.a. en almen psykologi og en udviklingspsykologi (til brug for seminarierne, hvor han virkede som censor i 20 år).

»Udviklingslinier i DANSK PSYKOLOGI fra Alfred Lehmann til i dag« er en interessevækkende bog. Den er interessant derved, at den fremdrager nogle perspektiver i dansk psykologi, som nok har været oversete. Som uddannet på Psykologisk Laboratorium i slutningen af 50'erne og begyndelsen af 60'erne er man først og fremmest præget af »Københavnerskolen«, en holistisk-fænomenologisk psykologi, som er mere teoretisk end praktisk orienteret. Rubin, Tranekjær og From, Lehmanns efterfølgere, nærmest advarede de studerende mod at anvende psykologien i praksis (dette være sagt uden malice, da det var udtryk for en nøgtern og renlivet holdning til psykologien som videnskab). Men set i et historisk perspektiv har københavnsk og dermed dansk psykologi fra begyndelsen været særdeles praktisk orienteret, for det var netop den udviklingslinje, Lehmann anlagde ved at fremhæve psykologiens *muligheder*. Man kan så sige, at hans efterfølgere fulgte linjen op ved at fremhæve psykologiens *begrænsninger*. Noget egentligt brud er der således ikke tale om. En skoling inden for denne københavnske tradition er ikke så værst, når det drejer sig om anvendt psykologi. Herom vidner et par fortrinlige artikler i bogen, nemlig Poul Vidriksens om Lehmanns betydning for dansk arbejdspsykologi og Jørgen Termøhlens om flyvepsykologiens udvikling (Lehmann endte nemlig sin karriere med at udarbejde psykotekniske prøver for flyvere).

Den grundforskning, som Lehmann baserede den anvendte psykologi på, er i bogen på meget kompetent måde beskrevet og bedømt af Rolf Willanger og Ib Kristian Moustgaard.

I forbindelse med den praktiske anvendelse er der grund til særligt at fremhæve en artikel af Harald Torpe: »Pædagogisk psykologi i 100 år«. Mens bogens øvrige artikler mest har uddannelseshistorisk interesse i relation til psykologiuddannelsen har denne artikel også skolehistorisk interesse.

Med Torpes grundige redegørelse og store overblik er der i dobbelt

forstand skrevet et nyt kapitel i og om dansk skolehistorie. Fra begyndelsen har psykologiens største anvendelsesområde været skolen. Lehmann skrev i 1913 en lærebog i pædagogisk psykologi, »Den individuelle sjælelige Udvikling«, som Torpe giver en positivt-kritisk omtale. Lehmann var medstifter af »Foreningen for eksperimentel Pædagogik« (1914) og underviste fra 1914-19 i eksperimentel pædagogik på D.L.H. I 1913 blev den, der først og fremmest videreførte pædagogisk psykologi, R. H. Pedersen, knyttet til Lehmann som videnskabelig assistent. Han nedsatte i 1924 »Udvalget for skolepsykologiske undersøgelser«, og dermed var grunden lagt for dansk skolepsykologi, som uden sammenligning har været det mest ekspanderende område inden for anvendt psykologi. I 1944 oprettedes cand. psych.-studiet, som var tilrettelagt for lærere med sigte på skolepsykologisk virksomhed, og samtidig oprettedes et 18 timers årskursus i anvendt psykologi på D.L.H. Der opstod herefter et noget anspændt samarbejde mellem K.U. og D.L.H., som imidlertid blev afbrudt, da skolepsykologuddannelsen blev oprettet på D.L.H. i 1965.

Da nu forholdet mellem K.U. og D.L.H. er så relativt udførligt omtalt, kan det undre, at Torpe helt forbigår den faglige strid mellem Tranekjær og K. B. Madsen, som udspandt sig i begyndelsen af 60'erne. Dels betegede denne strid et vendepunkt i dansk psykologi, som herefter udvikler sig forskelligt på K.U. og D.L.H., dels blev det mere end nogen anden K. B. Madsen, som kom til at præge skolepsykologuddannelsen og psykologiundervisningen på seminarierne i den kommende tid. Dertil kommer, at K. B. Madsen er en af de få internationalt kendte danske psykologer efter Lehmann, så også af den grund kan det undre, at han ikke omtales.

Men ellers bærer artiklen præg af Torpes indgående kendskab til psykologiens uddannelseshistorie, centralt placeret som han var igennem de mange år som rektor for D.L.H. Med sin aldrig svigtende diplomatiske sans beskriver Torpe de forskellige studieordninger neutralt og nøgternt med særligt henblik på psykologiens anvendelse i pædagogisk praksis, herunder det skolepsykologiske område. Måske aner man mellem linjerne en vis tvivl, om udviklingen er gået i den rigtige retning. Artiklen munder ud i et klart markeret standpunkt: Pædagogisk psykologi er fundamentalt set psykologi, (ikke pædagogik), og derfor skal nytænkning vedr. undervisning og opdragelse komme fra almen- og udviklingspsykologi. Tendenserne gennem 70'erne og 80'erne er gået i den modsatte retning: Man har taget pædagogiske problemer op til overvejelse og undersøgt, hvilke psykologiske faktorer der indgår. Hvis man skulle sige det mindre diploma-

tisk end Torpe, så forsømmer man i uddannelserne i dag den teoretiske og empiriske indføring i psykologi.

En artikel af Hans Vejleskov og Thomas Sigsgaard om udviklingspsykologien i Danmark siden Lehmann lider af den mangel i en uddannelseshistorisk sammenhæng, at forfatterens egen store indflydelse på udviklingen ikke fremgår tydeligt, men sådan må det vel være. Efter en systematisk kronologisk gennemgang af udviklingspsykologisk litteratur med hovedvægten på Lehmanns ovenfor nævnte værk fra 1913 og med en ret udførlig omtale af Vilhelm Rasmussens, Sigurd Næsgaards og S. A. Tordrups lærebøger samt af Franz Froms kritiske holdning til den etablerede børnepsykologi forsøger Vejleskov og Sigsgaard at anskue udviklingen retrospektivt. De når frem til en forsigtig konstatering af, at det er rimeligt at tale om en særlig dansk udviklingspsykologisk tradition, men det står ikke helt klart, hvad det er, der kendetegner den. Et af kendetegnene fremhæves dog, nemlig at udviklingspsykologien herhjemme står i gæld til klinisk psykologi.

Blandt mere teoretiske problemer, som Lehmann beskæftigede sig med, var dem der knyttede sig til hypnose, søvn og drømme. Disse emner har Poul Røpke og Erik Schultz på udmærket måde behandlet og ført linjerne op til nutiden i overensstemmelse med bogens titel. At det i Schultz's artikel om søvn og drømme bliver Franz From, der får hovedrollen, er velbegrundet, da Froms lille bog »Drøm og neurose« fra 1951 er blevet et skelsættende værk.

Endv. er emnet »det æstetiske« blevet behandlet i en glimrende artikel af Bjarne Sode Funch. Han giver et præcist signalement af Lehmanns disputats og fortsætter derpå med omtale af Victor Kuhr, Edgar Rubin, K. Holt Hansen, Martin Johansen og Torsten Ingemann Nielsen. Jo, selv om æstetiske spørgsmål ikke har nogen fremtrædende plads i dansk psykologi, kan der dog skimtes en udviklingslinje. Man får håbe, at Funch vil føre denne linje videre, han synes at have forudsætninger for det.

Bogen afsluttes med en relevant og udførlig redegørelse for bibliotekerne og dansk psykologi af Birger Hjørland.

Som det altid har været fremhævet i dansk psykologi, er helheden andet og mere end summen af delene, og trods mange interessante og væsentlige artikler fremtræder bogen som helhed som et mærkeligt heterogent værk uden nogen hovedlinje. Titlen er alt for prætentios og misvisende: Dansk psykologi er meget andet og mere end de emner, der behandles i bogen, og viden skabes og anvendes også andre steder end på K.U. og D.L.H.

Århus universitet og universitetscentrene er f.eks. ikke nævnt med et ord i bogen. Og hvad de hundrede år »fra Alfred Lehmann til *i dag*« angår, så ville det for en del af artiklernes vedkommende have været mere på sin plads, om de var udkommet i forbindelse med 75 års jubilæet. Hele den udvikling (eller de tilbageskridt, som man nu ser på det), som har fundet sted efter 1968 er næsten helt forsømt.

Endelig virker tre lange artikler noget malplacerede i sammenhængen. Det drejer sig for det første om en artikel om følelser på basis af Shand's lov nr. 64, som er temmelig uforståelig og irrelevant. For det andet drejer det sig om en i og for sig velskrevet og spændende artikel, der mest handler om Melloni-sagen – en kuriøs episode i Froms og Tranekjærs løbebane – samt om en illusionist og tryllekunstner ved navn Faustinus, men mindst om Lehmanns hovedværk, »Overtro og Trolddom«, som derved bliver underligt negligeret i bogen. For det tredje en artikel om Ludvig Feilberg, en ingeniør og filosof, som ikke kan siges at have haft nogen indflydelse på dansk psykologi i de forløbne 100 år.

Bogens største kvalitet består i, at den løfter sløret for en af Danmarks største, men hidtil ret upåagtede psykologer. Som historisk dokument er den af begrænset værdi, »udviklingslinjerne« har mest karakter af strejftog.

En mere gedigen uddannelseshistorisk oversigt findes i Simo Køppes bog: *Psykologiens udvikling og formidling i Danmark i perioden 1850-1980*, Gad 1983. De to bøger vil kunne supplere hinanden fint.

Peter Lauridsen

Tinne Vammen: Rent og urent, hovedstadens piger og fruer 1880-1920.

298 sider. Gyldendal 1986, Pris 248 kr.

Rent og urent handler om piger og fruers liv i hovedstaden fra 1880-1920. Den er et brudstykke af samfundshistorien, som er ukomplet. Denne vil blive »fuldere« og få større dimensioner af at inkludere kvinderne, s. 9. Tinne Vammen vil her inddrage dem ved at behandle piger og fruer. Hun vil stille spørgsmål om, hvad husarbejde betød for herskabshjems lønnede hjælp og fruer, hvilke spor det afsatte i følelser og bevidsthed, og – handlinger og organisering.

Tinne Vammen har gennemgået et omfattende trykt og utrykt materiale

for at besvare spørgsmålene, fx. Tjenestepigeforeningens arkiv, Husligt Arbejderforbunds arkiv, pensionisterindringer og politiets arkiv vedr. »offentlige Fruentimmer«. Og hun vil behandle dette fra flere forskellige videnskabelige indfaldsvinkler. Etno- og mentalitetshistorie vil blive kombineret med socio- økonomiske og organisationshistoriske tilnærmelser for at belyse »lighederne, forskellene og det mangetydige i kvinders situation«, også s. 9.

Vi starter i en beboelsesejendom i Sølvgade nr. 30, vi møder beboerne i forhus og baghus, vi informeres om tyendeloven og om fruernes, enepigernes, stuepigernes, ammernes og goldammernes gøremål, om hvad opfattelserne af, hvad den »gode pige« var, og om hvorledes dette ændrede sig, om »tjenestepigemoderskab«, seksuelle normer og prostitution og om Københavns tjenestepigeforening. Og hele dette rige stof er suppleret med gode billeder og statistik. Kort sagt, vi kommer vidt omkring og får meget at vide.

Tinne Vammens konklusioner, som hun desværre når frem til via nogle analyser, der sprogligt set både er tunge og uforståelige, er, at til trods for mere filantropiske bestræbelser og også tjenestepigeforeningens forsøg på at gøre aktiviteten til et fag med skoler og uddannelse og dermed hæve standens status, blev det »herskabelige herredømme« retfærdiggjort ved »en særlig forbindelseslinje mellem urent og arbejderkvinder«. Tjenestepigerne var af en »lavere« uddannet og uciviliseret art (forfatterens citationstegn). Og civiliseringen af tjenestepigerne skulle foregå oppefra – og nedad. Samtidig er fortidens tjenestepigeerhverv blevet til en række kvindeerhverv i vore dage, – husmoderafløser, hjemmehjælper, rengøringsassistent osv., s. 258 og 260. Og disse fags status kan nok have noget at gøre med det i sin tid urene arbejde.

Det er spændende konklusioner. Samtidig synes jeg ikke, man kan sige, at stoffet hermed er færdigbehandlet. Fruerne står undervejs langt klarere aftegnat end pigerne, både når det gælder den daglige arbejdsgang og særlige begivenheder som fødsler. Dette er en skam. En fyldigere beskrivelse af arbejdsdagen mangler jeg både a.h.t., hvad de og dermed hovedstadens reproduktion betød for samfundsøkonomien, men også fordi det ville være interessant at komme tættere på hverdagslivet. Og dermed ikke bare pigernes hverdag i herskabshjemmene, men også i håndværkerhjemmene og hos de mindre forretningsdrivende. – Så ville vi have fået mere at vide om, hvilke spor husarbejde også afsatte på deres kroppe. – Det er mit indtryk, at det anvendte materiale kunne have givet meget af dette.

Men Tinne Vammens hovedinteresse synes at have været klassemodsætningen mellem herskabshjemmene og pigerne og de kultur- og normsammenstød, som måtte følge deraf. Og så er det andet ikke kommet frem i lyset.

Når Rent og urent anmeldes i denne sammenhæng, er det fordi tjenestepigen og senere husassistenten nok var i tjeneste og jævnlige blev udnyttet. Men hun deltog også i et ikke formaliseret uddannelsesforløb til husarbejde, mor og kvinderoles. Og i disse år er der stærke kræfter i gang for at formalisere forløbet, hjemkundskab indføres i folkeskolen i byerne, i Københavns Kommunes Aftenskole, og husholdningsskoler oprettes på privat initiativ. Men det daglige husarbejde blev ikke dengang, og er aldrig blevet et fag til trods for, at det er en samfundsødvendighed, at arbejdet udføres. Spørgsmålet om, hvorledes vi i dag, – og tidligere, kvalificerer hinanden til forskellige nødvendige samfundsopgaver, om kvalificeringen er bevidst tilrettelagt og offentligt finansieret og styret eller en ikke formaliseret del af hverdagen viser, for mig at se, hvorledes vi prioriterer løsninger af forskellige samfundsopgaver. Dette er derfor vigtige områder inden for både samfunds- og uddannelseshistorien. Tinne Vammen berører denne side af tjenestepigeforholdet, men gør det ikke til genstand for fyldigere behandling. Var pigernes hverdag blevet synligere og piger i andre hjem end herskabshjemmene blevet behandlet, ville der have været stof til denne problemstilling.

Ellen Nørgaard

Træk af skoleudviklingen i Helsingør 1857-1986.

Erik Gøbel: Træk af skoleudviklingen i Helsingør 1857-1970.

P. E. Hermansen: Skoleudviklingen 1970-1986.

Særtryk af Helsingør Kommunes Museumsårbog 1985, Helsingør 1986, 152 sider, ill.

Helsingør er nok den købstad her i landet, der har sin skoleudvikling bedst beskrevet. Det skyldes først og fremmest *Laurits Pedersen*, der fra 1896 til sin afsked i 1938 var ansat ved Helsingør kommunale skolevæsen. I hans eget historiske forfatterskab og i dansk skolehistorisk litteratur indtager hans værk *Almueundervisning i en dansk Købstad fra Reformationen til vore Dage*, 1909, en smuk plads takket være arkivalske undersøgelser af såvel offentlige som private skoler i byen. Skildringen af sidste halvdel

af forrige århundrede er dog kun en oversigt, der måtte indbyde til ny behandling.

Opgaven blev taget op af tidligere viceskoleinspektør *Erik Gøbel* († 1987). I den foreliggende bog har han skildret udviklingen frem til kommunesammenlægningen 1970, hvor Tikøb kommune indgik i Helsingør. Tiden derefter er beskrevet af skoledirektør *P. E. Hermansen* i en god oversigt over forandringer i byggeaktivitet, elev- og lærerforhold i Helsingør kommunes folkeskoler.

Hovedparten af bogen er Erik Gøbels. Han har inddraget både trykt og utrykt materiale – ikke mindst for den ældre del af perioden har det utrykte været givende. Han har været i byrådsforhandlinger, lokalaviser og lokale erindringer. Billederne illustrerer i høj grad livet i skolerne.

Resultatet er blevet en velfortalt skildring, der sætter skoleudviklingen ind i en lokal sammenhæng – ned- og opgang i byens erhvervsliv – og samtidig har et vist perspektiv ud til samfundet uden for Helsingør: Spørgsmål om skolepenge, privatskoler og forholdet til latinskolen, gymnasiet.

Med rette fremhæver Gøbel den nye skoleordning, der blev vedtaget i 1910. Forarbejdet var gjort af skoleinspektør Thorbjørnsen og rektor Krüger i en betænkning fra 1906 om den praktiske gennemførelse af alment skoleloven fra 1903. I Helsingør blev herefter oprettet et kommunalt skolevæsen, der omfattede både folkeskolen og den højere alment skole, – altså en skole i to afdelinger. Undervisningen blev gratis i folkeskolen og mellemskolen, optagelse i mellemskolen kunne finde sted uden prøve, fripladser i real- og gymnasieklasser, fællesundervisning for drenge og piger samt udskillelse af de kirkelige funktioner fra skoleinspektørembedet. Det er en rigtig vurdering, som lektor Hakon Müller senere (1933) gav: »Helsingør havde hermed fået landets utvivlsomt mest demokratiske skoleordning, som siden da har stået sin prøve og nydt tilslutning og tillid fra alle politiske partiers side«.

Det er en letlæst og indholdsrig bog.

Vagn Skovgaard-Petersen

Johannes Madsen: Herlufsholm Sogns Landsbyskoler 1699-1970.
Eget forlag 1986. 128 sider, ill., kalligraferet (skønskrevet).
Ekspedition: Georg Christensens Boghandel, Næstved.

I 1925 skulle Lille Næstved Skole udvides. I den forbindelse måtte et lille udhus fra 1828 vige pladsen. Herved kom rare sager for dagens lys, diverse protokoller samt en embedsbog, der for årene 1805-1829 var ført af skolens første seminarieuddannede lærer, Poul Handrup.

Denne embedsbog blev udgangspunkt for overlærer Johannes Madsens studier i Herlufsholms sogns skolehistorie. Han oversatte den fra dens gotiske håndskrift i 1983 og gik på jagt i arkiverne – især Landsarkivet for Sjælland og det lokalhistoriske arkiv i Næstved, her bistået af A. Strange Nielsen – efter oplysninger om skoler, lærere og elever. Visitatsbøger, forhandlingsprotokoller og korrespondance mellem skolemyndighederne er gennempløjet, hertil føjes den trykte litteratur, bl.a. talrige årgange af lokalaviserne.

Det er lykkedes Johannes Madsen at finde frem til en rigdom af oplysninger, dokumenter, billeder og bygningstegninger. Alt dette er grundlaget for den foreliggende bog, der afsluttes med de nødvendige fortegnelser og registre samt – for læseren svært nyttige – kronologiske oversigter over de fire skoler: Lille Næstved Skole, Ladby Skole, Holsted Skole, og Ny Holsted Skole. I disse oversigter anføres data om skolebygninger og om elevtal samt en series magistrorum, altså en fortegnelse over de ansatte lærere – for de førstnævnte skoler helt tilbage til 1600-tallet.

Fremstillingen er opdelt i tre store afsnit: Under godset og kirkens styre 1699-1841; Under embedsmændenes og de folkevalgtes styre 1841-1899; Fra landsbyskoler til byskoler 1899-1970.

Vi følger i bogen udviklingen fra den første landsbyskole, der blev bygget på Vridsløse kirkegård i 1698, og de følgende fra 1773 i Lille Næstved, Holsted og Ladby. Indimellem får vi glimt af lærerskæbner. I 1789 skrev Niels Bützow: »Den fugtige bolig har ødelagt mit helbred og provstens chikaner og forfølgelser går mig på... Han er ikke en mand, der kan tage imod fornuft, og når man vil forsvare sig, skælder han kun ud«.

Adskillige af kirkens mænd var dog gode støtter for skolerne. Biskop N. E. Balle var en af dem. Han var på besøg flere gange. I år 1800 skrev han: »Nogle Børn udmærkede sig ved forstandige Svar af Lærebog og kunne forklare sig ved Katekisation. De læste godt og kunne gøre rede for det, de læste. Skoleholder, Kirkesanger Handrup giver god Undervis-

ning og katekiserer meget godt«. Og på nærmeste hold var sognepræst Morten Henrik Petersen den ihærdige talsmand for forbedringer i sognets skoler i årene 1808-1844. Johannes Madsen giver ham den karakteristik: »I forhold til lærerne var han mere vennen end den overordnede, altid parat til støtte«. Sognet fik gode lærere i de år, den seminarieuddannede Mads Christensen i Ladby var formentlig den dygtigste i hele amtet.

De nævnte eksempler skal vise Johannes Madsens fremgangsmåde: mange citater, konkrete oplysninger og karakteristikker. I stort og småt følges sognets skoler, kirkens og befolkningens holdninger. Der er adskillige sager om forsømmelse. Vi følger skolerne frem til kommunalreformen i 1970, hvor Herlufsholm blev indlemmet i Næstved kommune, og til indvielsen af den moderne Kalbyris skole.

Man kan nok sige, at bogen har en slags tese, hvorved perspektivet bliver større: Herlufsholm sogn var lidt bedre med hensyn til skoler end andre sogne. Lønningerne tiltrak gode lærere, og skolevæsenet fik støtte gennem tilknytning til Herlufsholms Stiftelse og Næstved købstad. Det argumenteres der for.

Der er enkelte småfejl i bogen (almenskolelov er blevet til almueskolelov, Forchhammer var rektor til 1892, ikke til 1909 o.l.). Hovedsagen er, at det er en interessant og velfortalt skolehistorie, som mange – især fra Næstvedegnen – bør læse. Den giver indsigt i vor skoles rødder.

Vagn Skovgaard-Petersen

»Som jeg husker tiden«. Lærere fortæller.

Udg. af Skolehistorisk Samling. Viborg Amtskommune. 1984. 132 sider.

Gennem de senere år er der i Viborg opbygget et skolehistorisk arkiv under Viborg amtskommune. Det dækker det område, der i dag omfattes af amtskommunen.

I 1983 henvendte arkivet sig til en række pensionerede lærere og bad dem fortælle om deres aktive tid i skolens tjeneste. Det er der kommet en hel del interessante beretninger ud af. Vi kommer nær på livet i og omkring skolen, set gennem erindringen.

Bogen består af 22 erindringer, gengivet i maskinskrift. Nogle af dem er meget kortfattede – om undervisningsmaterialer, nybyggeri, eksamen, udflugter o.l., men næsten alle har også bemærkninger om forholdet til

forældrene. Enkelte giver en bredere karakteristik af lokalmiljøet og forsøger at sammenfatte pædagogiske erfaringer, – vurderinger, der binder fortid og nutid sammen.

Her skal ikke gives karakterer. Men anmelderen har haft størst glæde af Aage Holms skildring af sin tid i Lee (1946-1972) og ved Egeskovskolen (1972-1976). Her er der virkelig mulighed for at følge i konkrete situationer livet i skolen og ikke mindst udenfor, i sognet, i kirken, i afholdsbevægelsen, til juletræsfester og meget mere. Kuldeproblemerne i vinteren 1946/47 hører med, ligeledes realskolen, aftenskolen og aftenhøjskolen.

Flere andre kunne nævnes for tilsvarende eksempelrigdom – Gunnar Simonsen i Thise og Thorning 1929-1960, Herluf Thomsen i Skive 1929-1969 og Harald A. Thomsen i Hvidbjerg 1950-1979. Fremhæves må den betydning, lærerkredsen har haft – kollegial støtte, udveksling af synspunkter, inspiration.

Bogen er et godt initiativ. Den opfanger vigtige sider af skole- og kulturhistorien.

Vagn Skovgaard-Petersen

Ungdomskultur. Årbog for ungdomskulturforskning 2. *258 sider med illustrationer. 1987.*

Den kreds af ungdomskulturforskere, der står bag det ambitiøse forsøg på at lave en tilbagevendende forskningsårbog, har ifølge forordet haft to hensigter: Dels at give et overblik over den aktuelle danske ungdomskulturforskning og dels at introducere udenlandsk forskning, der kan udvide og differentiere den danske diskussion. Det er de sluppet flot fra. Det må have været en kraftanstrengelse, for der findes ikke megen selvstændig dansk ungdomskulturforskning, – men naturligvis en del forskning, der tangerer emnet.

Anmeldersektionen er imponerende – der anmeldes hele 30 bøger skrevet på dansk, tysk, engelsk, svensk og norsk. Det engelske forspring indenfor forskningsområdet ses ikke alene af de 13 engelske titler, men også i en del af artiklerne. Årbogen præsenterer denne gang 9 artikler og 3 oversigter, der alle er skrevet direkte til årbogen. For enkelte artikler er den historiske tilgang bærende. Det gælder således Henning Eichbergs inspirerende oversigt over tysk forskning vedrørende ungdomskultur i det 19. århundrede, Søren Riskjærs bidrag om ungdom og idræt og Ulla Thy-

rings om konfirmationstøjet. Der er et par velskrevne artikler om familien og flere med en pædagogisk tilgang: Anne Mette Kruse og Kirsten Reisby har givet en bred introduktion til engelsk skoleforskning, og Palle Rasmussen karakteriserer gymnasiedrenge med høje karakterer. De øvrige artikler om rockvideo, film, mode, kunst, musik og »stil« kræver særlige forudsætninger, eller anmelderen er måske for gammel?

Det er et nyt forskningsområde, der skal i gang herhjemme, og det er uden tvivl klog politik at satse på oversigter og anmeldelser af udenlandsk litteratur. Ungdomskulturen kender jo ikke landegrænser. Alligevel glæder vi os til at se de danske undersøgelser, der sikkert kommer i næste årbog.

Søren Ehlers

Friskolelæreres livsvilkår. 26 breve fra 1881. Ved Dorte Thirslund. *Udgivet af Dansk Friskoleforening 1986. 181 sider.*

I forbindelse med det indsamlingsarbejde Eilif Frank i 1970'erne satte i gang for at sikre kilder til friskolernes historie fik han og Institut for Dansk Skolehistorie tilsendt en række breve fra friskolelærere til mejeriforpagter Adolph Burchardi. Han var en nær ven af friskolerne og højt anset i deres kredse. I efteråret 1881 havde han skrevet to artikler i Højskolebladet hvori han opfordrede alle friskolelærere til at skrive til ham – for at »lære dem bedre at kende«. Han bad dem skrive om hvordan de var blevet friskolelærere, hvor længe de havde været det og især hvad der var ydet dem for deres arbejde i penge. Da Burchardi blev spurgt om hvad han ville bruge brevene til forklarede han i sin anden artikel at han ikke ville offentliggøre svarene uden særlig tilladelse fra brevsriverne, men at målet var at »elske friskolen bedre frem«, og det fremgik at det lå ham på sinde at få forbedret friskolelærernes kår.

De 26 besvarelser viste sig at være af så stor historisk værdi at dr. K. E. Bugge som lektor ved Institutet kort efter brevenes modtagelse i 1977 bad en af de studerende til kristendomskundskab på Lærershøjskolen, Dorte Thirslund, bruge dem som grundlag for en afløsningsopgave til cand. pæd. eksamen. Opgavens titel lød: »Friskolelærernes situation omkring 1880 i spændingsfeltet mellem de økonomisk-materielle vilkår og inspirationen fra Kold«. Dorte Thirslund havde selv i sin barndom gået i Bordings friskole, og hendes besvarelse af opgaven viste sig så fyldestgø-

rende at hun blev opfordret til at udgive brevene med sine kommentarer. Det er nu sket med bogen »Friskolelæreres livsvilkår«.

Den bringer ikke blot de 26 breve, men også omtale af deres baggrund i form af biografier af brevskriverne, omtale af de pågældende skolars udvikling og et imponerende velvalgt billedmateriale. Både oplysninger og billeder er hentet fra mange kroge. I sit forord takker Dorte Thirslund halvandet hundrede enkeltpersoner og omkring 25 arkiver for hjælp til fremskaffelse af supplerende stof. Det er i sig selv en usædvanlig indsats, præget af flid og omhu. Og intet væsentligt synes at mangle.

Det er betegnende for Dorte Thirslunds metodiske sikkerhed at selve bogens titel er »Friskolelæreres livsvilkår«, for de 26 breve stammer kun fra en femtedel af landets daværende friskolelærere, men afslutningskapitlet i hendes bog har overskriften »Friskolelærernes livsvilkår«. Ændringen med et eneste bogstav markerer at forfatterens indsigt i andre kilder støtter antagelsen af at de 26 breve er repræsentative for lærernes forhold i almindelighed.

Burchardibrevene har været kendt før. De er blevet benyttet af Kristen A. Lange i hans »Den danske Friskoles Historie« fra 1933. Også højskoleforstander Jørgen Frederiksen har benyttet dem i nogle artikler. Begge på et tidspunkt da man af diskretionsgrunde måtte udelade brevskrivernes navne. Men af deres udvalg fremgår at der har været flere besvarelser end de 26, antagelig 44. De manglende har ikke kunnet opspores, men de har åbenbart haft samme karakter som de bevarede. Det er fra en søn af Jørgen Frederiksen at brevene er blevet overgivet til Institut for Dansk Skolehistorie, og herfra er originalerne afleveret til Friskolernes eget arkiv i Odense.

Brevenes indhold virker chokerende på nutidens læsere, men også på samtidens har de virket rystende. Burchardi har vist dem til andre friskolevenner, og de har medvirket til hans og andres indsats for at stifte Dansk Friskoleforening i 1886.

De spørgsmål Burchardi havde stillet blev besvaret fyldigt. Et kort over afsenderskolerne indleder udgaven. 11 ligger i Jylland, 15 på øerne. På det første spørgsmål: »Hvordan De er bleven friskolelærer?« er svaret næsten altid at det ikke har været tilfældigt. Hvad enten læreren har fået sin uddannelse på et grundtvigsk præget seminarium eller haft et højskoleophold som grundlag har han umiddelbart eller med mellemlid været inspireret af Christen Kold. I 1881 var det elleve år siden Kold døde, men otte af brevskriverne har været på Dalum og mødt Kold. Han har

i alle måder stået for dem som et forbillede, også hans krav om at sætte skolens trivsel over eget velfærd.

Det næste spørgsmål fra Burchardi lød: »Hvor længe har De staaet frivillig i Tjenesten?« Svaret herpå er næsten altid at de har holdt ud længe og at arbejdet med børnene har været lykkeligt, men at de tunge økonomiske vilkår frister til opgivelse.

Det væsentligste spørgsmål er det sidste: »Hvad er der ydet Dem for Deres Arbejde i Penge?« I sin efterskrift har Dorte Thirslund mesterligt sammenlignet svarskrivernes bruttoindtægter 1881 med kommunelærernes i samme kommune i 1876. Kommunelærernes indtægter fremgår af en undersøgelse som Danmarks Lærerforening kort efter sin oprettelse foretog i dette år. Kommunelærerne var bestemt ikke velaflagte, men hvor svarskrivernes gennemsnitsløn var 560 kroner om året tjente kommunelærerne 1526 kroner, næsten tre gange så meget. Den ugifte friskolelærers løn måtte sammenlignes med en tjenestekarls, og den gifte friskolelærer var endnu dårligere stillet. Det blev nødvendigt at tjene ved siden af, ved regnskabsføring, bogindbinding eller ved at indrette butik.

I en lødig kronik om bogen i Kristeligt Dagblad (6. januar 1987) har Vilhelm Nielsen kaldt den tids friskolelærere et proletariat, men tilføjer: »et åndfuldt proletariat«. Alle brevene er velskrevne, og da udgiveren har respekteret deres originale retskrivning og tegnsætning bemærker læseren at over halvdelen af dem er skrevet med små forbogstaver i navneord. Det var den såkaldte Svend Grundtvigske stavemåde som også blev fulgt af den tids ledende højskolemænd og i forløberne for Højskolesangbogen.

At skrive »med småt« var indtil Hartvig Frischs retskrivningsreform 1948 ikke tilladt i »statsskolen« – det var i friskolekredse omtrent op til samme tidspunkt den gængse betegnelse for den offentlige skole! Også på dette punkt hævdede friskolen den åndelige frihed som den gjorde det over for anden tvang og al udenadslæren. Om ånden hos friskolefolket vidner også et væld af citater fra digtere som friskolebørnene nok var langt mere fortrolige med end oplyste nutidslæsere. Her kunne man måske have haft nytte af nogle henvisninger i noterne. Når det fremhæves at friskolelærerne var gode meddelere af folkesagn, underforstået til mænd som Svend Grundtvig og Evald Tang Kristensen, havde det været på sin plads at nævne at indskriften på Knud og Georgia la Cour Pedersens mindesten, bogens slutcitater, skyldes Svend Grundtvig: »Ren og klar skal Nutid føre/ Fortids Røst til Fremtids Øre«. Mottoet er hentet fra teksten til hans portræt forrest i folkeudgaven af hans »Danske folkeæventyr«

der havde sin sikre plads i friskolelærernes reoler.

Og så kan dette citat stå som kendemærke for Dorte Thirslunds værk. Fortidens røst i friskolelærernes breve er ren og klar, og det er også Dorte Thirslunds egen tekst. Selv om udgangen blev trist. Af de 26 brevskrivere fra 1881 var der kun to som forblev i den friskole de var gået ind til som et kald.

Roar Skovmand

Fri skole – en levende tradition.

Udgivet af Dansk Friskoleforening 1986. Redigeret af Laurits Kjær Nielsen o.fl. 10 bidragydere. 134 sider.

Med udgivelsen af »Fri skole« fejrer Dansk Friskoleforening sit 100-års jubilæum. Bogens formål er at kaste lys over de forløbne hundrede år, herunder »den tradition for skolefrihed og forældreret, der har præget dansk skolelovgivning siden 1850'erne«. Forfatterne af bogens ti artikler er udvalgt blandt erfarne friskolefolk og skolehistorikere. Fem af dem har haft nær tilknytning til Institut for Dansk Skolehistorie, men der er historisk perspektiv i de fleste af bogens artikler.

I skolehistorisk perspektiv savnes dog umiddelbart noget så nærliggende som tekst, kort og kurver til at vise friskolernes vækst, udbredelse og karakter. For hvem kan nøjes med at slå op i vort nyeste tibinds leksikon? Der står at »af landets godt 20 friskoler drives en tredjedel af religiøse og sproglige mindretal«. Her forslår det ikke engang med Jesper Oldfux hos Holberg at sige: »Herren måtte nok sætte et nul til!« – for også dette »nul« leder man forgæves efter på bogens sider – måske fraregnet side 75.

I den indledende artikel konstaterer Præstehøjskolens forstander *Niels Thomsen* at »Friskolen i 80'erne« er kommet i medvind. Det er en »foræring udefra«, hævder han, fra forældre både til venstre og til højre for midten. Skræmte af de store skolers centralisering eller formodede indoktrinering har forældre meldt deres børn ind i friskolerne, og de har ikke fortrudt det. Skønt friskolen stort set ikke har forandret sig. »Friskolens tradition duede og kunne tåle at komme ud i det fri, hvor stormene susede«. Også Dansk Friskoleforening har kunnet fastholde sin karakter – »en uklar blanding af en holdningsforening, brancheorganisation, foræl-

dreforening og lærerforening ... en lykkelig uklarhed«. I modsætning til ovenstående leksikoncitat læser vi at »det grundtvigsk-koldske er ikke en specialitet«. »De grundtvigsk-koldske skoler ... er ikke at sammenligne med de katolske skoler eller med de tyske skoler i Sønderjylland, men er almene skoler for almindelige børn«. Dog på »den levende traditions grund« og med rod i Kolds løsen: Guds kærlighed og Danmarks lykke.

Og så følger Kold-historikeren *Hanne Engbergs* artikel »Sådan begyndte det«. Tiltag fra »kristeligt vakte forældre, der ønsker at give deres børn en anden undervisning end den officielle« får pludselig opbakning ved en lov fra 1855 som eftertiden har kaldt friskoleloven. Selve betegnelsen »friskole« mener Hanne Engberg først er indført af Morten Eskesen omkring 1858, men det er vist ikke rigtigt. Allerede året før blev ordet friskole brugt i fynske aviser der omtalte »friskoler« oprettet på Fyn i de sidste fem år. Hanne Engberg slutter: Friskolerne »var led i en åndelig bevægelse, der ikke alene omfattede skoleforhold«.

Det uddybes i den næste artikel: »Noget andet og mere end en skole«. Den er skrevet af *Margaretha Balle-Petersen*, en svensk historiker der fyldt af undren har studeret de folkelige bevægelser i Danmark og særlig forsamlingshusenes historie. Også det særlig danske træk at lovgivningen kræver en kreds af mennesker omkring en friskole som vilkår for støtte. Og det er ikke blot kredsens børn der søger friskolen, men den er mødested for både unge og gamle. Helt fra 1870'erne har skole og forsamlingshus tit virket under samme tag eller i nært nabolag – med de deltagende hjemms samstemthed som baggrund.

Redaktør *Ejvind Larsen* indlæg »Grundtvigs frie skole« har form af et fingeret brev til »kære Laura«. Det virker noget fortænkt og falder uden for bogens historiske sammenhæng.

Men de følgende bidrag har næsten alle skolehistorisk karakter. *Eilif Frank*, kendt for sin indsats for at samle og sikre stof til friskolens og de folkelige bevægelers historie, gør i artiklen »Bevægelse – forening – samfund, Dansk Friskoleforening 1886-1911« rede for foreningens baggrund og virke. Dens formål var at blive »Middel til Forbindelse, Sammenhold og Samvirke mellem Friskolevenner Landet over«. Dens myndige leder gennem hele perioden og et stykke ind i den næste var den fynske friskolelærer Laurs Rasmussen fra Ringe. Det skyldtes ham at der i 1899 omsider blev opnået statsstøtte til skolerne. Men det skete på trods af stadig og stædig modstand indefra. Grundtvigske kredse har altid frygtet at statsstøtte ville bringe undervisningsfriheden i fare.

Franks fremstilling fortsættes af *Vagn Skovgaard-Petersen*. Hans bidrag har titlen »Græsrodde i anden generation – Statsmagt og friskoler 1899-1933«. Ved århundredskiftet var Venstre kommet til magten og gennemførte en lovgivning der styrkede friskolens stilling. Det skete allerede ved at 1899-tilskuddet, omend af beskedent omfang, blev knyttet til en ny folkeskolelov. I 1908 var tilskuddet vokset til det tredobbelte, og i 1919 gave en særlig lov friskolebørn tilskudsmæssig ligestilling med folkeskolebørn. Endelig fik skolekredsene med skoletilsynsloven 1933 ret til selv at vælge deres tilsyn. Der var dem der talte om forkælelse af friskolerne. Det havde folkeskolens statskonsulent N. A. Larsen gjort allerede i 1908. Men disse reformer blev ikke blot til gavn for friskolerne. De virkede også ind på forældreindflydelsen i folkeskolen og på den skoleordning der blev gennemført i Sønderjylland efter genforeningen i 1920.

Deres korthed til trods er de to her omtalte artikler sværvægtene i bogen, og man savner en tilsvarende redegørelse for udviklingen efter 1933.

En side af den – der også griber længere tilbage – er dog behandlet i skolehistorikeren *Gunhild Nissens* artikel »Forældreret – en trossag«. Som afslutning indeholder den en samlet kronologisk oversigt over tilsynslovgivningen med vægt på lovene fra 1946 og 1977 der yderligere styrkede forældreindflydelsen på friskoleområdet.

Også i det følgende indlæg, »Undervisningspligt og afgangsprøver«, skrevet af den erfarne efterskoleleder og foreningsformand *Aksel Nielsen*, lægges der vægt på forældreretten. Den sætter han foran samfundets rettigheder. Det er samfundets, især erhvervslivets pres der har forledt friskoler til at indføre afgangsprøver, og det strider efter Aksel Nielsens mening mod friskolens livssyn og idé. Han går ind for at både undervisningspligt og afgangsprøver må afskaffes – ikke »anskaffes« som der faktisk står side 103. Det er et vægtigt partsindlæg, men savner det ikke et modspil? Det er jo ikke givet i Niels Thomsens indledningsartikel.

De to sidste artikler i bogen er atter skolehistoriske. I *Vilhelm Nielsens* artikel »At uddanne fortællere-« gøres der rede for de tilløb til uddannelse af friskolelærere der har fundet sted til og med oprettelsen af Den frie Lærerskole i Ollerup som han selv i nogle år har været forstander for. Dens forhold og vilkår belyses åbenhjertigt af en kender, og det gør også selve problemet med »at uddanne fortællere«, fra Kolds tid til vore dage.

Til allersidst har *Eva Auken*, den yngste af de medvirkende skolehistorikere, skrevet artiklen »At være friskolelærer«. Sit historiske stof har hun hentet i breve som i tiden mellem 1870 og 1890 blev skrevet af friskolelæ-

rere rundt i landet til friskolevennerne Adolph Burchardi og Ernst Trier. De giver et forstemmende indtryk af de dystre økonomiske vilkår der i disse år blev budt friskolens lærere. I dag er det anderledes. Lønnen er på højde med folkeskolelærernes, men friskolelærerne har intet sikkerhedsnet, hvis læreren rager uklar med »kredsen« omkring skolen eller hvis børnetilgangen svigter. Og stadig er kravene til indsats ud over undervisningen større end i folkeskolen. Det er de fordi friskolen er »noget andet og mere end en skole«.

I forordet til bogen står at »mangler bogen helhedspræg, opleves spændvidden og forskelligheden forhåbentlig som en bekræftelse på, at der i 100-året for foreningsdannelsen stadig er tale om en friskolebevægelse!« Det bekræftes yderligere af bogens mange gode illustrationer hentet fra friskolernes rigt rustede billedarkiv. Også for dem der ikke føler sig på hjemmebane med det ejendommeligt danske fænomen, de grundtvigskoldske friskoler, er denne bog en rig kilde til oplysning om sit emne. Det er en forenings jubilæum der har givet anledning til bogens udgivelse, men den bunder dybere og rækker videre end foreninger og deres jubilæumsbøger plejer at gøre.

Roar Skovmand

Højskole på heden, Herning højskole i 25 år.

Red.: Helle og Knud Arnfred, Karsten Biering, Jørgen Sten Nielsen, Ove S. Torp. Herning højskoles fond 1986, trykt hos Poul Kristensen i Herning, og i kommission hos Teaterforlaget DRAMA – Gråsten. 127 sider, ill. – 50 kr.

Herning højskole har udsendt en fornøjelig bog i anledning af sit 25 års jubilæum: En antologi, hvori medarbejdere og bestyrelsesmedlemmer beskriver skolens virke på to leder, dels skolens historie og dels arbejdet i enkelte fag.

Aage og Mads Eg Damgaard skriver om skolens grundlæggelse. De tre brødre Damgaard ville egentlig rejse en højskole for industriens unge, især tekstilindustriens unge kvinder på Herning-egnen. De skulle sikres orlov og økonomisk støtte under opholdet, men interessen synes ikke at have været på egnen. Herning højskole blev dog grundlagt med de bedste intentioner og fik navnet »Herning Højskole for Tekstil og Beklædningsindustrien«. Man samarbejdede dygtigt både med repræsentanter for arbej-

derorganisationerne og dansk højskoles nestor J. Th. Arnfred. De to første forstandere, Robert Petersen og senere Bent Petersen, beskriver skolen i de første mange år, hvor det viste sig at invitationen til fabriksarbejderne ikke slog igennem, eleverne kom fra byerne og der var mange (lidt for mange) pædagoger imellem. Denne lidt udflydende elevkreds aktualiserede et samarbejde med Dansk Amatør Teater Samvirke (DATS). Teatermennesket (og tidligere bestyrelsesformand) Arne Aabenhus fortæller om denne udvikling, der kom på skinner med etableringen af en dramatiklinie blandt skolens øvrige tilbud i 1970 og som blev udviklet til en dramalederlinie i 1976. Det er beskrivelsen af en voksende udvikling af et amatørteaterundervisningstilbud i Danmark i et snuptag. Højskolen fik her gavn af DATS's påtrængende uddannelsesbehov.

Efter en vældig tilstrømning af elever i begyndelsen af 80'erne, er elevtallet nu dalende: Det gælder hele højskolemarkedet. Ove S. Torps bidrag om Journalistik som højskolefag er nærmest profetisk: Han fortæller om, hvorledes han som teoretiker følte behov for at han i samarbejdet med eleverne kunne udvikle og håndtere et redskab, journalistikken, og han undrer sig over hvor målrettet man kan gøre højskoleundervisning: »Markedsmekanismen lever naturligvis videre«. Skolens 1987-program viser, at der nu skal satses på 5 linieuddannelser og mellem dem en journalistlinie (der jo nok udvikler sig til medielinie med tiden?). Er det et forsøg på at målrette det kompetencegivende aspekt i den eksamensfrie højskole?

I dag vejer teaterundervisningen tungt på højskolens program, men alle fag synes indrettede på en kommunikationssituation. Fremhæves skal Helle Arnfreds bidrag om arbejdet med forskellige teaterpædagogiske retninger og interessefelter. Men der er også introduktioner til skolens andre fag. De er gode og vidner om den alsidige arbejdsplads, som Herning højskole er.

John Carlsens bidrag om Ungdomsoprøret på heden er værd at standse op ved, fordi hans iagttagelser vist i høj grad kan anvendes på ungdomsoprøret i uddannelsessystemet over en bred kam. Men det understreger også højskoleoasens sammenhæng med omverdenen. Den er vigtig for højskolelivet og det har Herning højskole været sig bevidst siden starten.

Steen Ove Christensen

Henrik Yde: Før selv de mindste af de små får del i livets glæde.
Grundtvigsk folkeoplysning og socialistisk arbejderbevægelse – et historisk rids. 53 s. med ill. 43,50 kr.
Ekspedition: Kolding Højskole, Skovvengen 18, 6000 Kolding.

Under arbejdet med en bog om »Grundtvig i Martin Andersen Nexø's liv og værk« har Henrik Yde gennemarbejdet et stort stof og lavet dette »kalejdoskopiske rids«, som han selv kalder det. Han når i løbet af et halvt hundrede sider helt fra Frederik Dreier til Ejvind Larsen, men lægger tydeligt hovedvægten på det 19. århundrede.

Som undertitlen angiver holder Yde »grundtvigsk folkeoplysning« og »socialistisk arbejderbevægelse« op mod hinanden, men de to lejre bliver ikke karakteriseret, og derfor er sammenligningen lidt usikker. Metoden er hovedsagelig sammenstilling af en række bemærkelsesværdige citater fra enkeltpersoner, der ikke for alvor sættes ind i en tids- og miljømæssig sammenhæng. Grundtvig var jo, som det er sagt, ikke grundtvigianer, og Lenin, hvis vurdering af dansk andelsbevægelse indgår i bogen, var ikke socialist. Man kan glæde sig over citaterne, men bliver egentlig ikke klogere på emnet.

Især i bogens velskrevne første del er forfatteren gået grundigt til værk og har bl.a. udnyttet arkivet efter højskolernes tilsynsmand Mathias Steenstrup, der ivrigt forsvarede højskolerne i provisorieårene. Det gjorde han bl.a., fordi højskolernes virksomhed var »et kraftigt Værn mod Socialismens Fristelser«. Yde går mere sporadisk til værks m.h.t. det 20. århundrede, hvor forskningen jo står svagere. Alligevel er det godt, at Henrik Yde har vovet pelsen og givet et bud.

Søren Ehlers

Mogens Nielsen: Sløjd. Træk af fagets idehistorie.
Med indledende afsnit: Aksel Sørensen: En skole, der bliver 100 år. Dansk Skolesløjds Forlag, 1986. 128 s. 100 kr.

Bogen er udgivet i anledning af Dansk Sløjdlærerskoles 100 års jubilæum i 1986. I indledningskapitlet fortæller lektor Aksel Sørensen kortfattet om skolens oprindelse og historie med vægt på de senere år, som der ikke før er skrevet meget om. Det er en god oversigt med perspektiv. Det fremgår, at skolen nok er stolt over sin historie, men ikke vil vide af

et snæversyn, der kan komme af »en antagelse af, at evigt gyldige systemer findes« (s. 12). Afsnittet er fornemt illustreret.

Professor Mogens Niensens udgangspunkt i bogen er en diskussion på et nordisk skolemøde i 1885, hvor sløjdforkæmpere blev mødt med en ubehagelig påstand om, at sløjden ikke hørte hjemme i skolen, fordi den ikke var dannende. Mogens Nielsen viser, at denne kritik var godt forankret i såvel middelalderlig som humanistisk og nyhumanistisk dannelses-tradition.

Det er tilsyneladende lidt selvmodsigende, når Mogens Nielsen hævder (s. 33), at nyhumanismen i 1800-tallet var »begrænset til den højere skole og kredse, der stod denne nær«, og lige efter siger, at »den nyhumanistiske dannelsesopfattelse kom til at præge pædagogiske kredse også ud over den lærde skoles«, og at den har fået en plads i de manuelle fags idéhistorie ved at danne baggrund for argumenter mod sløjden.

Men hvis det forholder sig som antydnet, at der er idéstrømninger, der gør sig stærkt gældende indenfor det højere skolevæsen, men som folkeskolen kun lægger lidt mærke til, er det særlig værdifuldt, at vi bliver gjort opmærksom på dem. Folkeskolen er altid blevet præget stærkt af den højere skole, og det er da nærmest katastrofalt, hvis vi ikke kender idégrundlaget. Mogens Niensens fremstilling er i reglen klar, og den er direkte henvendt til sløjdlærerne og andre folkeskolelærere, hvis situation han har et godt kendskab til.

Tanker om manuelt arbejde af de kendte hovedskikkelser i den pædagogiske idéhistorie gøres der tankevækkende rede for ud fra den opfattelse, at disse mere er talerør for tanker i deres tid, end de er skabere af idéerne. Det drejer sig naturligvis om folk som Comenius, Locke, Francke, Rousseau, Basedow, Pestalozzi og Dewey for at nævne nogle af de mest kendte. Men deres tanker er godt suppleret med udtalelser af mange andre kendte og mindre kendte forfattere. F.eks. gives der en værdifuld redegørelse for industriskoletankerne i det syttende og attende århundrede og deres indflydelse på intentionerne om håndgerningsskoler i 1814-loven.

Det er en særdeles lærerig bog, Mogens Nielsen har skrevet. Dens mange træk af sløjdfagets idéhistorie må kunne sætte værdifulde overvejelser i gang hos såvel sløjdfolk som andre pædagoger. Forfatteren har heller ikke undladt at relatere en del af tankerne til den nuværende situation, og han slutter med et meget lille afsnit om sløjden i det højteknologiske informationssamfund. Dette er ikke nogen sammenfatning, og som fremtidsvision er det så mat og forsigtigt, at man næsten hellere ville have

undværet det. Man kunne have ønsket en påpegnings af, hvilke problemer den historisk-pædagogiske og den pædagogiske forskning bør arbejde videre med.

Bogens righoldige stof må tilskynde til mere dristige overvejelser over det pædagogiske idéindhold, der knytter sig til faget. Jeg kan ikke selv tilbageholde nogle bemærkninger. Mogens Nielsen taler en del gange om menneskesyn i forbindelse med opfattelsen af arbejdet. Det er rammende. Men så bliver pædagoger nødt til at vove sig et spadestik dybere ned og give sig i kast med det træk i idéhistorien, der har medført en idémæssig spaltning mellem ånd og stof eller sjæl og krop og dermed også mellem åndeligt og legemligt arbejde. En reaktion mod denne spaltning udtrykkes svagt i bogens sidste 1½ linie, hvor der med et citat tales om menneskets første redskaber, dets egne hænder, der kan bruges til at udtrykke dets egen indre natur.

Ellen Key talte om håndværket som en del af menneskets lykke (s. 114). Det bør gælde alt arbejde. Skolens arbejde må være en del af børnenes lykke. Når man i denne forbindelse læser Mogens Niensens citater fra Karl Marx og den sovjetiske pædagog P. P. Blonskij, er det slående, at arbejdet er gjort til ren vare, til ren bytteværdi. Blonskij kender kun et behov for arbejdets resultat. Det skal frembringe ting, »som besidder brugsværdi« (s. 118). Arbejdets psykologiske eller pædagogiske værdi har alene relation til produktet. Her er pædagogen Blonskij i god overensstemmelse med arbejdsgiversynspunktet i Taylorismen.

H. Martensen siger i »Den christelige Etik« fra 1878, at den enkelte ikke blot skal tjene samfundet med sit arbejde. »Men i sit Kald skal den Enkelte ogsaa finde den dybeste Selvtilfredsstillelse og udarbejde sin Personlighed« (1. del s. 357). Det praktiske skal forenes med det kontemplative. (Vi ville måske vende ordstillingen om for at sige det samme). Uanset udfaldet af arbejdet arbejder den kristelige arbejder ikke forgæves, for det vigtigste »er ikke hvad vi udrette, men hvad vi selv *vorde* gennem vort Arbejde« (1. del s. 369).

Det er vel noget sådant, Mogens Nielsen tænker på, når han i forbindelse med Blonskij siger, at her skilles sløjdens og den polytekniske dannelses veje. Men det bliver ikke gjort helt klart. Det kan være forestillinger som Martensens, der ligger bag formaldannelsesstankerne, og de bør ikke kasseres sammen med disse.

Ifølge Mogens Nielsen er det Bibelens opfattelse, at arbejde er en straf og af opdragende værdi, fordi mennesket med ulyst giver sig i kast med

det (s. 55). Det er meget forenklet, og det er slet ikke Det nye Testaments opfattelse. Senjødedommen kender ikke til ulysten som pædagogisk virkemiddel i forbindelse med arbejdet. Allerede Ordsprogene kan sige: »Hun sørger for uld og hør, hun bruger sine hænder med lyst« (Ordspr. 31.13). Denne lyst blev ret udbredt. Jesus sagde, da han blev bebrejdet, at han havde arbejdet på en sabbat, at han arbejdede, ligesom hans far arbejdede (Johs. 5.17). De arbejdede ikke som straf. Det gør ingen af de mange, vi møder ved deres arbejde i Det nye Testamente. I Talmud skal der optræde over 100 rabbinere, der både er glade skriftlærde og glade håndværkere (Franz Delitzsch: Handtverkarelif på Jesu tid. Svensk oversættelse 1874, s. 77).

Ifølge Bibelen blev der også arbejdet i Paradiset (1. Mos. 2.15). Og ifølge en kommentar hertil fra det 2. årh. f.Kr. i Jubilæerbogen (én af de gammeltestamentlige pseudepigrapher) var englene både arbejdsgivere og undervisere. En repræsentant for dem siger til Moses, at de »dyrkede og vogtede den, og vi gav ham arbejde og lærte ham at gøre alt det, der er åbenbaret om dyrkning« (Jub. 3.15). Og i en kommentar til syndefaldsberetningen hedder det: »Og han dyrkede jorden, således som han havde lært i Edens Have« (Jub. 3.35). – Altså ikke som en straf.

De jødiske rabbinere havde tænkt meget over forskellige slags arbejdes betydning for de arbejdende. De elskede skriftstudium, men de elskede også håndværk, og nogle af dem udtrykte 1½ årtusinde eller mere før Comenius, at skriftstudium uden manuelt arbejde medførte synd, og synd var i det gamle Israel helhedens opløsning. Synd var brud på fællesskabet. Vi ville måske kalde det eskapisme eller brud på naturens orden.

At håndværk alene uden skriftstudium ikke indebærer den mest omfattende dannelse fik ikke en Paulus til at anse håndværk for noget ringe. Han talte meget om de »egne hænder«. Selv brugte han uafladeligt sine to til at væve teltdug med. I 2. århundrede kunne en kristendomsspotter ironisere over, at denne religion var stiftet af en håndværker. Måske var de kristne da begyndt at føle det lidt flovt, så de lagde mere vægt på, at han var tømmermandens søn (Math. 13.55), end at han var tømmermanden (Mark. 6.3). Vedrørende såvel det jødiske som det kristne syn på arbejdet kan der henvises til en interessant bog af Skat Hoffmeyer: Hvorfor være flittig? Synet på arbejdet fra det gamle Israel til det moderne vesten. Kbhvn. 1932.

I den jødiske tænknings helhedsopfattelse er der masser af idéhistorisk baggrund for sløjden. Kilden er spændende, fordi vi der kan følge overve-

jelser, der opstår, når skriftstudiet begynder at få overhånd over det praktiske. Problemet opstår øjensynlig først for alvor med den græske dualisme med dens nedvurdering af det håndgribelige. I denne tænkning er der masser af argumenter mod sløjden. Det synes, som om vi – også Mogens Nielsen – er så påvirkede heraf, at vi kan finde argumenterne stærke. Der er i høj grad behov for at opsøge holdbare begrundelser for sløjden. Vi bør ikke acceptere dualismens præmisser. Det er et stærkt argument for de praktiske fag, at de er en direkte kontakt med den »ydre« virkelighed, som vi selv er en del af.

Mogens Niensens slutningscitater er svagt, fordi det taler om tro, fantasi og intuition, alt sammen »åndelige« egenskaber eller behov. Men det hører med til menneskets »egen indre natur«, at det er en krop, noget fysisk eksisterende, som bevirker, at det har behov for at stå i forhold til den øvrige fysisk eksisterende verden. Ikke bare som kompensation for manglende opfyldelse af »åndelige« behov, men som et psykisk behov i sig selv, fordi kroppen er en del af psyken og ikke blot et stativ for hovedet.

Jeg ser Mogens Niensens bog som et forarbejde til en større behandling af emnet. Men forfatteren skal have tak, fordi han har delagtiggjort os i dette. Her kan hentes megen inspiration.

Leif Degnbol

Henry Mogensen (red.): Sløjdlæreruddannelse gennem 100 år.
Sløjdhøjskolen i Esbjerg, 1986. 83 s. 100 kr.

Både Dansk Sløjdlærerskole og Sløjdhøjskolen i Esbjerg fejrede 100 års jubilæum i 1986. Askov Sløjdlærerskole flyttede i 1974 til Esbjerg. Festskriftet fra Esbjerg er redigeret og over halvdelen skrevet af skoleinspektør Henry Mogensen, Esbjerg, der også i 1977 skrev et historisk særnummer af »Sløjdbladet« i anledning af 75 års jubilæet i Sløjdforeningen af 1902.

Det er blevet en smuk bog med en beretning om sløjdskolens 100-årige virke, centreret om de ledende personligheder. For den ældre dels vedkommende er stoffet stort set kendt i forvejen, men det er godt fortalt. Vi får bl.a. repeteret forskellige træk af de bekendte sløjdstridigheder. Der er nok enighed om at tage afstand fra negative sider af disse, men der er delte meninger om deres eventuelle positive sider. Vi mangler endnu en videnskabelig undersøgelse af striden og dens pædagogiske indhold og værdi. Der gås stadig med listesko, når man strejfer disse stridigheder. Det er måske også nødvendigt i de enkelte skolers festskrifter.

Så meget mere velgørende er det at møde stor åbenhjertighed om skolens nyere historie fra de implicerede. Særlig må seminarielektor Aksel Sørensens skildring af Poul Vynnes forstandertid fremhæves. Det er spændende at høre om ældre garvede sløjderes tvivl om systemsløjdens værdi og om, hvordan de søgte at finde alternativer uden at lave en revolution, der ville forvirre for stærkt ude på skolerne (s. 42). Det er interessant at høre, at man fandt særlig inspiration i tankerne om manuelt arbejdes betydning for mennesker og deres kultur og opdragelse i Herbert Reeds bog »Kunstens græsrod«, 1949, (s. 41).

I seminarielektor Aage Christensens omtale af Aksel Sørensen siges der: »Han har opdaget, at når et menneske beskæftiger sig med at fremstille eller bearbejde ting, sker der noget med det menneske. Der sker noget, som mange mennesker er opmærksomme på, men som ingen endnu har beskrevet på tilfredsstillende måde.« (s. 52). Her er en påtrængende opgave, som der bør gøres mange forsøg på at løse. Den kan kun løses af mennesker, som selv kender glæden ved sådan virksomhed. Sløjdlærere må yde mange bidrag.

Også redegørelsen for Kurt Bay-Petersens indsats for sløjden er interessant læsning. Han hentede i høj grad inspiration gennem et studium på Danmarks Lærerhøjskole. Han giver systemet en plads i lærerens bevidsthed, hvor det har betydning på samme måde som hans kendskab til problemerne i læseundervisningen. Det fortæller ham, hvornår han bevæger sig fra let til svært stof. (s. 55).

Her berøres vist et centralt punkt i forholdet mellem fag og pædagogik. Undervisningsinspektør Tage Kampmann citeres et sted for en udtalelse om, at når andre lærere er sammen, taler de om faget, men når sløjdlærere taler sammen, taler de altid om sagen (s. 52). Måske er sløjdlærerne kommet barnet i centrum nærmere.

Festskriftet er en værdig fortsættelse af den lille fine bog, der udsendtes ved skolens 75 års jubilæum med bl.a. Jørgen Bukdahls artikel »Nääs og Askov sløjdscoles grundlæggelse«, (Askov Sløjdlærerskole. Festskrift i anledning af skolens 75 års beståen. September 1961. – Særnummer af Sløjdbladet).

Leif Degnbol

Peter Ussing Olsen: Skolen for samfundet – folkeskolens historie.
Dafolo Inprent 1986. 107 s. 183 kr.

Den meget produktive forfatter til bl.a. den værdifulde bog Skolestyrets udvikling, 1982, skoledirektør Peter Ussing Olsen, har skrevet en fortrinlig skolehistorie, begynder med reformationstiden og sluttende med nogle tendenser i nutiden, der giver et fingerpeg om fremtiden.

Fremstillingen er helt koncentreret om folkeskolen, men strejfer dog andre skoleformer, når de har relation til denne. Forfatteren redegør klart i forordet for både anlæg og indhold. Bogen handler ikke om de pædagogiske idéer, de banebrydende personligheder eller skolelovgivningen, og stoffet er ikke underordnet et politisk syn på produktionskræfternes og samfundets udvikling. Den handler om skolens afhængighed af det omgivende samfund. Den giver plads for de pædagogiske idéer og skolelovgivningen. Sidstnævnte ud fra den opfattelse, at den afspejler magtforhold i samfundet og løser opgaver, der længe har været arbejdet med. Forfatteren kalder det makropædagogik.

Ordentlige noter gør det let for interesserede at gå videre med emnerne. Forfatterens fremstilling er på én gang bred og stram. Han har kendskab til så mange kilder, at han kan vælge nøjagtig det stof, han har brug for til at give billedet af samfundets skole, som han ser det. Naturligvis er alt ikke med. Der er intet, som forfatteren anser for specielt, men mange store linier og generelle træk. Der er påfaldende lidt om f.eks. praktiske fag og specialundervisning.

Det hedder i forordet, at skolen alle dage har spejlet sig i det samfund, den skulle tjene. Selv om det er lidt bagvendt udtrykt, må meningen være, at skolen har afspejlet samfundet. Bogen lever godt op til en intention om at vise skolen på denne måde. Selvfølgelig er billedet præget af forfatteren og hans opfattelse af skole og samfund. Men efter min mening er det mest på godt, fordi forfatterens syn på ingen af delene er snævert.

Man kan filosofere over, hvilke træk i skolens og i samfundets udvikling der ikke er med, fordi de ikke passer med opfattelsen af skolen som en afspejling af samfundet. Arbejdslivet er blevet mere og mere præget af teori og mindre og mindre af manuelt arbejde. Der har været bestræbelser på, at det af den grund skulle være modsat i skolen. Det har samfundet nok ikke haft den store interesse i, men bestræbelserne er vel lykkedes i nogen grad. Skolens interesse i nyere tid for de svageste er vel kun delvis en afspejling af en lignende interesse i samfundet.

I store træk er forfatterens synsvinkel sikkert rigtig, og der er vel også nu almindelig enighed om den. Den er fremmede for forståelsen af mange forhold. Men måske kan det også her være sundt at bevare en lille skepsis og fastholde den opfattelse, at det på nogle punkter godt kunne være gået anderledes i skolen.

Det skal fremhæves, at forfatterens særlige forudsætninger foruden i bredden i fremstillingen slår igennem på i hvert fald to andre punkter. Det vises, at 1800-tallets skolehistorie på landet afspejlede en kamp mellem statsmagt og kommunemagt, mellem centralisering og decentralisering. Det er en tankevækkende synsvinkel at se skolen under. Og forfatterens praktiske engagement i skoleadministration må have bevirket, at han trods de grundige historiske studier er helt ajour med den nyeste udvikling, så han kan give en fremstilling, der virker helt tilfredsstillende, selv om den historiske distance mangler. I det afsluttende afsnit om fremtiden viser han endda, at historien kan bruges, når man ønsker at se eller udstikke linier ind i fremtiden.

Bogen er større, end sidetallet giver udtryk for. Der står meget på detospaltede sider. Alene fremstillingen af tiden indtil århundredskiftet har et lidt større omfang end i 4. udg. af Knud Ottosens »Vor Folkeskoles Oprindelse og Udvikling« fra 1921 (1. udg. kom 1894). Og så er Ussing Olsen kun godt halvt færdig. Han har et århundrede mere at berette om – endda et århundrede, som efter hans mening trods alt kan opfattes som barnets århundrede. Knud Ottosen havde håbet, at hans bog kunne blive folkelæsning. Det blev den ikke, men den blev slidt godt på seminarierne i sin tid. Ussing Olsen henvender sig til medlemmer af kommunalbestyrelser, skolekommissioner og skolenævn og til ledere og lærere – formentlig også de vordende. Man kan ønske bogen slidt godt af alle parter.

Leif Degnbol

Peter Berliner: Afhængighed og udfordring. Skolen i Grønland og i den tredje Verden.

Bogen vil blive anmeldt af Poul Dam i Uddannelseshistorie 1988. Den kan fås ved henvendelse til Institut for dansk skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole.

Vagn Skovgaard-Petersen

Nyt og noter

Biblioteket for det folkelige arbejde

Den 1. april 1985 oprettedes Biblioteket for det folkelige Arbejde. Biblioteket, der er en selvejende institution, har fået til huse på Den frie Lærerskole i Ollerup.

Siden 1960'erne har der været en voksende interesse for de folkelige bevægelser historie. Denne Interesse hænger utvivlsomt sammen med de store ændringer, det danske samfund har gennemgået. Kulturelle enheder er blevet opløst. Her tænker jeg især på det rige foreningsliv, der engang udfoldede sig rundt om i de små landsbysamfund.

De små enheder er dog ofte blevet erstattet af andre, der dækker geografisk større områder. I denne proces har de gamle traditioner stadig måttet revideres og fornyes.

Også de frie skoler, der er udsprunget af de samme bevægelser som foreningerne, har oplevet store ændringer og omvæltninger. Forældre og elever – og lærere med – kommer i stadig større tal fra kredse, der ikke umiddelbart har forståelse for de tankegange disse skoleformer repræsenterer.

I både skole- og foreningsliv trænger spørgsmål om identitet sig derfor stærkt på, og de kræver at blive besvaret. Hvem er vi? Hvad er vor opgave?

På landsplan har der da også været en voksende kontakt de store landsorganisationer imellem for at hjælpe hinanden i besvarelsen af væsentlige spørgsmål. Konferencer og kurser er blevet afholdt og nye planlægges fremdeles.

Oprettelsen af Biblioteket for det folkelige Arbejde kan ses som udtryk for et udbredt ønske om større muligheder for fordybelse i et stofområde, der repræsenterer en rig kulturarv. Ønsket er forbundet med en viden om, »at kulturarven går tabt i besiddelsen og må

generobres, i mødet med enhver ny tidsalders krav.« (Ole Wivel i Højskolen til debat, 1961).

Initiativet til oprettelsen udgik fra Den frie Lærerskole, hvor jeg på tillidsmandsmødet 1981 stillede forslag herom. Tiden var moden til en virkeliggørelse af ideen, da der både i skolens styrelse og tillidsmandskreds var en positiv stemning for at arbejde videre med et projekt. Tillidsmandskredsen er sammensat af mennesker med nær tilknytning til de frie skoler og det folkelige ungdomsarbejde.

En arbejdsgruppe blev dannet. Den skulle forberede en invitation til de foreninger, der kunne tænkes at ville støtte ideen. De, der tog imod invitationen, var:

Dansk Friskoleforening
Foreningen af Ungdoms- og Efterskoler
Foreningen af Folkehøjskoler i Danmark
De danske Gymnastik- og Ungdomsforeninger.

Det første møde mellem repræsentanter fra foreningerne og Den frie Lærerskole blev afholdt i Nyborg den 27. januar 1984.

I overensstemmelse med oplægget var der enighed om at oprette en selvejende institution til varetagelse af bibliotekopgaverne.

Herefter skulle oprettelsen forberedes. Til løsning af denne opgave blev et udvalg nedsat. Vedtægter skulle udarbejdes, økonomiske overvejelser gøres o.m.a. Da det af mange grunde var ønskeligt, at biblioteket fik en plads i det danske bibliotekssystem, havde udvalget kontakt med bl.a. Statsbiblioteket i Århus og Odense Universitetsbibliotek. Et samarbejde med Odense Universitetsbibliotek blev i den forbindelse stillet i udsigt.

Der måtte også tages stilling til placeringen

af biblioteket. Imellem tre muligheder blev Den frie Lærerskole foretrukket, da det skønnedes, at lærerskolen havde den største kontakflade til de enkelte kredse rundt om i landet.

Udvalget måtte også tage endelig stilling til institutionens navn. Der blev enighed om, at Biblioteket for det folkelige Arbejde ville være at foretrække. Her kan antydes, hvilken forståelse der kan lægges i et »folkeligt arbejde«. Ved et folkeligt arbejde må man forstå det arbejde, der lægger vægt på fællesoplevelsen, ikke på konkurrencen. I det folkelige arbejde tilstræbes, at den enkelte kan få mulighed for at opleve sig selv tilhørende et fællesskab med de forpligtelser dette indebærer. I det folkelige arbejde lægges der vægt på det, der samler, ikke på det, der skiller.

Ingen kan tage patent på at udføre et folkeligt arbejde, men man kan – f.eks. ved at give en institution navn – prøve at fastholde sig selv og hinanden på opgavens karakter.

Under drøftelserne blev det klart for udvalget, at biblioteket bl.a. måtte få en stor opgave i at indsamle og opbevare »gråt« materiale fra skoler og foreninger. Ved »gråt« materiale forstås: Alt skriftligt, som ikke er trykt, men dog alligevel mangfoldiggjort. Det er almindelig kendt, at kopimaskinen benyttes i stigende grad. I dette forhold står foreninger og skoler ikke tilbage. Meddelelser af forskellig art går næsten i en jævn strøm ud til medlemmer og skolekreds. Også til større arbejder, jubilæumsskrifter m.m. benyttes kopimaskinen. Materialet er ikke omfattet af bogtrykkernes afleveringspligt og vil derfor ikke blive placeret hverken på Det kgl. Bibliotek eller Statsbiblioteket i Århus. Det er drømmen, at enhver skole og forening får hver sin plads på hylderne i Ollerup. Det ikke-bogtrykte vil da sikkert komme til at fylde mest.

I øvrigt er det selvfølgelig hensigten at samle al den litteratur, der er udgivet om de folkelige bevægelser siden deres fremkomst i 1800-tallet. Hertil kan indvendes, at dette materiale

i det mindste skulle kunne findes på Det kgl. Bibliotek. Ja, det er korrekt, men ikke i en så overskuelig sammenhæng. Yderligere kan tilføjes: Skulle denne indvending tages alvorligt rundt om på vore højere læreanstalter, kunne intet brugbart institut-bibliotek opbygges

I formålsparagraffens første afsnit står:

»Det er bibliotekets formål at samle og opbevare materiale, som vedrører de folkelige bevægelser indenfor skole, kirke og ungdoms- og idrætsarbejde.«

Det er bibliotekets hovedopgave at samle materiale, som er mangfoldiggjort. Her har jeg omtalt to materiale-kategorier: det bogtrykte og det kopierede. Billedmateriale, d.v.s. fotografier, plakater m.m. hører naturligt også med i sammenhængen.

Men hvad med de egentlige arkivalier?

Ligesom der på bibliotekssiden må opbygges et godt samarbejde med de øvrige biblioteker i landet, må der også opbygges et godt samarbejde med de lokalhistoriske arkiver og det offentlige arkivvæsen. Biblioteket kan og skal ikke afvise det, der ønskes opbevaret i de sammenhænge, biblioteket omfatter. Alternativet kan let være, at meget materiale går til grunde. Gensidig orientering om arkivalier må kunne finde sted. Biblioteket i Ollerup skulle bl.a. gerne blive en indgang til arkiverne, hvadenten de er lokalhistoriske eller er i offentligt regi.

I sidste afsnit af formålsparagraffen står:

»Biblioteket skal søge at skabe interesse for materialet ved at stille dette til rådighed for offentlighed og forskning og i samarbejde med Den frie Lærerskole skabe et godt studiemiljø.«

Med andre ord: Biblioteket skal bruges, og det henvender sig til alle som har interesse i stofområdet. Den frie Lærerskole vil i den forbindelse stille studiepladser til rådighed, så f.eks. studerende fra andre egne af landet har mulighed for at bo og spise på stedet i en periode. Biblioteket kan forhåbentligt gøre val-

get af afløsningsopgaver lettere, ligesom det også meget gerne skulle blive afsæt for doktor-disputatser. Det vil være ønskeligt, at Ollerup kan blive et sted, hvor folk fra skoler, foreninger og forskere kan mødes til gensidig inspiration.

Det er endnu kun drømme. Biblioteket har hidtil kun haft meget begrænsede økonomiske ressourcer at øse af, og disse er blevet anvendt til indkøb af bøger m.m. og aflønning af en deltidsansat bibliotekar. Der har f.eks. ikke været råd til systematisk opsøgende arbejde.

Hidtil er biblioteket udelukkende blevet finansieret af tilskud fra de tilsluttede foreninger og Den frie Lærerskole, N. F. S. Grundtvigs Fond, Andelsforeningernes humanitære Fond, tipsmidler bevilget af Kulturministeriet og Undervisningsministeriet.

Men dersom biblioteket skal kunne gøre sig gældende efter hensigten, må det ad åre have statsstøtte til driften, så faste medarbejdere kan ansættes. Ikke alene en stor materialesamling bør anskaffes, men også en stor viden i stofområdet bør være til stede hos medarbejdere og i miljøet omkring biblioteket.

I forbindelse med en ansøgning til Kulturministeriet om statsstøtte til driften har rigsbibliotekar Morten Laursen Vig aflagt biblioteket et besøg. I sin beretning til ministeriet fremhæver rigsbibliotekaren, at især på tre

områder vil biblioteket kunne få sin styrke p.g.a. det gode kontaktnet, det har til de miljøer, det er udsprunget af. 1. Det »grå« materiale 2. Avisstoffet, der uden forudgående selektion er overordentligt vanskeligt at arbejde med. 3. Arkivområdet.

I øvrigt glæder det rigsbibliotekaren, »at der nu er taget et initiativ til at skabe et studie- og forskningsmiljø inden for rammerne af den folkelig bevægelse, der har bidraget mere til at præge det danske samfund siden folkestyrets indførelse end nogen anden, måske bortset fra den socialdemokratiske arbejderbevægelse«. Rigsbibliotekaren afslutter redegørelsen med håbet om »at Biblioteket for det folkelige Arbejde vil udvikle sig på en sådan måde, at det vil føles helt naturligt, at det offentlige bidrager til dets drift.«

Biblioteket for det folkelige Arbejde er oprettet. Nu er opgaven at udvikle det, så det ikke alene kan stå til rådighed for, men også udfordre til forskning i og omkring de specielle danske kulturtraditioner, som bl.a. har præget dansk lovgivning og administrationspraksis.

Et stort arbejde ligger forude. Kræfterne må bruges til at gøre Biblioteket for det folkelige Arbejde til en inspiration til samtale om de værdier, de folkelige bevægelser har givet det danske samfund.

Eilif Frank

Historisk Selskab for handicap og Samfund

Dette selskab blev stiftet 21. februar 1986 ved et møde i Skolen på Kastelsvej i København. De drivende kræfter bag begivenheden var undervisningsinspektør, cand.psych. *I. Skov Jørgensen* og lektor, cand. psych. *Svend Ellehammer Andersen*.

Selskabets formål er »at fremme initiativer til at indsamle, bevare, systematisere og informere om materiale, som belyser relationerne mellem handicap og samfund gennem tider-

ne«. Området er en side af vor sociale og kulturelle udvikling, der kun i beskedent omfang har været genstand for historisk opmærksomhed.

Til den første bestyrelse blev valgt de to nævnte samt formanden for Københavns Borgerrepræsentation *Bent Nebelong*, overlæge *Annalise Dupont*, lektor *Palle Vestberg Rasmussen*, sekretariatschef i Handicaprådet *N. E. Bank-Mikkelsen*, landsformanden for

De samvirkende Invalideorganisationer *Svend Jensen* samt undertegnede. I. *Skov Jørgensen* blev formand. Selskabets adresse er c/o Sahva Fonden, Borgervænget 7, 2100 København Ø.

Det er lidt af en bedrift, at det nye selskab allerede i begyndelsen af 1987 har kunnet fremlægge sit første større resultat, årbogen *Handicaphistorie 1987*, udgivet af dansk Psykologisk Forlag. Æren tilkommer først og fremmest redaktøren, *Svend Ellehammer Andersen*.

Årbogen er på 160 sider og indledes med forord af kulturminister *H. P. Clausen*: Handicap-historie-holdning. Af indholdet i øvrigt

skal nævnes: et stort interview med *Skov Jørgensen*, der når vidt omkring i de sidste 50 års handicaphistorie. Endvidere seks artikler, bl.a. om staten og den åndssvage 1870-1935 (*Birgit Kirkebæk*), om børne- og ungdomshjem (*Poul W. Perch*) og om svagsynsundervisning i Danmark 1922-1987 (*Svend Ellehammer Andersen* og *Valdemar Påske*). Dertil en stor temaatikel om journaler som handicaphistorisk kildemateriale med fem lødige indlæg og synspunkter. Til slut enkelte boganmeldelser og noter.

Det nye selskab har lagt ud med en høj standard. *Vagn Skovgaard-Petersen*

Højskole-historie(-er)

I højskolekredse bliver taler og foredrag ofte indledt med eller bygget op over en historisk anekdote eller idé. Det har gennem tiden fået mange til at mene, at højskolefolk er mere historisk bevidste end andre mennesker, og det kan måske have en vis sandhed i sig. På den anden side kan det undre, at der ikke på den baggrund har eksisteret et Højskolehistorisk Selskab i mange år. Men det har der altså ikke. I betragtning af folkehøjskolens betydning som ud(dannende) og kulturpolitisk institution i det danske samfund er det en åbenlys mangel.

Denne mangel er der nu ved at blive rådet bod på. Efter en disput om en højskolehistorisk tolkning i Højskolebladets spalter efteråret 1985 fandt de »stridende« parter, Poul Dam og undertegnede, Birgitte Possing, sammen om idéen at skabe en Højskolehistorisk Arbejdsgruppe.

Idéen var ikke blot at pudse højskolens glorie. Den gik også ud på, at sætte focus på kriser, afvigelser og stridsmål indenfor højskolen, – på dialogen mellem højskolens forskellige perioder. Den primære interesse i den Højsko-

lehistoriske Arbejdsgruppe var fra starten de sociale bevægelser i og omkring højskolerne, ændringer af »det folkelige«, ændringer i idealerne om og ideologien på højskolerne til forskellige tider og forholdet mellem de to køns opgaver og forestillinger om livet på højskolerne.

Det viste sig, at der var grobund for idéerne. I slutningen af 1986 samledes knap 30 mennesker og udvekslede idéer og ønsker til et koordineret og hinanden-inspirerende arbejde. Disse ønsker kan samles i følgende hovedpunkter:

- udarbejdelse af arkiv- og materiale-oversigter
- forskning i hidtil oversete problemer og personligheder omk. højsk.
- udarbejdelse af registrant til Højskolebladet og registrant over alle tidligere og nuværende eksisterende højskoler
- udarbejdelse af et højskolehistorisk nyhedsbrev (indeholdende efterlysninger hhv. oplysninger om materialer og projekter af højskolehistorisk interesse samt en løbende de-

bat om måderne at skrive og skabe højskolehistorie på).

Det har vist sig, at der allerede er mange små og store arbejder igang såvel på professionelt som på amatør plan. Dét arbejde forsøger vi nu at diskutere og koordinere. I første omgang på et større sommermøde på Krabbesholm Højskole i september måned 1987. På dette møde vil forsamlingen også tage stilling til, i hvilket omfang den hidtil løst organiserede

Højskolehistoriske Arbejdsgruppe skal organiseres mere formelt.

Indtil videre fungerer følgende 5 personer som igangsættende arbejdsudvalg: Søren Ehlers, Poul Dam, Jørgen Fastrup, Vagn Skovgaard-Petersen og Birgitte Possing. Interesserede kan henvende sig til Jørgen Fastrup, Kæret 16, Sdr. Vilstrup, 6000 Kolding.

*Birgitte Possing, cand.mag.
seniorstipendiat v. Danmarks Lærerhøjskole*

Institut for dansk skolehistorie

I det forløbne år har lektor *Ingrid Markussen* haft orlov til sit arbejde om alfabetiseringsprocessen i Danmark og til studier i skolens bidrag til landboreformerne i 1700-tallet.

De tilknyttede stipendiater – *Nete Balslev Wingender*, *Ning de Coninck-Smith* og *Søren Ehlers* – har arbejdet med deres specialstudier: opdragelsen inden for åndssvageforsorgen 1850-1900, børn i og uden for skolen i København i slutningen af forrige århundrede, opdagelsen af ungdomsgruppen omkring 1. verdenskrig og betydningen heraf for opdragelsen af børn og unge.

Ellen Nørgaard og *Vagn Skovgaard-Petersen* har studeret henholdsvis skolens socialhistorie i dette århundrede og sider af læreruddannelsens udvikling. Desuden har de skrevet kapitler til deres afsnit af 20. århundredes danske

skolehistorie. De har også stået for undervisningen i skolens og opdragelsens historie på 2. del i pæd.- og fag.pæd.studiet. *Leif Degnbol* har – i en kombinationsansættelse – fortsat sine undersøgelser af folkeskolens læseplaner i dette århundrede. Forskningsstipendiat *Peter Berliner* har haft tilknytning til Institutet i arbejdet med studier, der har resulteret i bogen »Skolen i Grønland og i den tredje verden«.

En hel del tid er anvendt i udvalgsarbejde vedrørende en evt. oprettelse af et dansk skolemuseum (se beretning om Selskabet). I foråret 1987 har Institutet – i lighed med andre institutter på DLH – efter anmodning fra Direktoratet for de videregående uddannelser udarbejdet langtidsplaner, der rækker frem til 1992/93.

Vagn Skovgaard-Petersen

Selskabet for dansk skolehistorie

Årsmødet blev holdt på Tønder Statsseminarium den 8. november 1986. Det var velbesøgt og vellykket. Seminariet havde lavet en udstilling af et lærerbibliotek ca. 1850 og havde arrangeret sønderjysk kaffebord. Dr. phil. *H. V.*

Gregersen holdt en fortrinlig forelæsning om uddannelsens betydning for valget mellem dansk og tysk i Sønderjylland.

Årbogen 1986 var på 192 sider og indeholdt bl.a. væsentlige artikler om konfirmationsun-

dervisningens historie og om overgangen fra gejstligt til verdsligt tilsyn med folkeskolens undervisning.

Selskabet henvendte sig i 1985 til Undervisningsministeren med anmodning om bevilling til udbygning og ajourføring af den skolehistoriske samling på Danmarks pædagogiske Bibliotek. I forbindelse med planerne om en sammenfletning af dette bibliotek med Lærerhøjskolens nedsatte ministeriet i 1986 et udvalg, der skulle vurdere den nævnte samlings bevaringsværdi og evt. stille forslag om dens fremtidige placering. Selskabet blev i udvalget repræsenteret af museumsformidler *Ove H. Nielsen* og overlærer *Lejlf Degnbol*. Fra DpB indtrådte overbibliotekar *Robert Hellner* og forskningsbibliotekar *Chr. Glenstrup*, fra DLH rektor *Henning Andersen* og undertegnede. Formand blev museernes repræsentant, museumsinspektør *Mette Skougaard*. Direktoratet var repræsenteret af fuldmægtig *Lilla Voss*.

Resultatet af arbejdet er blevet en indstilling af 1. april 1987, 22 sider plus bilag. Der stilles heri forslag om oprettelse af et centralt dansk skolemuseum med den eksisterende DpB-samling som grundlag. Udvalget anbefaler, at det indrettes som en del af Danmarks pædagogiske Center (Lærerhøjskolen) med en særlig tilknytning til Institut for dansk Skolehistorie. Det understreges, at denne placering vil gøre museet til et aktiv i både folkeoplysningen og forsknings tjeneste. Udvalget anbefaler bl.a., at der udformes »en aktiv indsamlingsstrategi, der dels kan udfylde lakuner i den eksisterende samling, dels kan sikre en kontinuerlig dokumentation af den pædagogiske udvikling her i landet«.

Selskabet har deltaget i møder om en intensivering af det højskolehistoriske og det førskolehistoriske indsamlingsarbejde.

Vagn Skougaard-Petersen

Navneregister for årgang 1987

- Albeck, Gustav s. 115, 131.
Alkærstig, S. s. 124.
Andersen, Benny s. 126.
Andersen, H.C. s. 43, 209.
Andersen, Henning s. 243.
Andersen, K.B. s.36.
Andersen, Svend Ellehammer s. 240 f.
Ansgar s. 45.
Appel, Ingeborg s. 112, 126 f.
Appel, Jacob s. 111 ff., 118, 121 ff., 129 f., 132, 201.
Arnfred, Helle s. 228 f.
Arnfred, J Th. s.229
Arnfred, Knud s. 228.
Asmussen, A.F. s. 33.
Augustenborg, Hans Frederik Christian s. 45.
Auken, Eva s. 227.
- Baden, Jacob s. 79, 98.
Balle, N.E. s. 219.
Balle-Petersen, Margaretha s. 226.
Balling, J. s. 205.
Bang, Nina s. 36.
Bank-Mikkelsen, N.E. s. 240.
Banke, Jørgen s. 111, 116 ff., 131 f.
Bardenfleth, A.F. s. 28.
Barfod, A. s. 26, 32 f., 38 ff.
Basedow, J.B. s. 103, 231.
Bay-Jørgensen, Flemming s.55.
Bay-Petersen, Kurt s. 235.
Begtrup, Holger s. 111, 126 f.
Bennedsen, Dorte s. 36.
Bergsøe, Adolph Frederik s. 96 f.
Berliner, Peter s. 237, 242.
Berntsen, Klaus s. 111 f.
Bertolt, O. s. 131.
Biering, Karsten s. 228.
Bjerregaard, Ritt s. 9 ff., 36.
- Bjerstedt, Å. s. 115, 126.
Blake, William s. 54.
Blonskij, P.P. s. 232.
Bluhme, C.A. s. 28.
Blaksteen, M. s. 8, 164.
Blom, Johanne s. 140.
Bloom, Benjamin s. 112, 125.
Bohn-Jespersen, Gerda s. 146, 152.
Borup, Johan s. 128.
Brandes, Georg s. 122.
Bredsdorff, Thomas s. 111, 113.
Brock, Niels s.98.
Brücker, V. s. 125 ff., 129 f.
Bugge, K.E. s. 8, 108, 131, 222.
Bukdahl, Jørgen s. 125, 235.
Burchardi, Adolph s. 222, 224, 228.
von Bülow, Johan s.98.
Bützow, Niels s. 219.
- Campe, J.H. s. 103.
Carlsen, John s. 229.
Caroline Amalie s. 210.
Chiout, Herbert s. 112 f., 125.
Christensen, Chr. s. 124.
Christensen, J.C. s. 115 f., 121, 130.
Christensen, Mads s. 220.
Christensen, Steen Ove s. 8, 153 ff., 158, 229.
Christensen, Aage s. 235.
Christian V s. 84.
Christian VII s. 87.
Christian VIII s. 110.
Christiani, C.J.R. s.94, 99, 102.
Christoffersen, Lis Nørgaard s. 211.
Clausen, H.P. s. 241.
Comenius, J.A. s. 231.
la Cour, Poul s.200 ff.
- Dall, Hans s. 60.

- Dam, Axel s. 50.
 Dam, E. s. 124.
 Dam, Poul s. 8, 202, 237, 241 f.
 Damgaard, Mads Eg. s. 228.
 Damgaard, Aage s. 228.
 Degnbol, Lejf s. 234 f., 236, 242 f.
 Delitzsch, Franz s. 233.
 Dewey, John s. 118, 231.
 Dissing, Th. s. 124.
 Dreier, Frederik s. 230.
 Dupont, Annelise s. 240.
 Dybdal, Ida s. 26.
- Ebbesen, Claus W. s. 82, 90.
 Ebbesen, Niels s. 160.
 Ehlers, Søren s. 7, 110, 131, 222, 230, 242.
 Eichberg, Henning s. 221.
 Einstein, Albert s. 79.
 Elisabeth I s. 93.
 Engberg, Hanne s. 226.
 Erasme, Thord s. 52.
 Erslew. Th. H. s. 109.
 Etlar, Carit s. 122.
- Falk-Jensen, A. s. 109.
 Fastrup, Jørgen s. 242.
 Feddersen, H. s. 209.
 Feilberg, Ludvig s. 215.
 Florander, Jesper s. 7, 110, 125 f.
 Francke, A.H. s. 231.
 Frank, Eilif s. 222, 226, 240.
 Frederik VII s. 107.
 Frederiksen, Jørgen s. 223.
 Friborg, Jens s. 89.
 Friis & Moltke s. 62 f., 73, 75.
 Frisch, Hartvig s. 36, 224.
 From, Franz s. 212, 214 f.
 Funch, Bjarne s. 214.
- Galle, C.F.L. s. 107.
 Geuss, J.M. s. 98.
 Giessing, Hans Peter s. 108.
 Glenstrup, Chr. s. 243.
 Gregersen, H.V. s. 242.
 Grundtvig, N.F.S. s. 110, 125 ff.
- Grundtvig, Svend s. 224.
 Graae, Fr. s. 38.
 Gude, Niels Henrik s. 99, 102 f.
 Guldberg, Ove Høegh s. 98.
 Gøbel, Erik s. 217.
- Hammer, Verner s. 7, 25, 40.
 Handrup, Poul s. 219.
 Hansen, Agnete s. 142.
 Hansen-Tybjerg, Chr. s. 110.
 Hansen, Flemming Lind s. 7, 82.
 Hansen, Gerda s. 37.
 Hansen, H.C. s. 200, 202.
 Hansen, J.K. s. 165.
 Hansen, K. Holt s. 214.
 Hansen, Sofie s. 140.
 Hansen, Sophus Bernhardt s. 97.
 Hasseriis, Frode s. 40 f.
 Haue, Harry. s.7 f., 9 ff., 153, 197.
 Heiberg, J.L. s. 41.
 Heinesen, Knud s. 11.
 Hellner, Robert s. 243.
 Hermansen, P.E. s. 218.
 Hjorth-Nielsen, H. s. 109.
 Hjørland, Birger s. 214.
 Hoffmeyer, Skat s. 233.
 Holberg, Ludvig s. 41.
 Holck, Hans s. 98.
 Holm, Alexander s. 98.
 Holm, Aage s. 221.
 Holmgaard, Jens s. 206.
 Hossy, Karen Stougaard s. 208.
 Husén, Torsten s. 113.
 Hvidberg, O.H. s. 105.
 Hvidt, C.N. s. 28.
 Høst, Joh. Nik. s. 96.
 Høyer, N. Th. s. 107.
 Haarder, Bertel s. 75, 164, 174 f., 179.
- Ingemann, B.S. s. 208.
- Jellingsø, Ole s. 7, 43, 81.
 Jensen, F. Elle s. 207.
 Jensen, Herluf s. 203 f.
 Jensen, Ole Vig s. 166, 169, 175.

- Jensen, Svend s. 241.
 Johansen, Martin s. 214.
 Jorn, Asger s. 205.
 Juncker, Bente s. 158.
 Jørgensen, I. Skov s. 240f.
 Jørgensen, Tormod s. 129.
- Kampmann, Tage s. 235.
 Kann, Erik s.200.
 Kerschensteiner, Georg s. 140.
 Key, Ellen s. 122, 232.
 Kieler, Jens Bentzon s. 104 f.
 Kirkebak, Birgit s. 241.
 Kirkegaard, Knud E. s. 165.
 Kjær & Richter s. 68.
 Kjærsgaard, Pia s. 165, 172.
 Klausen, K.M. s. 117 f., 123.
 Knudsen, Jacob s. 113.
 Knuth, F.M. s. 28.
 Kock-Olsen, Ib s. 125.
 Kold, Christen s. 222 ff.
 Korneliusen, Poul Erik s. 172.
 Kragelund s. 8, 127, 151.
 Kristensen, Eske s. 50.
 Kristensen, Evald Tang s. 224.
 Kristensen-Randers, J.P. s. 124.
 Kruse, Anne Mette s. 222.
 Kruse, H. og A. s. 90.
 Krüger, Chr. s. 218.
 Kuhr, Victor s. 214.
 Køppe, Simo s. 215.
- Lange, H.O. s. 119 f.
 Lange, Kristen A. s. 223.
 de Lange, Philip s. 163.
 Larsen, Anna s. 131.
 Larsen, Ejvind s. 226, 230.
 Larsen, Herman s. 155.
 Larsen, Marianne s. 61, 71.
 Larsen, Mikael Stenild s. 153.
 Larsen, N.A. s. 227.
 Larsen, Viggo s.206.
 Lassen, H. Hvenegaard s. 119, 132.
 Lauridsen, Peter s. 215.
 Lehmann, Alfred s. 211 ff.
- Lehmann, Orla s. 28.
 Lembourn, Hans Jørgen s. 24.
 Lindhardtzen, Torben s. 60.
 Locke, John s. 231.
 Lund, s. 40.
 Løgstrup, K.E. s. 165.
- Machiavelli s. 125 f.
 Madsen, Johannes s. 219.
 Madsen, K.B. s. 213.
 Madsen, Kedda s. 66.
 Madvig, J.N. s. 28.
 Mangor & Nagel s. 67.
 Markussen, Ingrid s. 151.
 Marstrand, Even s. 113, 128.
 Martensen, H. s. 232.
 Marx, Karl s. 232.
 Massmann, N.H. s. 94.
 Mikkelsen, Axel s. 142.
 Mogensen, Eiler s. 33.
 Mogensen, Henry s. 234.
 Moltesen, Laust s. 124.
 Moltke, Adam Wilhelm s. 28.
 Monrad, D.G. s. 28, 30.
 Montaigne, M. s. 47.
 Montesquieu, Charles s. 99.
 Moustgaard, Ib K. s. 211 f.
 Munch, P. s. 131.
 Mylius-Erichsen, L. s. 122.
 Müller, Hakon s. 218.
 Müller, Otto Frederik s. 96 f.
 Møller, Kjeld Rahbek s. 172.
 Mørch, Søren s. 12.
- Nebelong, Bent s. 240.
 Nielsen, Aksel s. 227.
 Nielsen, A. Strange s. 219.
 Nielsen, Jørgen Sten s. 228.
 Nielsen, L. Nordenskov s. 175.
 Nielsen, Laurits Kjær s. 225.
 Nielsen, M.C.B. s. 30 f.
 Nielsen, Mogens s. 230 ff.
 Nielsen, Ove H. s. 243.
 Nielsen, Rasmus P. s. 120 f.
 Nielsen, Torsten Ingemann s. 214.

- Nielsen, Tove s. 32, 36.
 Nielsen, Vilhelm s. 224, 227.
 Nissen, Gunhild s. 227.
 Nyrop, C. s. 107.
 Næsgaard, Sigurd s. 214.
 Nørgaard, Ellen s. 197, 217, 242.
 Nørgård, Fr. s. 124.
- Olesen, Elisabeth Bruun s. 172.
 Olsen, Charles Wilhelm s. 97.
 Olsen, Erling s. 164.
 Olsen, Peter Ussing s. 208, 236 f.
 Ottosen, Knud s. 237.
- Pedersen, Gregoria la Cour s. 224.
 Pedersen, Knud la Cour s. 224.
 Pedersen, Laurits s. 217.
 Pedersen, R.H. s. 213.
 Perch, Poul W. s. 241.
 Pestalozzi, I.H. s. 136, 231.
 Petersen, Arne Friemuth s. 211.
 Petersen, Bent s. 229.
 Petersen, Henrik Morten s. 220.
 Petersen, Niels s. 26, 30, 33 f., 36.
 Petersen, Robert s. 229.
 Piper, P. Chr. s. 162.
 Platon s. 53, 77.
 Pontoppidan, Morten s. 125.
 Possing, Birgitte s. 241 f.
 Povlsen, Alfred s. 113 f., 118, 124, 127, 129 f.
 Povlsen, Karl s. 114, 128.
 Påske, Valdemar s. 241.
- Quesnay, Fr. s. 99.
- Rasch, Asge s. 108.
 Rasmussen, E. Priis s. 163.
 Rasmussen, E. Tranekjær s. 212 f.
 Rasmussen, Laurs s. 226.
 Rasmussen, Palle s. 222.
 Rasmussen, Palle Vestberg s. 240.
 Rasmussen, Vilhelm s. 214.
 Reed, Herbert s. 235.
 Richardt, Chr. s. 122.
- Reisby, Kirsten s. 222.
 Riskjær, Søren s. 221.
 Rodhe, Birgit s. 114, 118, 125 f.
 Rosendahl, Johannes s. 132.
 Rosing, Marie s. 137 f.
 Rottbøll, C.M. s. 206.
 Rousseau, Jean Jaques s. 49, 231.
 Rubin, Edgar s. 212, 214.
 Ryberg, Niels s. 108.
 Rønne, Karl s. 152.
 Røpke, Poul s. 214.
 Rørdam, P. s. 209.
- Salzmann, C.G. s. 103.
 Sander, Levin Chr. s. 103.
 Schallendorf, Agnes s. 134.
 Schallendorf, Rosalie s. 133 f., 136.
 Schandorph, S. s. 122.
 Scheel-Plessen, Carl s. 28.
 Schmidt, Eik Ib s. 12.
 Schou, Jacob Henric s. 151.
 Schrøder, Ludvig s. 112, 119, 125.
 Schultz, Erik s. 214.
 Sigsgaard, Thomas s. 214.
 Simonsen, Gunnar s. 221.
 Skjoldborg, Johan s. 123.
 Skougaard, Mette s. 243.
 Skovgaard-Petersen, Vagn s. 8, 160, 197, 227, 237, 241 ff.
 Skovmand, Roar s. 225, 228.
 Skyum, Sigurd s. 202 ff.
 Smith, Adam s. 100.
 Sonne, Henning s. 26.
 Stampe, Henrik s. 93.
 Steenberg, Andreas Schack s. 119, 121, 130.
 Steenstrup, Mathias s. 230.
 Storm, Jannick s. 73.
 Strøm, Thorvald Emil s. 97.
 Støvelbæk, Bente s. 147.
 Svan Hansine s. 138.
 Sørensen, Aksel s. 230, 235.
- Termøhlen, Jørgen s. 212.
 Thiedecke, Johnny s. 197.
 Thirslund, Dorte s. 222 ff.

- Thomassen, William s. 208.
 Thomsen, Edvard s. 47.
 Thomsen, Harald A. s. 221.
 Thomsen, Herluf s. 221.
 Thomsen, Jacob s. 99 ff.
 Thomsen, Niels s. 225, 227.
 Thorbjørnsen, F.C.J. s. 218.
 Thyrring, Ulla s. 221.
 Thaarup, Frederik s. 94 ff., 103, 106.
 Tordrup, S.A s. 214.
 Torp, Ove S. s. 228 f.
 Torpe, Harald, s. 212 ff.
 Trier, Ernst s. 228.
 Trump, Lloyd s.113.
 Tscherning, A.F. s. 28.
 Turgot, A.R.J.

 Ussing, Heinrich s. 207.

 Vammen, Tinne s. 215 ff.
 Vejleskov, Hans s. 214.
 Vibæk, Marius s. 109.
 Vidriksen, Poul s. 212.

 Villaume, Charles Antoin s. 103.
 Villaume, Peter s. 103.
 Vinberg, Herman s. 87.
 Vinther, P.J.M. s. 202 ff.
 Voss, Lilla s. 243.
 Vynne, Poul s. 235.
 Vøhtz, Agnete s. 33, 37.

 Warming, Jens s. 128 f.
 Weis, C. M. s. 30.
 West, Emilie s. 128, 136, 139 f., 145, 151.
 Willanger, Rolf s. 212.
 Wingender, Nete Balslev s. 210.
 Wivel, Ole s. 238.
 Wundt, Wilhelm s. 211.

 Yde, Henrik s. 230.

 Zahle, C. Th. s. 31.
 Zahle, Natalie s. 134, 136, 145.

 Aabenhus, Arne s. 229.



STEEN OVE CHRISTENSEN