



# Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

## Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

### Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

### Ophavsret

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

### Links

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

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

# Uddannelses historie 1989



**23. årbog** fra  
**Selskabet for Dansk Skolehistorie**

## *Redaktion*

UDDANNELSESHISTORIE 1989 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 1990, sendes til 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.

Medlemskab tegnes hos Selskabets kasserer, overbibliotekar Robert Hellner, Tranegårdsvej 61, 2900 Hellerup.

Kassereren forhandler desuden Selskabets publikationer.

Ældre årgange af årbogen kan erhverves til medlemspriser – 1973 og 1975 er dog udsolgt. Ved samlet køb af årgangene 1967-87 er prisen 650 kr. De enkelte årgange koster 90 kr. for medlemmer.

## *Styrelse*

Selskabets medlemmer har valgt følgende styrelse:

overlærer Lejf Degnbol

efterskolelærer Eilif Frank

forskningsbibliotekar Christian Glenstrup (sekretær)

handelskolelektor Flemming Lind Hansen

overbibliotekar Robert Hellner (kasserer)

amtskonsulent Viggo Witt-Hansen (næstformand)

museumspædagog Ove H. Nielsen

arkivar, dr. phil. Erik Nørr

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

# Uddannelses historie 1989

*Redigeret af  
Harry Haue og  
Vagn Skovgaard-Petersen*

23. årbog fra  
Selskabet for dansk Skolehistorie

Udgivet med støtte fra Statens humanistiske Forskningsråd og  
N.M. Knudsens Fond.

© 1989 by Selskabet for dansk Skolehistorie.

Sats og tryk: Laursen · Tønder

ISSN 0107-1661

Omslagets forside: Formindsket gengivelse af Det nordiske Forlags botaniske Vægtavler ved Eug. Warming og Vilh. Balslev III: Insektbestøvning, ca. 1902. Tavlen indgår i den mappe med 10 kolorerede anskuelsesbilleder, som Danmarks pædagogiske Bibliotek i 1989 har udsendt i anledning af 1814-jubilæet.

Omslagets bagside: Formindsket gengivelse af folkeskolens jubilæumsplakat 1989. Den er tegnet af Tom Christensen efter idé af Harry Haue og er udgivet af Undervisningsministeriet i samarbejde med Aschehoug Dansk Forlag med støtte fra Landbrugsrådet.

# Indhold

<b>Redaktionelt</b> .....	7
<b>Interview</b>	
Tove Nielsen i samtale med Ellen Nørgaard .....	10
<b>Artikler</b>	
Poul Dam: Historieundervisning mellem digtning og sandhed – ved Ingemanns 200-årsdag .....	14
Ingrid Markussen: Grundlæggende fag i skolen 1739 og deres betydning for befolkningens læse- og skrivefærdighed .....	26
Thyge Winther-Jensen: Pædagogik som videnskab og som universitets- fag – i dansk tradition .....	42
Agnete Engberg: Vejen frem mod et forskningscenter på småbørnsrådet .....	59
Harry Høe: Skolens historie i undervisningen .....	63
Grå Borup-Nielsen: Det danske Selskabs Skole .....	68
Vibeke Stybe: Ingrid Jespersen og H. S. Lyng .....	81
<b>Skolen i årets løb</b>	
ved M. Blaksteen .....	88
<b>Årsbibliografi</b>	
Johan Qvistgaard: Dansk uddannelseshistorie 1988 .....	103
<b>Anmeldelser</b>	
Harald Torpe: Aldrig løses mand af lære (Erik Jensen og Mogens Hansen) .....	118
Ingrid Markussen: Visdommens lænker (Vagn Skovgaard-Petersen) ...	123
Bo Jacobsen: Fungerer læreruddannelsen? (Tage Kampmann) .....	125
Hans-Jørgen Dokka: En skole gennem 250 år (Verner Bruhn) .....	128
Tønnes Sirevåg: Niels Treschow. Skolemann med reformprogram (Thyge Winther-Jensen) .....	131

Chr. Gorm Tortzen m.fl.: Liber Compositionum. Christian IVs latinske brevstile 1591-1593. (Karen Skovgaard-Petersen og Peter Zeeberg) .....	132
Ove Christensen: Jens Kraft (Børge Riis Larsen) .....	135
F. J. Billeskov Jansen m.fl.: Hans Christian Ørsted (Børge Riis Larsen) .....	136
Annette Faye Jacobsen og Anne Løkke: Familieliv i Danmark 1600-1980erne (Ellen Nørgaard) .....	137
Stig Dankert Hjort: Sigurd Næsgaard (Ellen Nørgaard) .....	138
Ole Varming: Holdninger til børn (Vagn Skovgaard-Petersen) .....	139
Ove Pedersen: Lærerkreds og lærerkår gennem 100 år (Vagn Skovgaard-Petersen) .....	140
Lars N. Henningsen: Ensted sogns historie (Steen Ove Christensen) .....	141
Hans H. Worsøe: Løjt sogns historie (Steen Ove Christensen) .....	141
Skole i Hvalsø kommune – gennem 250 år (Else Karlshøj) .....	141
Erica Simon: Og bonden står med solen op (Søren Ehlers) .....	143
Olav Klonteig: Eit brennpunkt for nordisk folkeoplysning (Vagn Skovgaard-Petersen) .....	144
Hans Vejleskov (red.): Vartov børnehaven 1949-1989 (Vagn Skovgaard-Petersen) .....	145
Charlotte Bøgh og Kjeld Parkvig (red.): Børne- og ungdomsforskning – tendenser og perspektiver (Harry Haue) .....	145
<b>Nyt og noter</b>	
Licentiatafhandling om skolen i København Af Ning de Coninck-Smith .....	147
Karl Clausens sanghistoriske samling. Ved Kirsten Sass Bak .....	147
Else Karlshøj: Skolehistorie og statistik .....	148
Stefan Hopmann: Forskningsprojekt om skolestyrelsens historie .....	150
Skolehistorisk Selskab og Institut .....	151
<b>Navneregister</b> .....	153

# Redaktionelt

Folkeskoleloven i 1975 var ikke det ideelle resultat, men et fornuftigt kompromis, der trænger til revision. Synspunktet udtrykkes af fhv. undervisningsminister *Tove Nielsen* i samtale med *Ellen Nørgaard* – i årbogens serie af minister-samtaler.

Vi er midt i en stime af jubilæer. Den slags hidkalder en folkelig opmærksomhed, som vi har set det med Christian 4., landboreformerne og den franske revolution. Fortiden skal være med til at gøre nutiden festlig, men ikke kun det.

Rigtigt interessant bliver et jubilæum først, når det giver anledning til ny viden og ny oplysning om forløb, årsager og virkninger. Hvorfor gik det sådan? Det spørgsmål kredser vi om i en del af denne årbog.

Vi lægger ud med *Bernhard Severin Ingemann*, der som bekendt blev født for 200 år siden. Han var og er vel endnu folkekær ikke alene som digter, men også som forfatter af historiske romaner, der har skabt vore forestillinger, i hvert fald nogle af dem, om Erik Klipping, Erik Menved og Valdemarerne. Eller er det kun Otto Baches maleri, vi ser for os, når Finderup lade og de fredløse bringes på bane? Marsk Stig har ikke levet forgæves i folkeskolens historieundervisning. Fhv. folketingsmand og højskoleforstander *Poul Dam* har fulgt Ingemann og hans brugere i spillerummet mellem digtning og sandhed.

I år er det 450 år siden, vi fik det første tilløb til en dansk skolelov. Den var en del af reformationens kirkelov, Kirkeordinansen, som i 1539 forelå på dansk (på latin to år tidligere). Bønderbørn skulle oplyses i den kristne børnelærdom, dvs. Luthers Katekismus, men de skulle ikke gå i skole. I byerne kunne myndighederne sørge for danske skoler, men her var hovedsagen latinskolerne, én i hver købstad. Det er stadig et kors for tanken, at reformationens budskab om den enkeltes umiddelbare forbindelse med Gud og om en kristen forkyndelse på modersmålet dog satte sig spor i en latinskole, hvor det blev forbudt at tale dansk. Jubilæet bør kunne fremkalde en artikel derom – den venter vi på.

For 250 år siden fik vi både en latinskolelov, der indskrænkede disse skolers antal fra næsten 60 til 20, og en lov om en skole for alle børn på



landet, både drenge og piger, i Danmark-Norge. Helt vellykket blev den måske ikke i Danmark, vist nok især fordi godsejerne fra 1740 fik for stor indflydelse på skolernes antal og økonomi. Men loven var et fremskridt. Den hang sammen med børnenes forberedelse til den konfirmation, der var blevet forordnet tre år tidligere. Udgangspunktet var en pietisme, som tog både evangeliet og tilværelsen alvorligt: de åndelige og religiøse opgaver var uadskillelige fra de praktiske og humanitære. Pietisterne havde måske ikke noget alment gyldigt svar, men de opstillede spørgsmålet: hvordan opdrage børn til gode mennesker? Vi er vist nok ikke helt færdige med det spørgsmål endnu. Det har siden givet anledning til tanker og studier. Derom vidner lektor *Ingrid Markussens* bog *Visdommens Lænker* (1988) og hendes artikel i årbogen her. Der er heri et jubilæumsperspektiv, som dækker både 1739 og 1814. Om denne udvikling kan også hentes oplysninger i en artikel, der trækker linier i dansk tradition for pædagogisk videnskab. Den er skrevet af universitetslektor, dr. phil *Thyge Winther-Jensen* fra Pædagogisk Institut ved Københavns Universitet – nybagt doktor fra Oslo Universitet.

Endelig har vi det mindre runde jubilæum, de 175 år med Frederik 6.'s anordninger af 29. juli 1814. Nu skulle det altså være alvor, og så blev folkeskolen født. Jubilæet fejres med ministerielle initiativer, bl.a. den plakat, der er udformet af lektor *Harry Haue* og pryder omslaget af denne årbog. Ministeriet står også for udgivelsen af en sangbog. Institut for dansk skolehistorie har produceret en lille, letlæst bog om folkeskolen gennem de 175 år eller rettere om emner inden for den. »Et folk kom i skole« hedder bogen, og den udgives af Danmarks Lærerhøjskole og Undervisningsministeriet. Den må godt læses som et forsøg på at afklare, hvad der har været og er vigtigt i skolen.

Der skal også være noget at jubilere for om 25 år, bl.a. et forskningscenter på småbørnsområdet. Et sådant er i år blevet indviet på Danmarks Lærerhøjskole efter mange års forberedelser. Ved indvielsen holdt en af initiativtagerne, undervisningsinspektør *Agnete Engberg*, en forelæsning om det forløb, der har muliggjort dette nye center. Redaktionen har fundet, at denne redegørelse også skolehistorisk er et vigtigt dokument.

Men det er ikke jubilæer altsammen. Skolens og undervisningens historie som et emne i skolens undervisning? Det er forsøgt flere steder i de senere år. Bl.a. af lektor *Harry Haue*, der her videregiver sine erfaringer og forslag i konkret form.

En af dansk skolevæsens pionerer i dette århundrede var filosofen *C. N.*

*Starcke*, der oprettede Det danske Selskabs skole i 1899 for at praktisere sine ideer. Om dette initiativ og forløb skriver lektor *Grå Borup-Nielsen*, Kbh. Universitets institut for engelsk – der er Starckes barnebarn. Samtidig viser hun materialer fra skolens undervisning.

*Vibeke Stybe*, der er bibliotekar og leder af afdelingen for børnelitteratur på Danmarks pædagogiske Bibliotek, har skrevet om *Ingrid Jespersen* – ikke som grundlægger og leder af den kendte københavnske skole, men som forfatter. Det har givet ny viden om dunkle punkter i livsforløbet.

Det tilkommer sædvanligvis ikke en redaktion at fremhæve enkelte af de bøger, der anmeldes, men vi gør undtagelsen. *Harald Torpe* udgav i 1988 bogen »Aldrig løses mand af lære«, der skildrer Lærerhøjskolens nyere historie. Den fortjener opmærksomhed, og vi har derfor givet den en dobbeltanmeldelse – sådan at dens indhold anskues både fra DLH, af administrator *Erik Jensen* tæt på de mange beslutninger, og udefra, set med skolepsykologen *Mogens Hansens* øjne. Vigtigt for DLH var, ifølge Torpe, spørgsmålet om en »syntese« mellem fag, pædagogik og psykologi.

Det er fortsat et centralt emne.

Til sidst vil vi gerne fortælle, at Norge i år har fejret sit 250 års jubilæum for almueskolen af 1739. Det er gjort med manér og opfindsomhed, bl.a. i en flot udgave af vor søster-årbog, »Skolen 1989«. Vi har også en søster i Sverige, *Utbildningshistoria*, – en videreførelse af de traditionsrige *Årsböcker* i svensk undervisningshistorie. »*Utbildningshistoria 1989*« er tilegnet den kendte, nu afgangede uddannelseshistoriker, professor *Gunnar Richardson*.

*Harry Haue*

*Vagn Skovgaard-Petersen*

*Et glimt fra årsmødet i Selskabet for Dansk Skolehistorie 29. oktober 1988 på Pederstrup på Lolland.*



# Tidligere undervisningsminister Tove Nielsen

– nu medlem af Europa-parlamentet

## Samtale med Ellen Nørgaard

EN: Hvorfor blev du lærer?

TN: Efter at jeg var blevet student, var jeg i tvivl om, hvad jeg skulle. Så tog jeg fri et år, hvor jeg bl.a. arbejdede som vikar. Det kunne jeg godt lide og så begyndte jeg på seminariet. Jeg kan godt lide at have med mennesker at gøre, mennesker i forskellige aldre. Og så kan jeg godt lide at samarbejde. En lærer kan jo kun fungere, når hun kan samarbejde med både børn og forældre.

EN: Du er lærerdatter, havde det indflydelse på dit valg?

TN: Nej, det tror jeg ikke. Oprindeligt ville jeg ikke være lærer, det var min erfaring som vikar, der blev bestemmende for mit valg – så der var altså ikke tale om nogen påvirkning. Desuden var vore lærervilkår så forskellige. Far var landsbylærer og den centrale person i lokalmiljøet. Jeg var lærer ved en byskole, det var noget helt andet, og der måtte jeg finde mine egne ben.

EN: Hvorfor gik du ind i partiet Venstre?

TN: Det gjorde jeg, fordi jeg er liberal – der er ingen anden plads for mig. Jeg tror på det enkelte menneske, når det får rimelige vilkår til at forvalte sit liv. Så kan mennesket også forvalte frihed under ansvar.

Jeg havde den samme holdning som lærer. Jeg ville ikke opdrage børnene, det er forældrenes opgave. Jeg ville have ro og disciplin til at undervise. Eleverne skulle ikke overtage mit livssyn. Påvirker man børnene, forvalter man, efter min opfattelse, lærergerningen forkert.

EN: Du var tidlig aktiv i ungdomsarbejde, hvorfor havde det din særlige interesse?

*Fhv. undervisningsminister*  
Tove Nielsen.



TN: Jeg har været politisk interesseret, siden jeg var lille. Jeg er opvokset i et politisk bevidst hjem, og Salling, som jeg kommer fra, er et politisk aktivt område. Desuden har det altid været min holdning, at jeg ikke vil være ensporet. Så da jeg begyndte på min seminarieuddannelse, blev det vigtigt for mig at have det politiske ved siden af.

Jeg har den samme holdning i dag. Jeg sørger for at have kontakter uden for det politiske liv, jeg i dag lever i. Man må jo kende sit samfund.

EN: Du blev tidlig minister, hvad var din reaktion på udnævnelsen?

TN: Glæde – og stor overraskelse. Jeg havde siddet i folketinget som stedfortræder et år. Jeg var tilbage i arbejde, men jeg nåede kun at være løs vikar i to dage, før der blev ringet efter mig. Jeg havde ikke sommerfugle i maven, for jeg elsker udfordringer, men der gik mange tanker gennem mit hoved på den køretur, jeg havde til flyveren. Vejret var hårdt og føret glat, så jeg nåede at tænke mange ting igennem. Jeg havde siddet i det uddannelsespolitiske udvalg, så jeg vidste, hvad jeg gik ind til.

EN: Hvad var det vigtigste, der skete i din ministertid?

TN: Det var så afgjort forberedelsen af den nye folkeskolelov. Den havde jo allerede været til behandling og partierne stod ret langt fra hinanden. Så blev det min opgave at forsøge at skabe et forlig. Partierne nærmede sig til hinanden. Det blev et kompromis for mange af mine synspunkter. Derfor er jeg glad for de ændringer af folkeskoleloven, som nu både er fremkommet og som er undervejs. Jeg er glad for den styrkelse af fremmedsprogsundervisningen, der er indført, for at det er muligt at tage fransk i stedet for tysk, for at fremmedsprogsundervisningen kan begynde tidligere og sidst men ikke mindst styrkelsen af skolens kundskabsmeddelende opgave. Det er alt sammen noget, jeg den gang gerne ville, men ikke kunne gennemføre. Det glæder mig, at jeg ikke tog fejl den gang.

Når vi gik med på kompromiser var det fordi, det er vigtigt at en folkeskolelov bliver vedtaget med så bredt et flertal som muligt. Man kan ikke byde befolkningen en folkeskolelov, der er vedtaget på et spinkelt grundlag. Desuden ville et spinkelt flertal have medført hurtige ændringer af loven, hvad der giver folkeskolen vanskelige arbejdsvilkår.

EN: Hvad mener du i dag om folkeskolens formålsparagraf?

TN: Jeg synes, det er fornuftigt, at de nu tager fat på den. Jeg synes, den er for udflydende og de ændringer, der er undervejs, er derfor gode. Det er vigtigt, at kundskaberne får større plads. I sin tid syntes jeg formålsparagraffen var problematisk. Jeg diskuterede den med Hartling, der var os sådan en loyal leder. Han sagde, at uanset, hvorledes vi formulerer formålet, vil det blive brugt på forskellig måde. Det trøstede mig dengang. Men i dag er jeg glad for, at det nok bliver strammet op.

EN: Hvilke andre væsentlige ting skete der i din ministertid?

TN: Jeg brugte megen tid på diskussionen om de nye Universitetscentre. RUC var oprettet dengang, og AUC var jeg selv med til at indvie. Baggrunden for centrene var ideen om en decentralisering. KU skulle aflastes og lokale områder skulle styrkes mht. uddannelsesstilbud. Når diskussionen opstod omkring RUC, mener jeg, det skyldtes, at det ikke fungerede efter hensigten. Vi var i tvivl om, hvorvidt kundskabsniveauet var tilstrækkeligt højt. Det centrale for mig er, at de, der går ud kan fungere fagligt fuldt forsvarligt. Det er også til størst gavn for dem selv. I dag fungerer RUC jo godt.

EN: Hvilke reformer mener du, der er behov for i uddannelsessektoren i dag?

TN: De ændringer, der er undervejs vedr. folkeskoleloven, er nødvendi-

ge. Der er tale om løse ender, der blev hængende i sin tid, og det er ikke store ting.

Jeg hverken kan eller vil sige noget konkret om, hvilke andre reformer, der bør gennemføres – både fordi jeg i dag sidder i en anden sammenhæng, og fordi jeg i sin tid lærte af Hartling, at man ikke skal udtale som om et område, efter man har forladt det. Men mere overordnet vil jeg fremhæve, at vi må huske, at vi lever i teknologiens tidsalder. Vi må både kunne omstille os og samtidig have et sådant fundament af kundskaber, at vi kan bygge videre på dem. Disse hensyn må være styrende for uddannelsesplanlægningen.

. EN: Hvorledes mener du den danske uddannelsesstruktur vil passe ind i EF?

TN: Vi har et godt grundlag, og derfor har vi meget godt at give af, f.eks. friskoletanken. Jeg så demonstrationerne i Paris i forbindelse med fjernelsen af statstilskuddet til de franske private skoler, og da blev det tydeligt for mig, hvor rummeligt vort system er. De erhvervsfaglige grunduddannelser er f.eks. også en uddannelse, andre lande er interesseret i.

Der vil aldrig blive tale om en harmonisering af uddannelsesstrukturen inden for EF. Vi skal kunne bevare vor tradition hver især, men vi skal lade os inspirere af hinanden.

Desuden er det med arbejdskraftens fri bevægelighed nødvendigt, at vi ved noget om hinandens uddannelser, og at vi godkender hinandens eksamensbeviser og diplomer.

I EF tror jeg således, at vi både kan modtage inspiration og inspirere andre.

EN: Du er i dag ansat i Arbejdsgiverforeningen på deltid, har dit virke dér i sammenhæng med dit tidligere virke i uddannelsessektoren?

TN: Da jeg i sin tid startede i Arbejdsgiverforeningen, startede jeg i den uddannelsespolitiske afdeling. Efterhånden blev jeg imidlertid meget optaget af arbejdet og udviklingen i EF, og derfor blev jeg flyttet til den internationale afdeling.

EN: Savner du skolen?

TN: Jeg er et menneske, der går op i det, jeg laver og ser fremad. Jeg var i sin tid meget glad for at være lærer, og jeg havde en superklasse med meget interesserede og positive forældre. Jeg ser tilbage på den periode med glæde, og jeg har lært af de erfaringer, jeg fik – de har præget mig. Men jeg har fået nye udfordringer nu, og de optager mig.

# Historieundervisning mellem digtning og sandhed

*Refleksioner i forbindelse med Ingemanns 200-årsdag*

**Af Poul Dam**

Ingemanns navn er uløseligt knyttet til Sorø akademi, altså til en pædagogisk institution, men det er alligevel ikke som skolemand, han skal behandles her. Pædagogisk hævdede han sig næppe over det middelmådige. Hans biograf H. Schwanenflügel, der som soraner havde kendt den milde mand som et af stedets klenodier, men som også kunne trække på skolens traditioner om Ingemann som lærer, levner ham ikke megen ære, hvad den faglige side af skolegerningen angår:

»Ingemann holdt nok af at snakke om Videnskab; men ingen var mindre Videnskabsmand end han. De Ledetraade, han anvendte ved sine Lektio-ner (Rahbeks Stilistik og Rosteds Rethorik), vare forslidte og antikverede, og han havde hverken Lyst eller Evne til at tilvejebringe et nyt Forelæsningsapparat. Uagtet hans Fag var Dansk, kunde han dog saa lidt Oldnordisk, at det ikke var ham muligt at læse Knytlingasaga paa egen Haand. N.M. Petersens Sproghistorie forekom ham altfor svær at gjenmestudere; og endnu 20 Aar efter hans Tilstedeværelse af Lektoratet kan han skrive bekjendte gammelnorske Skjaldenavne fejl. Som han qva historisk Romanforfatter maatte hjælpe sig med den grundtvigske Saxo, saaledes maa han, naar han skal danne sig et Begreb om den største oldnordiske Historieskriver, ty til Vennens meget fri Gjengivelse af Snorre. Til den ældre Edda har han Finn Magnussens Oversættelse, og indtil 1832, hvor Grundtvig »Nordens Sindbilledsprog« udkommer, benytter han ogsaa hin Forskers Mythologi.

Men heller ikke i Foredragene over nyere dansk-norsk Literaturhistorie formaade Ingemann at fængsle sine Tilhørere, og ingen, selv af dem, der



*B. S. Ingemann – Vilh. Marstrand malede Ingemann i 1859 (tilhører Sorø Akademi). Her efter gengivelse i Gyldendals »nationaludgave« af Kong Erik og de fredløse, 1912.*



endnu bevare Interesse for Literaturen, erindrer i saa Henseende at have modtaget Vink og opklarende Vejledning af ham. Endog hans Oplæsning af Digterværkerne var, paa Grund af hans Organ, uheldig.«

Schwanenflügel siger imidlertid også: »Det er ikke altid de kundskabsrigeste Lærere, der staar højest i Gunst hos den undervisningsnydende Ungdom. De Egenskaber, som Drengene og Ynglinge mest skatte hos deres Vejledere, er naturlig Elskværdighed, Humor og Frihed for Pedanteri. Og disse Sider traadte stærkt frem i Ingemanns Karakter.«

Altså en god kostskolelærer – og en svag faglærer. Måske havde det omvendte gjort hans eftermæle blandt eleverne ringere. Men det er klart nok, at det ikke er som skolemand, Ingemann bør huskes. Hans betydning for den danske skole og folkelige oplysning blev indirekte.

Uden Ingemanns morgensange ville den danske skole have været anderledes, og i en periode spillede også mange andre af hans sange en betydelig rolle. I de tidlige højskolesangbøger og folkelige sangbøger fra 1860erne og 1870erne var han således rigt repræsenteret med nationale sange og folkelige sange i grundtvigsk stil, som tilsyneladende var mere umiddelbart acceptable for borgerskabet end Grundtvigs egne, men for størstedelens vedkommende er glemt i dag. Nu er der ikke så meget andet tilbage end »I alle de riger og lande«, og synges den for alvor? Uanset at den nok har hørt til de mest brugte i en lang årrække.

Det er imidlertid de historiske romaner, der har haft den største – og mest problematiske – betydning. Dem skal resten af denne tekst helliges.

\*

De romantiske digtere havde en forkærlighed for fortiden, i hvert fald for deres egne drømme om, hvordan fortiden nok havde været. Måske er det ikke urimeligt at tage udgangspunktet i Oehlenschlägers »Sankt Hansaften-spil«, hvor den gamle mand med perspektivkassen præsenterer »et gothisk Kammer« med en »geistlig Mand« – altså Saxo. Han bliver »saa underlig,/ det Svundne og det Kommende hæver sig/ det Nærværende dør/ i Ubetydelighedens Slør«. Han »stirrer til den straalende Top,/ hvorfra vi er siunken og atter skal op./ Saa griber han Pennen i sin Haand,/ for at indgyde Nutid Oldtids Aand./ De adspredte Sange han forvandler/ til et gothisk Epos, som lever og handler./ Tak være den gamle Canonicus!/ Han hedder Saxo Grammaticus.«

Selv om der er noget, der tyder på, at Oehlenschlägers viden om Saxo

er beskeden – egentlig passer beskrivelsen nok så godt på forestillingerne om den beundrede Ossian, hvis ægthed man endnu ikke var begyndt at tvivle på i det romantiske kontinentale Europa – er det signifikant, at historieskriveren placeres så centralt i den danske romantiks mest alsidige programskrift. Her er både reduceringen af det nutidige til fordel for det ikke-nutidige – fortidige eller fremtidige, altså det der kan drømmes om – historiens anvendelse som appel og inspiration for nutid og fremtid – og historien som aktiv, selvstændig kraft. Det er i øvrigt påfaldende, hvor mange af trækkene i Oehlenschlägers skildring af Saxos kammer, der genfindes i indledningskapitlet fra Ingemanns »Valdemar Seier«. Og Oehlenschlägers inspiration må heller ikke undervurderes, når det drejer sig om Ingemanns sigte med de historiske romaner. De skrives med et helt andet formål end det digteriske.

Historie var ikke et fag i børneskolen på den tid – der er f.eks. intet om det i forordningen af 1814. Når det kom højt, var der historisk materiale i læsebøgerne. Heller ikke sangbøgerne tog den historiske dimension med, før den grundtvigske – og ingemannske – påvirkning gjorde sig gældende fra 1830erne og 1840erne. (Grundtvigs »Krønikerim« kom i 1829, hans »Danske Kæmpeviser til Skole-Brug« først i 1847). Når skolebørnene sang, handlede det om det nærværende – lidt dyd og lidt idyl – det, der ifølge Oehlenschläger »dør i ubetydelighedens slør«. Ingemanns historiske romaner ramte derfor i et tomrum.

Meget tyder på, at det først og fremmest var skolelærerne, der tog romanerne til sig – en opvakt, åndeligt sulten gruppe, der interesserede sig for det nye, og som havde en naturlig forkærlighed for noget, der hævdede sig over triviallitteraturen uden at stille de allerstørste krav til forkundskaber. Grundtvigs udgaver af Saxo og Snorre var kommet ganske godt ud blandt de mest vågne skolelærere, og det samme gjaldt hans verdenshistorier. Det er næppe helt utypisk, at det eksemplar af hans verdenskrønike fra 1814, som jeg er i besiddelse af, er indbundet – primitivt – sammen med en regnebog fra 1840erne. I hvert fald ser jeg en vågen, men fattig skolelærer for mig som en af de første ejere. Alene oplagstallene for disse bøger gør det imidlertid klart, at det kun kan have været et mindretal af skolelærere, der fik fat i dem. Helt anderledes blev det med Ingemanns romaner, der må betegnes som bestsellers.

Hvordan skolelærerne benyttede romanerne, ved vi en del om – der er beretninger om deres genfortælling af dem og om højtlesning i aftenskolerne – men desuden kan romanerne selvfølgelig ikke have undgået at påvirke

deres egen holdning til tiden og historien. En detailanalyse heraf kunne være interessant – som det i det hele taget ville være væsentligt at få en nærmere undersøgelse af skolelærerstandens bevidsthedsudvikling.

Det er vigtigt at understrege, at den store popularitet, som blev romanerne til del – for eksempel og måske ikke mindst i lærerstanden – stod i modsætning til den akademiske kritik. Det var ikke snobberi for den anerkendte digter, der lå bag romanernes udbredelse. Tværtimod. Egentlig blev de vel aldrig accepterede på bjerget – hverken da de fremkom, eller da folk som Georg Brandes senere tog dem under behandling. Kultursammenstød er ikke noget nyt fænomen.

\*

På en måde startede det hele i 1814. Det var året for det hidtidige lavpunkt for det danske monarki – det næste nåede Ingemann ikke at opleve – det var det år, da Rahbek færdiggjorde den første større folkeviseudgave efter Vedel og Syv – det var almueskoleforordningens år – og det var det år, da Ingemann udsendte det mærkelige – og i dag næsten ulæselige – romantiske digt »De sorte Riddere«, som begejstrede Grundtvig og fik ham til at opfordre Ingemann til at digte om middelalderen. Det har altså betydning for romanerne – for deres motivering og for deres kilder. I sidste bind af folkeviseudgaven kunne Ingemann forøvrigt læse Rahbeks formaning til ham som »den Mand, der har Aand og Hierte til at give os en højst vigtig og velkommen Gave, ved at besynge Æmner, der have et stort fædrelandsk-historisk Formaal« om »ikke at lade et saa herligt og helligt Kald være urygtet.« Formaningens er næppe blevet oversat eller glemt, selv om det tog nogen tid, før den for alvor blev efterkommet.

Det skyldtes måske den åndelige depression efter 1814, men denne medførte vel også, at reaktionen blev så meget stærkere, da den kom. Den strålende top var blevet endnu fjernere, end den havde været, da Oehlenschläger skrev – stadig under indtryk af det tvetydige slag på Københavns red. Det nationale genrejningsbehov var tydeligt i tiden efter adskillelsen fra Norge, og romanerne om den glørværdige fortid kom i rette tid. Grundtvigs oversættelser (1818-23) af de to værker, som han senere kaldte »Højnordens Rigskrøniker«, gjorde det for så vidt også, men selv om de banede vejen for Ingemanns romaner, fik de af mange grunde ikke en så overvældende udbredelse.

Serien af historiske romaner omfattede seks bøger – de fire prosabøger

## ERIK MENVEDS BARNDOM



*Marsk Stig foran Skanderborg Slot. Poul Steffensen lavede illustrationer til Erik Menveds Barndom i »Udgave for Ungdommen« på Chr. Erichsens Forlag 1913.*

blev indrammet af to episke digte – og ikke mere. Også omfangsmæssigt afveg Ingemanns produktion altså fra Walter Scotts, som den ikke kunne undgå at blive sammenlignet med. Kronologisk dækkede rækken Valdemarstiden i videste forstand, fra Valdemar den Store til Margrete Valdemarsdatter. »Valdemar den Store og hans Mænd« kom i 1824, »Valdemar Seier« i 1826, »Erik Menveds Barndom« i 1828, og derefter var der en pause til de tre sidste bøgers fremkomst i årene 1833 til 1836. Et halvhjertet forsøg på at skrive en historisk roman fra en senere periode blev hurtigt opgivet. Det var »den strålende top« – og faldet fra den – der skulle skildres.

Kritiken var som sagt ikke venlig. Med god grund. Ingemanns anvendelse af kilderne vidner om, at han – som Schwanenflügel skrev – mindst af alt var videnskabsmand. Han brugte naivt folkeviserne i den form, de havde fået i Abrahamsons, Nyerups og Rahbeks udgave, som historiske kilder, idet han åbenbart ikke havde fæstnet sig ved udgivernes egne forbehold eller interesseret sig for det forhold, at man så småt var begyndt at sætte spørgsmålstegn ved visernes angivelige alder. Også anvendelsen af den historiske litteratur – f.eks. Suhms og Huitfeldts værker – var ukritisk og forenkende, for han tog ikke andre end de mest romantisk acceptable og mest personcentrerede elementer i det historiske forløb i betragtning. Økonomiske og politiske forhold interesserede ham hverken i fortid eller samtid, og han havde ingen forudsætninger for at forstå dem. Brevvekslingen med den livet igennem bundpolitiske Grundtvig afslører da også, at der egentlig kun opstod et eneste aktuelt politisk spørgsmål, der interesserede ham – hans egen og andre embedsmænds pensioner. Hans den gang populære sange om Norden og treårskrigen virker i dag som naive skrabud for de moderigtige strømninger.

Hans ærinde var ikke politisk, men forkyndende, og han ønskede at påvirke sin samtid ved at fremmane billedet af den store fortid med dennes dyder og fejl: »Stig op af Graven, du Slægt, som døde! Forkynd dit Fald og afmal din Brøde! Advar os for Udslettelsens Dom, Og vis os, hvorfra din Frelse kom!«, som det hedder i indledningen til »Valdemar den Store og hans Mænd«. Derfor interesserede »pedantiske« indvendinger mod den historiske korrekthed ham ikke meget, for han var overbevist om at have fundet frem til den overordnede historiske sandhed, der var noget højere – og ikke mindst folkeligt mere væsentlig – end korrektheden. I 1844 forsynede han da også Valdemar den Store-digtet med en fortale, hvori han uden at ryste på hånden identificerer digtets ånd med »Tidsalderens romantiske

Ridderaand, der virker gennem Fyrste og Folk, gennem Ridder og Bonde, gennem Borger og Bisp, gennem enhver fædrelandsksindet Mand og Kvinde«. Han havde åbenbart ikke forstået kritikkenes kerne, (og den var måske også blevet skjult under for mange udenværker). Han trøstede sig – eller retfærdiggjorde sig – med, at digtets billede »af det tolvte Aarhundredes Folkeliv, Sæder og Bedrifter« – hvis rigtighed han altså ikke følte anfægtet – var blevet opfattet »med Liv og Varme af den folkelige Fantasi og Følelse«.

\*

Det havde Ingemann for så vidt ret i. Folket – og folkets talsmænd, skolelærerne – havde taget de historiske romaner til sig i en helt utrolig grad. Det gav åbenbart Holger Begtrup vanskeligheder, da han skrev om Ingemann i »Det danske Folks Historie i det nittende Aarhundrede«. Han kunne ikke lade være med at skrive, at der findes »meget uægte Stads i disse troskyldige Folkebøger«, og at »det ædle Menneskeliv, Ingemann fremstiller i middelalderligt Udstyr, i Virkeligheden hører hjemme i Frederik den Sjettes Tid«, ligesom bøgerne var »lidet overensstemmende med det virkelige Liv, som de vilde gengive« – og »Følelsen for Danmarks Sag« så ofte optrådte i en »Rustning af forgyldt Pap«. På den anden side – og det er Begtrup trods alt nødsaget til at anse for afgørende i sin sammenhæng – har »Digteren vist Vej til en ny historisk Egn og vakt en levende Sans for en svunden Tid, ligesom den historiske Sans hos Menigmand væsentlig er bleven opelsket ved Læsning af Ingemanns Romaner«.

Lægger man Begtrups negative og positive bemærkninger sammen, kan man ikke undgå at få indtrykket af, at Begtrup har været i et dilemma, som nok er ganske karakteristisk for mange skolefolk i attenhundredtallet – og måske også senere: Er det nødvendigt at træffe et valg mellem det korrekte og det folkeopdragende? Som ung lærer havde han været med til at så tvivl i højskolefolkernes sind om de gamle myters sandt nordiske oprindelse, efter en lidt apokryf legende bl.a. med den virkning, at Askovs Ludvig Schrøder erstattede myterne med Danmarks næringsveje som emne for sine foredrag. Det var i hvert fald en forandring fra holdningspåvirkende opdragelse til oplysning, og på sine ældre dage kan Begtrup være blevet usikker over for, om det havde været rigtigt. Og når det gjaldt Ingemann, kunne han så stå på fortidens akademiske kritikers side, som hans videnskabelige samvittighed måtte tilsige ham, eller skulle han være solidarisk

med det folk og de folkelærere, der havde taget romanernes livssyn og historiesyn til sig?

Allerede Grundtvig havde været i dette dilemma, må man tro. Kilderne er ganske vist næsten tavse. Han havde givet et begejstret forsvar for »De sorte Riddere« og kom også til Ingemanns hjælp mod kritikken af »Valdemar den Store og hans Mænd«, selv om han privat var harmfuld over behandlingen af den elskede Saxo. Men der foreligger ikke meget om hans syn på prosabøgerne. Der er ikke bevaret breve omkring udgivelsen af »Valdemar Seier« og »Erik Menveds Barndom«, og disse bøger findes først nævnt i et brev fra 1830, hvori Grundtvig »aabenhjærtig« siger, at »jeg ikke anser dine historiske Romaner for dygtige til at give deres Forfatter poetisk Udødelighed«. Da »Kong Erik og de Fredløse« udkom, må Grundtvig have skrevet temmelig kritisk, for Ingemann forsvarede sig ivrigt gennem flere breve – men netop de Grundtvig-breve, der har foranlediget forsvaret, har Ingemann ikke bevaret. Han refererer imidlertid Grundtvig således: »du (har) dog aldrig ret kunnet finde dig i den historiske Roman« og siger, at han selv ofte mod bl.a. Grundtvig »forgjæves har forsøgt at retfærdiggjøre den nyere historiske Romans Sammenblanding af Sandhed og Digtning«.

På baggrund af Grundtvigs skepsis er det påfaldende, at det netop blev med udgangspunkt i grundtvigsk påvirkede skolekredse – friskoler, højskoler og naturligvis også mange lærere i den offentlige skole – at Ingemanns romaner fik deres store betydning – for historisk interesse som helhed, for fædrelandsfølelsen og så vist også for en ulykkelig forveksling af drømme og virkelighed. Folkeskolens historiebøger var nødvendigvis kortfattede og nødtørftige, og de lærere, der ville sætte kød på dem – fordi de selv var grebet af fædrelandets historie – havde kun sjældent forudsætninger eller praktiske muligheder for at gøre det på grundlag af egentlige historiske fremstillinger. Grundtvig selv fik som nævnt skrevet ganske tykke bøger om verdenshistorien, men for Danmarkshistoriens vedkommende blev det kun til den lille »Mundsmag af Danmarks Krønike til Levende Skolebrug« fra 1842. Den kan forøvrigt ikke opmuntre nogen til at betragte Ingemanns romaner som historieskrivning – netop inden for den periode, som de dækker, gentager Grundtvig et par gange, at vi ikke ved noget, og han har åbenbart ikke følt sig fristet til at nævne for eksempel Drost Peder eller Prins Otto.

Christen Kold og hans efterfølgere havde det helt anderledes med de ingemannske helte. Christen Kold fortæller selv i den berømmelige venne-

mødetale fra 1866, hvordan han opgav at bruge Grundtvigs verdenshistorie, fordi karlene (og vist også han selv) ikke kunne forstå den, og erstattede den med Ingemanns romaner. Danmarkshistorie blev i denne tradition synonym med det ingemannske fædrelandssyn. Det gjaldt på en del af de mindre højskoler, og det gjaldt i stor udstrækning folkeskolen – samt i en større offentlighed navnlig de nationalliberale og højre-grundtvigianske kredse.

Sådan ville det ikke være gået, hvis Ingemann havde fulgt Walter Scotts mønster for historiske romaner – at anbringe opdigtede personer på en baggrund af historisk kolorit. Ingen har forvekslet handlingen i »Ivanhoe« med et virkeligt historisk forløb. Men Ingemann ville have landets højeste i centrum – dels er der nok noget om, at der er noget Napoleon-myte i »Valdemar Seier«, dels var det for den enevældetro Ingemann en selvfølge, at »kongen råder for borgen« eller for at bruge et klassisk skolebogs citat: »Sveriges historia är dess konungars«. I en autoritetstro og kongetro skoleverden passede Ingemann derfor som hånd i handske. Idealitet, pligttroskab, kristelighed og fædrelandskærlighed – dyder, som skolen ønskede at fremme – repræsenteredes af romanfigurerne, der fremtrådte som kendte historiske personligheder. Om det var rigtigt i alle detaljer, interesserede hverken lærere eller elever – hovedsagen var, at det inderligt var sandt.

Efterhånden som der kom egentlige skolebøger i Danmarkshistorie, viste det sig, at man ikke kunne slippe ud af skyggen fra Ingemann. Man vovede ikke at skrive noget, der direkte stred mod det, der stod i romanerne, og det var også svært at begrænse sig til det beskedne, man virkelig vidste om den tid. Modsætningen mellem de velkendte farverige romaner og de tørre kendsgerninger ville have været for stor. Nationalromantikken havde fået for stærkt fat – både komponisterne og malerne byggede videre på de ingemannsk cementerede myter, og langt op i tiden har man f.eks. illustreret historiebøger med billeder, der mere var inspirerede af Ingemann end af historiske kendsgerninger – naturligvis blandt andet, fordi kendsgerningerne er så få og magre.

Ingen skal tro, at vi er kommet ud af dette. Nok er der ikke så mange børn, der læser Ingemann i dag, og det er længe siden, at der overhovedet er udkommet uforkortede udgaver (bortset fra »Valdemar Seier« i sprog- og litteraturselskabets klassikerserie), men romanernes form for holdningspåvirkning er sejlivet – smitter fra generation til generation, også til folk, der ikke selv har læst bøgerne. Da Kai Hørby's bind i den nye Danmarkshistorie – om perioden 1250-1400 – kom i foråret 1989, var der faktisk an-



meldere, som havde ønsket sig noget »mere spændende«, og det skyldtes selvfølgelig, at auraen fra Ingemanns romaner stadig hænger ved folks forestillinger om den tid.

\*

Ingemanns romaner ville ikke have fået en så langvarig og langt fra uproblematisk indflydelse på den folkelige historieopfattelse og på skolernes historieundervisning, hvis de ikke havde været skrevet så godt. De ramte nok ind i et tomrum og opfyldte et virkeligt behov, men hvis de ikke havde været af folkelig-litterær kvalitet, ville deres virkning formodentlig ikke have overlevet den første generation. Medmindre det kan hævdes, at behovet for nationale drømmerier blev genvakt efter 1864. Men her er vi på vej over i subjektive vurderinger om samspillet mellem skoleundervisning og politisk standpunkttagen, som vil føre for vidt.

Imidlertid: hvad fortæller det os om skolen, når en god digter og dårlig lærer kan sætte sig så kraftige spor, som Ingemann gjorde?

PS.

Følgende anekdote om Ingemann er ikke uden interesse i denne sammenhæng. Den er fortalt af H. Rosendal, der som ung var lærer på Grundtvigs højskole på Marienlyst og mange år senere blev skolens forstander, efter at den var flyttet til Lyngby.

En gang i foråret 1860 spurgte jeg i spøg Grundtvig, om han nu ikke snart kom ud på skolen og holdt eksamen. Dertil svarede han, at hvis eleverne duede noget til at gøre eksamen med, skulle vi lade dem rejse ned til Sorø til Ingemann, for at denne kunne blive overbevist om, at man kunne tage bønder fra arbejdet og sætte dem i en skole en vinter og virkelig lære dem noget, uden at de blev »vigtige« eller fik ulyst til deres arbejde. Ingemann havde nemlig altid mødt Grundtvigs begejstrede skildringer af en folkelig skole for den danske ungdom med den indvending: »Enten lærer de noget på en sådan skole, og så vil de lære mere og får ulyst til bondearbejde, og det danske folk kan ikke tåle, at hele dets flinke bondeungdom sætter sig til bogen – eller også, og det er rimeligste, lærer de ingen ting, og så bliver de bare vigtige og tror, at de kan noget.«

Jeg bragte Grove (forstanderen) denne underretning fra Grundtvig, og han skrev straks til Ingemann, til hvem han såvel som hans hustru stod

i venskabeligt forhold, om eleverne måtte besøge ham, hvortil Ingemann sagde ja. Eleverne rejste da en morgen med toget til Sorø og kom overmåde lykkelige hjem om aftenen. De havde under Ingemanns ledsagelse set sig om i Sorø – i kirken og på akademiet, og de havde været hans og hans elskværdige hustrus gæster i deres hjem. Han havde, kort sagt, som fortryllet dem ved sin venlighed. Hvad han mente om dem, skulle jeg siden få at vide.

En gang i maj måned, da jeg var hos Grundtvig, fandt jeg ham usædvanlig livlig og oprømt, og han fortalte da, at Ingemann lige var gået derfra og havde sagt om karlene, at de virkelig var meget godt oplyste »og ikke en smule vigtige«. »Hørte du dem over i noget?« havde Grundtvig så spurgt ham. »O ja,« svarede Ingemann, »I kirken talte jeg med dem om, hvad stedet gav anledning til: Absalon, hans slægt og hans tid, Valdemar Atterdag, Oluf osv.« »Du har hørt dem i dine egne romaner, min far,« havde Grundtvig så sagt, og Ingemann havde måttet indrømme det, men gentaget: »det var fornøjeligt, for de var ikke en smule vigtige.«

# Grundlæggende fag i skolen 1739

*– og deres betydning for befolkningens læse- og  
skrivefærdighed*

**Af Ingrid Markussen**

I Norge fejres med stor iver i år 250 året for landets første skolelov – fra 23. jan. 1739. I Danmark har 1814- anordningerne altid totalt overskygget begivenhederne i 1739, ikke bare fordi 1814-loven var et langt mere gennemarbejdet og omfattende lovkompleks, der også medtog byernes skolevæsen, men også fordi 1739-lovens økonomiske rammer allerede året efter blev væsentligt svækket i en lovrevision.

Alligevel er det god grund til at kikke lidt nærmere på, hvad der skete med den danske skole i årene omkring 1739. Afgørende nye principper blev taget i brug for at befolkningen skulle bibringes den rette lære, den rette viden og de rigtige sociale og samfundsmæssige holdninger. I virkeligheden blev skolen i 1739 et vigtigt middel i centrale myndigheders langsigtede politiske samfundsofbygning.

Historien bag 1739 års skolelov begynder mange årtier før – og som så ofte når det drejer sig om samfundsmæssige udviklingslinjer – så begynder historien slet ikke i Danmark. Det danske samfund var også den gang stærkt påvirket af tankestrømninger og begivenheder udenfor landets grænser. I 1700-tallet var det Tyskland, påvirkningen gjorde sig særlig gældende.

Kontakten mod syd havde århundredlange traditioner som f.eks. studierejser til tyske universiteter og håndværkssvendes vandringer sydpå. Indvandrede tyske adels- og embedsmandsslægter havde vokset sig stærke i det danske samfund. Det tyske sprog var modersmål for flere kendte adelslægter. Kontakten mod syd var et naturligt udslag af de tætte forbindelser, som både kongehuset og flere ledende adelige slægter havde i Slesvig og Holsten. Kongehuset og adelen havde nemlig jordegodser i det frugtbare område og derfor både familiemæssig, økonomisk og åndelig orientering

mod syd. Det kom til at præge Danmarks økonomiske og kulturelle udvikling gennem hele 1700-tallet, også den pædagogiske tænkning.

Tysk tænkning og tysk praksis blev for Danmark en form for filter, hvorigennem Danmark mødte f.eks. engelske og franske ideer på det kulturelle og det samfundsøkonomiske område.

Sverige var et tidligere fjendeland. Den sidste fred var sluttet i 1721. Mistænksomheden med den nordiske stærke nabo prægede dansk udenrigspolitik i anden halvdel af 1700-tallet. Der var længere til Stockholm end til Leipzig, Berlin eller Magdeburg.

Men Sverige-Finland og Danmark-Norge havde fælles kirkelig opbygning. De nordiske lande var dele af den samme evangelisk-lutherske kirke, som var udviklet efter reformationen.

På grund af den fælles kirkelige baggrund kan vi se mange lighedspunkter i den svenske og den dansk-norske kulturelle udvikling igennem 1700-tallet. Forskellene skyldes nok først og fremmest den danske orientering mod syd.

En af de markante forskelle, vi kan konstatere på undervisningsområdet i 1700-tallet, er Danmarks satsning på offentlige skoler, med skolehuse og lærere og en kirkelig kontrol af skolens generelle indlæringsniveau. Det samme gør sig gældende i dele af det tyske rige. I Sverige og Finland satser myndighederne derimod på en hjemmeundervisning og en stærk kirkelig kontrol af den enkeltes præstationer.

### **Kirken og skolen**

For at vurdere, hvad der skete med skolen i 1739, er det nødvendigt først at se nærmere på den danske kirkes udvikling i perioden. Når det drejer sig om den brede befolknings skolegang i 1700-tallet, er kirke og skole to sider af samme sag og kirken er en afgørende faktor for udformningen af skolens fagkreds og for udviklingen af befolkningens læse- og skrivefærdighed. For at forstå den danske kirkes og skoles udvikling må vi først se på de religiøse strømninger, som prægede europæisk 1700-tal.

Den Lutherske protestantisme krævede en personlig stillingtagen til kirkenes lære. Befolkningen skulle have mulighed for at forstå præstens prædiken ved gudstjenesten; den enkelte skulle kunne læse i bibelen og kunne synge med på psalmerne i kirken. Reformationens mål var således en religiøs vækkelse af menigheden. Dette mål viste sig vanskeligt at gennemføre i det århundrede der fulgte efter. 1600-tallets mange ødelæggende krige med efterfølgende økonomisk og kulturel depression satte sig dybe spor i Europas – og Danmarks historie.



»Sandhed til Gudfrygtighed«, titelblad gengivet her efter Ingrid Markussens *Visdommens lænker* (1988).

I dette århundrede voksede en protestantisk reformbevægelse frem, med krav om en stærkere inderliggørelse af fromhedslivet. Den fik afgørende betydning for religiøs og pædagogisk tænkning først og fremmest i Tyskland, og dermed også for den danske kirkes og skoles udformning igennem 1700-tallet bl.a. dens fagkreds. Reformbevægelsen var pietismen.

»It is difficult to overestimate Pietism's impact on pedagogical theory and practice in eighteenth-century Central Europe«, siger den amerikanske historiker James van Horn Melton i bogen: »Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria« fra 1988.

Pietismens åndelige fader var den tyske teolog Philip Jacob Spener, selv om hans tænkning i meget baserede sig på engelsk religiøs udvikling i 1600-tallet ud fra Lewis Bayly's berømte håndbog i fromhed: *Praxis Pietatis*. I denne blev det specielt lagt vægt på at læse i bibelen og at lade sin religiøse overbevisning udmøntes i praktisk handling i samfundet.<sup>1)</sup>

Centralt i Speners tænkning var, at den enkelte skulle tjene Gud fra dybet af sin sjæl. Spener dannede et »Collegium Pietatis« i Frankfurt i 1670, en uformel gruppe, der skulle fremme fromhedslivet i samfundet. Gruppen mødtes i Speners hjem hver onsdag og lørdag for at læse i bibelen, diskutere og bede sammen. Det var den første pietistiske konventikel i Tyskland.

Pietisterne pointerede, at den enkelte kunne læse i bibelen, de startede en veritabel kampagne for bedre moral og åndelig genrejsning. Deres interesser blev ikke ved det åndelige. En god arbejdsmoral var et af deres hovedpunkter.

Det er karakteristisk for pietismen, at den fremhæver individuelle og sociale aktive handlinger, men accepterer social ulighed som en nødvendighed. Målet var en individuel forberedelse til evigheden, ikke et brud med gældende standssamfund. Derfor var den enkeltes stræben som regel bundet til samfundsgruppen. Holdninger som disse fik konsekvenser for dansk skoleopdragelse efter 1739.

Pietismen blev en skolebevægelse, gennem August Hermann Francke, som efterfulgte Spener som Nordtysklands ledende pietistiske reformator. Han oprettede fra 1695 i Halle en hel serie skoler og seminarier for den fattige befolkning. Skolernes fagkreds kan vi genkende i danske skoler i 1700-tallet.

Tidsbevidsthed blev en af pietisternes mærkesager. I Franckes skoler var tiden nøje afmålt, og ure i hvert klasserum sørgede for, at undervisningen

fulgte den fastsatte timeplan. Grunden blev lagt for børnenes aktive deltagelse i den fremvoksende manufakturindustri.

Franckes skoler i Halle startede undervisningen kl. 7 om morgenen og sluttede kl. 3 om eftermiddagen. Hver morgen begyndte med bøn, psalme-sang og læsning i bibelen. Derpå fulgte katekismeøvelser, to timers læsning, en times skrivning og en times regning. Fag som disse møder vi i den danske skole efter 1739. Andre dele af fagkredsen i Franckes skoler: gymnastik og naturhistorie kommer først til Danmark i slutningen af 1700-tallet, som led i en ny reformering af skolevæsenet.

Skolen fik for pietisterne en nøgleposition i den åndelige udvikling af den enkelte. I danske lærebøger fra slutningen af 1700-tallet kan man finde udtryk for både målet – den enkeltes åndelige opstigen og forberedelse til evigheden – og for accepten af det standsopdelte samfund.

### **Pietismen og Danmark**

Den pietistiske bevægelse nåede Danmark i begyndelsen af 1700-tallet og forårsagede kirkelige stridigheder. Udviklingen var farlig for den danske statskirke. Udviklingen truede den ortodokse kirkes enhedslære. Pietismen fik nemlig hurtigt greb om fremtrædende repræsentanter for stat og kirke. Kongefamilien under kong Frederik IV og hans efterfølger og hoffet blev således dybt grebet af den pietistiske fromhedslære. Vi kan se det i bl.a. oprettelsen af rytterskolerne og en stribe af kongeligt underholdte børneskoler for den fattige bondebefolkning omkring 1720.

I 1730-erne griber statens styrelse ind for at retlede udviklingen. I love og bestemmelser lykkes det at føre den religiøse udvikling ind i rolige farvande i en moderat pietistisk retning.

I 1736 gennemførtes en konfirmationsforordning. Den blev, som vist i Uddannelseshistorie 1986, af den største betydning for udviklingen af befolkningens læse- og skrivefærdighed. Konfirmationen blev obligatorisk for alle unge i landet mellem ca. 15-19 år, uanset socialt tilhørsforhold og formueomstændigheder. Hver og en skulle gennemgå en konfirmationsforberedelse hos den stedlige præst og derefter blive overhørt i den kristne lære i kirken, hvor dåbshandlingen blev bekræftet og de unge herefter kunne deltage i altergangen.

For at kunne deltage i præstens konfirmationsforberedelse krævedes kundskaber i læsning og i den evangelisk-lutherske lære; disse kundskaber skulle skolen sørge for. Det er baggrunden for skoleloven i 1739.

Ved siden af disse forordninger, der tog sigte på de unges kristne oplæ-

ring – det som Gerald Strauss i sin bog med samme navn har kaldt »Luthers house of learning«<sup>2)</sup> blev der i de samme år indført en kirketugsforordning, der påbød befolkningen at møde i kirken. I 1741 kom en konventikelplacat, der forbød mennesker at mødes privat i hjemmene og diskutere bibelen uden at der var en præst til stede. Herved var der lagt låg på befolkningens religiøse udbrydningsforsøg fra den ortodexe statskirke i ca. 100 år. Vi skal frem til N.F.S. Grundtvig, før vi igen møder et religiøst udbrydningsforsøg fra statskirkens fastlagte rammer – og denne gang måtte statskirken gå på retræte – men da er vi også fremme ved folkestyrets gennemførelse i 1849, – det vil sige i en totalt forandret politisk situation, som næppe kunne tænkes uden de mellemliggende års udvikling af befolkningens læse- og skrivefærdighed.

### **Skoleloven i 1739**

Skoleloven gjaldt for alle børn, der boede i landdistrikterne og pålagde dem skolepligt. Hvorfor kom ikke en tilsvarende skolelov for byernes børn, kan man spørge? Måske fordi der fandtes et større udbud af skoler i købstæderne end i landdistrikterne. Der fandtes også bestemmelser fra begyndelsen af århundredet, der vedrørte skolegang i byerne, men en skoleforpligtelse, som den, der var lagt op til for landdistrikternes børn i 1739, var der ikke tale om. Under alle omstændigheder ser Danmark ud til at følge tysk udvikling også på dette punkt, idet der også i Preussen under Friedrich II's skoleinitiativer ved samme tid kun blev lovgivet for landdistrikterne.<sup>3)</sup>

Skolen fra 1739 fik som nævnt allerede året efter en reduceret økonomisk baggrund, men alligevel kan vi konstatere en kontinuerlig vækst i antallet af skoler på landet i anden halvdel af 1700-tallet.

Læsning og kristendomskundskab var påbudte fag, – skrivning og regning frivillige fag, som skolen skulle give, hvis forældrene ønskede det og var villige til at betale lidt ekstra til materialer og til lærerens undervisning. For de fattigste børn var undervisningen gratis i alle fag – det havde en fattigforordning fra 1708 bestemt.

Nyt var det, at indlæringen i læsning og i den kristne »børnelærdom« skulle foregå efter de samme lærebøger. På den måde blev den ønskede enhedslære sikret. Skolebøgerne blev altså lige så faste som fagkredsen selv. Dette gjaldt ikke bare i skolen, men også hos præsten. På den måde kunne man fra myndighedernes side styre præsterne på samme måde, som man kunne styre lærerne og befolkningens indlæring.

De bøger, som blev brugt var foruden en ABC bog for begynderne,



Luthers lille katekismus og en til lejligheden udarbejdet katekismeforklaring: Erik Pontoppidan: Sandhed til Gudfrygtighed, der var en dansk videreudvikling af Speners: Einfältige Erklrning. Pontoppidan udgav også en ny psalmebog, der skulle lægges til grund for psalmesangen i skole og kirke. Man brugte også bibelen og en evangeliebog samt lidt senere i århundredet en bibelhistorie.

De grundlæggende fag i skolen var også kristendomskundskab og læsning. Kontrollen på, om indlæringen var fuldført, var præstens vurdering forud for konfirmationsforberedelsen.

Denne blev således et nleje, som den enkelte skulle igennem for at kunne gå ud i samfundet som et voksent medlem af menigheden. Kunne man da ikke søge at slippe udenom de krav, som blev stillet, ved simpelthen at undlade at konfirmeres? Næppe. Konfirmationen blev nemlig betingelsen for at kunne troloves, giftes, at købe eller fste gård. Dermed havde myndighederne fået en stærk klemme på befolkningen.

Hvorfra fik myndighederne da ideen med at indføre konfirmationsforordningen? I Sverige havde en konfirmationsordning fungeret siden slutningen af 1600-tallet; det samme gjorde sig gældende enkelte steder i hertugdømmerne. Ingen steder var den dog knyttet sammen med skoleundervisning og med borgerlige rettigheder som i Danmark. Netop dette fik konfirmationen i Danmark til at blive en drivende kraft i udviklingen af befolkningens læsefærdighed, hvadenten man boede i by eller i landdistrikter.

### **Dorthe og Jens**

Gennem en skoleprotokol fra Landerslev skole i Jægerspris, ført fra 1778 til 1796, kan vi følge børnenes indlæring af denne skoles eneste fag: læsning.<sup>4)</sup> Skolen var opført i 1720 af kong Frederik IVs stærkt pietistiske bror prins Carl. Den begrænsede fagkreds forklares af skolens pietistiske grundlag, hvor skrivning og regning blev vurderet som unødvendige udenomsvrker for de almindeligt begavede børn. Fagene skulle kun tages i anvendelse for de virkelig udprægede »ingenia«. I de 20 r skoleprotokollen blev ført blev der kun 7 gange noteret skriveundervisning.

I det følgende nævnes et par eksempler fra skoleprotokollens oplysninger, fordi protokollen viser os, hvordan skolegangen udvikler sig for enkelte elever under 1739-loven, hvordan lseindlringsprocessen skrider frem for de enkelte børn og hvilke tekster børnene læser.

Grdmandspigen Dorthe begyndte skolen, da hun var 8 år gammel i 1778. Hun var 3-4 år ældre end de fleste andre børn ved skolegangens be-

gyndelse. Det første år gik Dorthe i skole i alt i 52 dage fordelt over 5 vintermåneder. Hun begyndte at læse i ABC-bogens alfabet, så gennemgik hun enstavelsesordene og begyndte til sidst at stave i katekismen. Det andet år gik Dorthe i skole 54 dage også dette år fordelt over 5 måneder. Hun var nu nået igennem katekismen og var begyndt at læse indenad i evangeliebogen. Katekismen blev nu brugt til udenadslæsning. Det tredje skoleår var ikke langt for Dorthe. Hun mødte faktisk kun op i 3 dage i maj måned. Hun fortsatte da sin indenadslæsning i evangeliebogen og sin udenadslæsning i katekismen. Det fjerde skoleår gik Dorthe i skole 63 dage fordelt over 3 vintermåneder. Hun var nu nået hen til indenadslæsning og udenadslæsning i katekismeforklaringen. Da det var den sidste del af katekismeforklaringen som Dorthe arbejdede med – en bog på over 200 sider – er det klart, at Dorthe har fortsat sin læseindlæring udenfor skolen i de måneder hun ikke mødte i skolen.

Dorthe har formentlig ved siden af sin skolegang været en flittig hjemmeundervisningselev. Hun var endnu for ung til at blive konfirmeret. Dorthe var derfor tilmeldt skolen også det følgende – det femte skoleår, men kom der slet ikke. Da Dorthe var 15 år, dukkede hun atter op i skolen en dag i oktober. I årets tre sidste måneder gik Dorthe i skole 36 dage og repeterede det, hun havde lært. Herefter gled Dorthe ud af skolens protokol og er formentlig gået videre til konfirmationsforberedelsen.

Dorthe gik altså i skole i langt flere år, end man almindeligvis regner med i en skole i 1700-tallet. Men der fandtes børn, der gik endnu længere i skole end Dorthe. Drengen Jens gik f.eks. i skole i 9 år! Jens begyndte skolen, da han knap var fem år gammel i 1778, og i løbet af de 9 år gik han ialt i skole i 911 dage, en imponerende lang skolegang.

Jenses læseindlæring gik betydeligt mere langsomt end Dorthes. Dels begyndte han så ung, og dels har han formodenlig ikke haft de samme muligheder for supplerende hjemmeundervisning som Dorthe. Mønstret i læseindlæringen er dog det samme. Fra ABC-bogens alfabet over indenadslæsning i katekismen, evangeliebogen, i Forklaringen og i Det Nye Testamente og endelig af udenadslæsning af katekismen og katekismeforklaringen. Så lang skolegang som Jens har få andre børn i denne 20-årsperiode i Landerlev skole, men i øvrigt følger de andre børn skolegangs- og indlæringsmønsteret, som er vist med de to.

Skoleprotokollen fra Landerlev skole giver os et billede af en bondebefolkning, der nok skal lære at læse de religiøse tekster der bruges i kirken, men som fordeler indlæringen over en række år. Det forklarer de store sko-

leforsømmelser, som man ofte finder i 1700-tallet. De behøver ikke være udtryk for befolkningens foragt for skolens undervisning eller en protest mod den religiøse indlæring, men som en nøgtern afvejning af børnenes ressourcer til arbejde og til skolegang. Skolegangen bestod af et bestemt pensum, som alle skulle igennem, og en hel del år at indlære det i, og så fordelte man simpelthen stoffet over disse år, og resten af børnenes tid blev så brugt til arbejde hjemme eller i tjeneste hos bønder.

Dorthes og Jenses skolegang kan vise os noget om, hvordan læseindlæringsprocessen fungerede. Derimod kan deres skole ikke give os et repræsentativt billede af skolens fagkreds efter 1739. I mange andre skoler undervistes oftere i skrivning og regning end her. Regning kunne dog være en sjælden foreteelse i en dansk børneskole på landet. Det viser en udtalelse af en lærer fra Nordsjælland i 1780'erne. Han siger, at ingen forældre i de 9 år, han havde været lærer på stedet, havde udtrykt ønske om regneundervisning for deres børn.<sup>5)</sup>

### **Læseundervisningens ideologiske funktion**

Går vi endnu et trin ind i skolens læseindlæring og analyserer de tekster, som vi ved at børnene skulle læse indenad og udenad, finder vi udtryk for læsningens ideologiske funktion. Det viser sig, at bøgerne både har en religiøs og en samfundsmæssig dimension. Det er den sidste, som her skal omtales nærmere.

I både Luthers katekismus og i Forklaringen møder vi »Hustavlens verden«. De svenske forskere Hilding Pleijel og Egil Johansson har gjort opmærksomme på Hustavlens betydning i de nordiske evangelisk-lutherske samfund.<sup>6)</sup> Gerald Strauss og van Horn Melton har senere peget på det samme forhold ud fra et tysk materiale.<sup>7)</sup>

Hustavlens verden kaldes den kirkeligt prægede samfundsopfattelse som gjorde sig gældende i århundrederne efter reformationen. Det var en patriarkalsk samfundsopfattelse. Menneskene var hierarkisk inddelte i 3 stænder: en huslig stand, hjemmet, hvor husfaderen var ansvarlig for at hans hustru, børn og tjenestefolk lærte deres kristendom; en lærestand, den åndelige stand, hvor præsten var ansvarlig for menighedens kristne opdragelse, samt den politiske stand, regeringsstanden, hvor statsoverhovedet havde ansvaret for, at præstestanden udførte sin religiøse opdragergerning, men hvor statsoverhovedet selv var en del af menigheden. I hver stand krævedes ubetinget lydighed af alle underordnede overfor den ansvarlige – det vil sige i princippet husfaderen, præsten og kongen, men også andre

voksne kunne i hver stand være ansvarlige overfor de små børns religiøse opdragelse.

Hustavlens verden ser ud til at have haft en naturlig plads i den undervisning, som blev givet i skolerne gennem katekismen og katekismeforklaringen. Det er kirkens og religionens disciplinerende betydning, som vi her møder, og skolens funktion som et led i den absolutistiske stats sociale kontrol.

Ud fra det fjerde bud: »Hædre din fader og moder at det kan gå dig vel og du må længe leve på jorden«, spørges der f.eks. i katekismeforklaringen: »Hvem forstås under faders og moders navn?« Svaret lyder: »Først vore naturlige forældre, dernæst alle de, som på nogen måde har at byde eller råde over os så som øvrigheds personer, formyndere, husbonder, præster, skolemestere og deslige, som alle ere forældre hver efter sin stand.« »Hvor mange hovedstænder ere der til«, spørges der. Svar: »Trende, nemlig 1) regeringsstanden, i hvilken konger, fyrster og andre øvrigheds personer ere forældre, men undersætterne deres børn, 2) lærestanden, i hvilken præster og skolemestere ere forældre, men deres disciple og tilhørere børn samt 3) husstanden, i hvilken fader og moder, husbonder, hustruer, formyndere, veldædere og ærlige gamle folk bør agtes som forældre af børn, børnebørn, stifbørn, tjenestefolk myndlinge og andre unge.« »Hvorfor skal et barn eller discipel ære disse forældre?« Svar: »Fordi det er Guds orden og tjener til deres egen velfærd.«<sup>8)</sup>

Med henvisning til Matthæusevangeliets 22.21: »Så giver kejseren det, som kejserens er, og Gud, det Guds er, »udvikles herefter konsekvenserne af budet i den daglige omgang med myndigheds personer. Konklusionen er ikke forbavsende, at befolkningen bør adlyde øvrigheden, ære den, bede for den og ærlig betale sin skat, told og tiende.

Gud er i katekismeforklaringen ikke den nådefulde og tilgivende Gud, som vi er vant til i dag, men er både truende og straffende. Det er en gammeltestamentlig Gudsopfattelse som præger fremstillingen.

### **Skriveundervisningens ideologiske funktion**

De religiøse tekster, som er nævnt, var alle omtalte i 1739-loven. Men også andre religiøse tekster ser ud til at have præget børnenes moralske oplæring og deres samfundsopfattelse. De dukker op i kilderne et par årtier senere, når skriveundervisningen bliver så almindelig, at dens tekster afskrives og gemmes for efterverden. Skriveundervisningen foregik i 1700-tallet som afskrivning af forskrifter, der som regel bestod af korte udtryksfulde religiøse

sentenser. Også ordsprog og leveregler blev brugt. Gennem forskrifterne indpodedes samme religiøse og samfundsmæssige opfattelse som i katekismus og forklaring.

Fra de Reventlowske skoler på Christianssæde skrev en lærer i 1777 følgende motto i en skriftprøve, som er en af de få, der er bevarede fra denne tid: »Hver mand skal tage i agt, sin øvrighed at lyde, som haver over ham magt, og vældighed at byde, thi uden Gud er ey bereed i verden nogen øvrighed, hand er af Herren skicket«. Mottoet svarer helt til katekismeforklaringens vejledning. Alle skolebørnene skrev forskellige religiøse sentenser i denne skriftprøve.<sup>9)</sup>

Så helt forskelligt er denne lærers skriftprøve fra det, den 13 årige Peder fra Pårup skole på Fyn skrev i 1829, da 1814-loven var blevet gennemført. I overensstemmelse med den ny pædagogiks forstandstræning konstaterede han i sin skriftprøve ganske nøgternt: »At dømme er at tilkende eller frakende en ting visse beskaffenheder. Jeg dømmes altså når jeg siger, hvordan en ting er. For eksempel stenen er hård, kalken er ikke sort. Jeg har i disse to domme tillagt stenene beskaffenheden hård, men frakendt kalken den beskaffenhed sort«. <sup>10)</sup>

I 1700-tallets slutning var det det moralske indhold, der gav skriveforskrifterne deres særpræg. Ofte benyttede man gammeltestamentlige tekster som f.eks. Salomons ordsprog og Siraks visdomsord som forskrifter i skriveundervisningen. <sup>11)</sup>

Hos Salomon og Sirak finder man førkristne leveregler udformet i et farvestærkt sprog, som stemmer overens med det patriarkalske danske bondesamfund, som børnene mødte i hverdagen og som de mødte i katekismen og i Pontoppidans Forklaring. Det er karakteristisk, at netop de gammeltestamentlige leveregler med deres patriarkalske fundament videregives bondebefolkningens børn i en tid, hvor godsejernes patriarkalske myndighed over bønderne løsnes og bønderne får større økonomisk og personlig frihed. De gammeltestamentlige leveregler ser i denne overgangstid ud til at indgå i en langsigtet folkeopdragelse, som kunne forhindre forivrelse eller endog oprørske tilbøjeligheder blandt bønderne.

»Den der frygter Herren skal ære sin fader og tjene sine forældre som sine herrer«, siger Sirak, og hans tanker ligger tæt på Hustavlens verden. »En faders velsignelse får nemlig børnenes huse til at stå fast, men en moders forbandelse river dem ned til grunden«. »Den dovne kan sammenlignes med en tilsvinet sten; enhver vil hyle af væmmelse over dens ækelhed; den dovne kan sammenlignes med en klat gødning; enhver, der tager den

op, vil ryste snavset i hånden«, maner Sirak, og hans afsky for lediggang passede som hånd i handske til den pietistisk farvede arbejdsetik, som prægede perioden.

Siraks leveregler var samtidig stærkt realitetsbetonede, som følgende passage viser: »Lån ikke til nogen, der er mægtigere end du; og hvis du gør det, da betragt beløbet som tabt«. »Før ikke retssag mod en dommer, thi ham vil man dømme, som han selv finder rigtigt.« »Når den rige taler, tier alle stille, og man hæver hans ord til skyerne; når den fattige taler, siger man: Hvad er han for en? og begår han et fejltrin, puffer man ham oven i købet.« I andre leveregler råder Sirak til at give almisser til de fattige og til at tage sig godt af de gamle. Børn skal tugtes med ris som bevis på faderens kærlighed, etc..<sup>12)</sup>

Idag er de apokryfe tekster i Det gamle testamente, hvor Siraks og Salomons visdomsord indgår, glemt af de fleste, fordi de ca. 100 år har været fjernet i vore bibler. Men i 1700-tallet fandtes de. Kirkehistorikere mener, at Siraks og Salomons tekster har været velkendte af bondebefolkningen både i 1700-tallet og tidligere. I skolen kan de have indgået i lærerens højt-læsning den halve time om morgenen og eftermiddagen, som var bestemt i loven, uden at vi kan se dem omtalt i de lovgivende tekster.

### **Kameralismens betydning for skolens udvikling**

På dette tidspunkt – i 1780-erne – er samfundet underkastet vældige politiske, økonomiske og sociale forandringer. Store landbrugsreformer er under udarbejdelse og den stavnsbundne bondebefolkning på vej mod personlig frihed og ejendomsret. Skoleloven fra 1739 kan ikke mere svare til den ny tids behov for en oplyst bondestand, mener indflydelsesrige embedsmænd. Skrivning og regning skal gøres obligatoriske, og en række nye og nyttige fag skal indføres i skolen så som naturhistorie og naturlære, historie, geografi, landmåling, astronomi etc. Lærerne skal uddannes, undervisningsmetoderne ændres.

Atter bliver ideer fra de Franckeske skoler i Halle overført til dansk skoleplanlægning. Men det idemæssige grundlag for reformer er nu ændret. Til den pietistiske religiøse idéstrømning kommer nemlig i anden halvdel af 1700-tallet også fra Tyskland en økonomisk, som skal præge landets økonomisk-politiske udvikling og blive af betydning for den pædagogiske tænkning under oplysningstiden, – kameralismen.

Om udviklingen i Tyskland skriver van Horn Melton: »Although the promotion of popular schooling in the eighteenth century continued to re-

flect traditional concerns, its focus had changed. While still emphasizing the importance of schooling for religion, reformers drew more and more on economic arguments to justify the expansion of popular education. Above all, they stressed that popular education would help, create and preserve a discipline labor force. Their arguments were rooted in a pronounced work ethic, one that aimed at eliminating mendicancy, discouraging idleness, and fostering work discipline.«<sup>13)</sup> »These values were articulated not only by Pietists, but also by absolutist officials, many of whom were themselves the product of Pietist schooling.«

Kameralismen, som var en forvaltningslære, der omhandlede statens finanser og deres anvendelse, havde som pietismen udviklet sig i Tyskland efter 30-årskrigen. Den lagde vægt på statlig indgriben i alle sociale og økonomiske samfundsforhold. I 1727 blev der oprettet lærestole i kameralisme i Halle og Frankfurt an der Oder, i 1749 i Østrig. I 1760-erne blev der undervist i kameralisme på Sorø akademi af Andreas Schytte, som i 1770-erne udgav et firebindsværk om den kameralistiske forvaltningslære.<sup>14)</sup> I 1775 blev zoologen Johan Christian Fabricius udnævnt til professor i økonomi, kameralvidenskab og naturhistorie i Kiel. Den danske embedsmandsstand ser ud til at blive præget af disse ideer, og de fik overordentlig stor betydning for skolens videre udvikling.

Kameralisterne mente nemlig, at opdragelse og undervisning af befolkningen var så vigtig en sag, at den ikke kunne overlades til forældrene, men måtte overtages af staten. Den tyske kameralist J.H. von Justi, som levede en tid i Danmark i 1760-erne, skrev således, at hvis staten ikke bekymrede sig om indbyggernes opdragelse, så ville de vokse op som tidsler og torne i en have, uønskede af alle fordi de smittede de sunde planter.<sup>15)</sup>

På samme måde udtalte Schytte sig, og hans tanker kan vi se udviklet 20 år senere af de to brødre Reventlow, der var hans elever på Sorø akademi.

Som pietisterne fandt kameralisterne, at opdragelsen og uddannelsen måtte være standsmæssig, det vil sige, at enhver stand skulle have sin bestemte uddannelse. Husmandsbarnet skulle f.eks. ikke have en købstadsuddannelse eller en lærd latinskoleuddannelse. Derimod skulle så mange fattige børn på landet som muligt lære at spinde, strikke etc. for at lære arbejdsdisciplin og praktiske færdigheder, som de kunne tjene lidt ekstra på. Sådanne tanker kom til at indgå i skolens udvikling i slutningen af 1700-tallet og i skolens forandrede fagkreds. Til den pietistisk orienterede læseindlæring kom nu en økonomisk begrundet udvidelse af fagkredsen: Skrivning, regning, naturhistorie, geografi, historie etc.

Ved siden af den ny viden, de praktiske færdigheder og de religiøse og samfundsmæssige holdninger, koncentrerede skolen sig i slutningen af århundredet om at give bondebørnene en tidsbevidsthed, at give dem – og dermed landbefolkningen – en god arbejdsetik, som ville sikre landboreformerne gunstige resultater for både det forandrede godssystem og for den enkelte landbofamilie. Pietismens indre disciplinering i åndelige spørgsmål skulle overføres til praktiske samfundsmæssige områder.

### **Konsekvenser for læse- og skrivefærdighed**

Hvad får den ændrede fagkreds for betydning for udviklingen af befolkningens læse- og skrivefærdighed? Vi er endnu langt fra at have udforsket dansk alfabetisering tilstrækkeligt, men enkelte træk kan nævnes. Omkring 1810 findes oplysninger fra enkelte danske fængselsprotokoller, der peger på at læsefærdigheden nu er alment udbredt i befolkningen. Så få fanger omtales som ikke læsekyndige, at det forklares i protokollen, hvorfor de har så dårlige kundskaber. Derimod er skrivekyndigheden blandt de indsatte fanger endnu lav – 33% af mændene og 8% af de indsatte kvinder i Tugtrasp- og Forbedringshuset på Christianshavn er skrivekyndige i 1812. Skolens undervisning er endnu ikke slået igennem.<sup>16)</sup>

### **Eksemplariske og moralske læsebøger**

Det faglige indhold i skolen blev altså forandret i slutningen af 1700-tallet. Men ikke nok med det. Indenfor den bestående obligatoriske fagkreds – læsning og kristendom – skifter indholdet karakter. I læseundervisningen kommer nye bøger – efter den tyske skolereformator Fr.E. von Rochows mønster: læsebogen med ikke religiøst stof, men med nyttebetonet stof om agerdyrkning og husdyrdrift f.eks. Indenadslæsningen skal nu omfatte også ukendte tekster af mange forskellige slags og håndskriftlæsning.

I religionsundervisningen kommer nye moralprægede læsebøger som f.eks. sognepræsten i Magdeburg Jacob Friederich Feddersens kendte bøger: Jesu Christi levnetshistorie for børn; Christelig Sædelære samt Exempler på visdom og dyd af historien, fra 1770erne og 1780erne, for bare at nævne nogle af de tidligste – før bogmarkedet svømmer over med nye lærebøger og Pontoppidans Forklaring afløses af en ny katekismeforklaring. Blot et træk skal nævnes fra de mange nye læsebøger: en begejstring for de antikke historier og deres interesse for det enkelte individ. Oplysningstidens indtrængen i det menneskelige intellekt og psyke henter næring herfra. Indskriften på Apollons tempel i Delphi: Kend dig selv, blev en leveregel,



som bl.a. Feddersen lagde frem. Antikkens berømte skikkelser, ja også Jesus selv bliver brugt eksemplarisk i læsebøgerne, og alle eksempler viser økonomisk beskedenhed og arbejdets lønsomhed som en dyd.

### Læreren som mønster

Lærerne blev selv et mønster for befolkningen. Fra en uuddannet lavtlønsposition i landbosamfundet fik de fra 1790-erne en seminarieuddannelse og en jordlod, der sikrede dem et vist økonomisk fundament. Jorden gav dem samme levebetingelser som bønderne. På seminarierne lærte de landbrugsdrift og kreaturavl, og myndighedernes mening var, at de herefter skulle fungere som lokale konsulenter for befolkningen. Efter århundredskiftet holdt myndighederne lidt igen med at føre lærerne frem i landbosamfundet. Planer om at de skulle holde aftenforedrag for den voksne befolkning om landbrug og andre praktiske spørgsmål faldt ud af skoleplanerne. Formentlig kunne myndighederne se en risiko for, at lærerne ville få for stor indflydelse på lokalbefolkningen.

Skiftet fra kameralismens og pietismens skoletanker til den endelige vedtagelse af en ny skolelov i 1814 skal ikke behandles her. Skolens udvikling efter 1814 er i øvrigt behandlet i årets jubilæumsbog: Et folk kom i skole, der er udgivet af Institut for dansk skolehistorie.

Fundamentet for skolens udvikling og for befolkningens læse- og skrivefærdighed var lagt i 1739.

### Noter:

1. James van Horn Melton: Absolutism and the eighteenth-century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria. 1988 s. 25.
2. Gerald Strauss: Luthers house of learning. Introduction of the young in the German reformation. 1978.
3. A. Leschinsky og P.M. Roeder: Schule im historischen Prozess. 1976 s. 110.
4. Protokollen findes i Jægerspris lokalhistoriske arkiv.
5. Ingrid Markussen: Visdommens lænker. Studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov. 1988 s. 79 f.
6. Hilding Pleijel: Hustavlans värld. 1970. Egil Johansson: Ur nordisk kulturhistoria. 1981.
7. V. Horn Melton s. 110, Gerald Strauss s.
8. E. Pontoppidan: Sandhed til Gudfrygtighed. 1737.
9. Brahetrolleborgs arkiv.
10. LA. Odense. Odense amtsprovstis arkiv. Eksamenslister 1827-30. Kopi i Pårup lokalhistoriske arkiv.
11. Ingrid Markussen s. 65 ff.
12. Bibelen i kulturhistorisk lys bd. 6 De Apokryfe skrifter. 1970.
13. V. Horn Melton s. 110.

14. Staternes indvortes Regjering. 1773-75.
15. Politische und Finanzschriften über wichtige Gegenstände der Staatskunst, der Kriegswissenschaften und des Cameral- und Finanzwesens 1761-64. bd. 1. s. 395.
16. Ingrid Markussen U publ. sektionsrapport til det 20. nordiske historikermøde i Reykjavik 1987.

# Pædagogik som videnskab og som universitetsfag – i dansk tradition

Af Thyge Winther-Jensen

Emnet for det efterfølgende er pædagogik som videnskab og som universitetsfag med særlig henblik på, om det er muligt her at pege på en særlig dansk tradition.

Jeg vil hovedsagelig koncentrere mig om udviklingen på Københavns universitet; det var ved denne institution, at landets første lærestol i pædagogik blev oprettet. Søger man en særlig dansk tradition for pædagogik som videnskab og som universitetsfag, er der derfor kun den mulighed at følge udviklingen af faget ved denne institution. Sammen med Danmarks Lærerhøjskole er Københavns universitet i dag de to eneste steder i landet, hvor faget pædagogik kan studeres selvstændigt, dvs uden at det indgår som led i en læreruddannelse. Lærerhøjskolen blev højere læreanstalt i 1963.<sup>1)</sup>

Pædagogik som *fag*, er ikke det samme som pædagogik som *videnskab*, uagtet der er en nær forbindelse mellem de to sider, især i universitetssammenhæng.

Som videnskab betragtet er det pædagogikkens opgave ved hjælp af egnede metoder (empiriske, historiske, hermeneutiske osv.) at udvide erkendelsen i forhold vedrørende opdragelse og undervisning.

Som fag betragtet er det derimod dens opgave at systematisere den indvundne viden, erfaringer og forskningsresultater i et lærestof, således at tilægnelsen af det kan ske på en for den studerende af faget overskuelig og dækkende måde. Sagt kort er et fag et lærestof, organiseret med henblik på undervisning og studium.

Kaster vi blikket på den historiske udvikling af pædagogikken i dansk sammenhæng, springer det for det første i øjnene, at etableringen af pædagogik som universitets*fag* sker på et sent tidspunkt sammenlignet med vore nordiske nabolande, for det andet at pædagogik som *videnskab* – på trods af fraværet af *faget* pædagogik – alligevel har fundet sin vej frem bl.a. inden

for rammerne af beslægtede fag. Det er derfor inden for disse beslægtede fag, at man skal søge efter en evt. dansk videnskabelig tradition for pædagogik.

Mit udgangspunkt er, at det grundlag og den tradition, som faget bygger på, da det endelig etableres som universitetsfag i 1955, har sin oprindelse i tanker og vilkår, der tog deres begyndelse i det 18. århundrede, og at dette grundlag er årsagen til, at dansk pædagogisk tradition på mange måder fremstår som forskellig fra traditionerne i de øvrige nordiske lande. Jeg vil fortrinsvis koncentrere min opmærksomhed om de punkter i udviklingen, hvor de store skolereformer sætter ind, dvs. omkring år 1800, omkring år 1900 og i tiden kort efter anden verdenskrig. Det er i forbindelse med disse reformarbejder, at interessen for pædagogik som universitetsfag manifesterer sig stærkest.

### **Oplysningstidens skolereformer**

Den første åndelige bevægelse, der for alvor satte gang i det pædagogiske reformarbejde i Danmark udviklede sig i oplysningstiden.<sup>2)</sup> Mod slutningen af 1700-tallet oplevede Danmark en velstandsperiode. Kornpriserne steg, landbrugets vilkår forbedredes og i sidste ende blev resultatet de store landboreformer.

Den gunstige økonomiske udvikling var forudsætningen for, at de udefra kommende tanker, der tilskrives oplysningstiden, kunne slå rod i Danmark.

Som åndelig bevægelse blev oplysningstiden ført frem af forfattere fra især England og Frankrig, der betragtede *erfaring* og *fornuft* som bedre kilder til erkendelse end åbenbaring og overtro. *Empirismen* og *rationalismen* forenedes i kravet om oplysning som midlet til udryddelse af alle sociale onder. Det var ikke nogen antireligiøs bevægelse, men afgjort en antikirkelig. I forhold til kirken som institution lød kravet på *sekularisering*, på adskillelse mellem kirke og stat. Et andet gennemgående træk ved bevægelsen var betoningen af *nyttens* og *borgerdyden*.

Som pædagogisk bevægelse kom oplysningstiden til Danmark via Tyskland. Her havde den affødt en særlig skoleform, *filantropinet*, dvs. menneskevennskabet skole. Det første blev oprettet i Dessau i 1774 af *J.B. Basedow*, der en tid også fungerede ved akademiet i Sorø. Inspirationen til disse skoler kom hovedsagelig fra *Rousseau*. Al læren skulle foregå på en naturlig måde, men nyttesynspunktet fik en mere fremtrædende plads hos Basedow end hos Rousseau.

Større direkte betydning for de danske skolereformatorer fik dog den preussiske godsejer *von Rochow*, hvis skoler kom til at danne forbilledet for brødrene *Ludvig og Chr. Reventlow*. På deres godser på Fyn og Lolland søgte de at gøre *von Rochow* kunststykket efter. *Chr. Reventlow* fik endvidere sæde i den såkaldt »store« skolekommission, der blev nedsat i 1789. Medlemmerne af kommissionen havde fået tildelt den dobbelte opgave at udarbejde en plan til det almindelige skolevæsens forbedring samt at finde frem til foranstaltninger til at danne »brugbare og duelige skoleholdere«.

25 år senere i 1814 kunne kommissionen afslutte sit arbejde. I mellemtiden var den økonomiske nedgang sat ind i kølvandet på krigen mod England. Det pietistiske islæt i kommissionen, repræsenteret ved Sjællands biskop *N.E. Balle*, fik i sidste ende afgørende indflydelse på det endelige resultat. I 1814 stadfæstedes de to love: *Anordning for almueskolevæsenet på landet og Anordning for almueskolevæsenet i købstæderne, undtagen København*.

Mens striden i *grundskolen* stod mellem pietisme og filantropisme, så stod den i *den lærde skole* mellem ny-humanisme og den gryende realisme. Den lærde skole var en forberedelsesskole for uddannelsen af præster, men den var også en sprogskole til oplæring i de klassiske sprog. Oplysningstiden stillede krav om, at også de moderne sprog, reale fag samt matematik og historie blev optaget i læseplanen.

Den »Commission for Universitetet og de lærde skoler«, der blev oprettet, imødekom i nogen grad de nye krav. Det skete i *Forordningen af 1809*. Dannelsesgrundlaget blev mere alment, idet moderne sprog (tysk og fransk) fik plads i fagrækken, dog uden at røkke ved de klassiske sprogs magtposition.

Som helhed kan man sige, at i *grundskolen* og *den lærde skole* var det ikke filantropismen og realismen, men hhv. pietismen og ny-humanismen, der i den sidste ende gik af med sejren. Det var kun lidt, der blev tilbage af oplysningstidens tanker i det endelige lovarbejde, men den gav anledning til den første egentlige skolelov for *grundskolen*, og det var i sig selv ikke nogen ringe ting.

### **Oplysningstidens pædagogiske strømninger og universitetet**

Men hvor var universitetet henne i hele den debat, der gik forud for reformarbejdet? Gav oplysningstiden anledning til særlige pædagogiske initiativer i universitetssammenhæng?

Det var *Holberg*, der på et tidligt tidspunkt indvarslede oplysningstiden

i Danmark. Han blev professor i metafysik ved Københavns universitet i 1717, men først i 1730 kom han til at docere sit egentlige fag, historien. Sit dannelsesprogram fremlagde han i fortalen til »Introduktion til Natu-rens og Folkerettens Kundskab« efter kraftigt forlæg fra *S. Pufendorf*, såle-des som *Reidar Myhre* har beskrevet det i bogen: Holbergs pædagogiske ideer.<sup>3)</sup>

Holberg var lærer i den betydning, som store forfattere og personligheder altid har været det. Den tanke må han også selv have haft, når han på sine ældre dage skriver: »Jeg vil ikkun sige dette, at vore Danske Skuespill have omstøbt disse Rigers Almue ligesom udi en anden Form og lært dem at raisonnere om Dyder og Lyder, hvorom mange tilforn havde kun liden Idee.«<sup>4)</sup>

Det er da også i hans skuespil, at vi finder hans dannelsesideal personifi-ceret på en sådan måde, at det næsten blev folkeeje. Jeg tænker på *Jacob*, Erasmus Montanus' bror, der ikke selv har fået nogen uddannelse, men til gengæld har bevaret sin glimrende bondeforstand ufordærvet af lærdom og syllogismer. Han er Holbergs talerør, men han er fremfor alt *common sense* repræsentanten sat op mod Erasmus' disputeresyge og Jean de Fran-ce's modefølgagtighed. I engelsk filosofi er *common sense* et højt værdsat begreb. Vi har ikke rigtig noget dækkende ord derfor på de nordiske sprog. Det danske udtryk »sund fornuft« har slet ikke samme status, endsige filo-sofiske placering som det engelske »*common sense*«, f.eks. karakteriserede Herbert Spencer videnskab som uorganiseret og trænet *common sense*. Men vi kender begrebet bl.a. gennem Holbergs *Jacob*. Vi støder igen på *common sense* repræsentanten i det lille barn i H.C. Andersens eventyr: Kejserens nye klæder.

Vi lader Holberg ligge i denne omgang for at se, om der er grund til at omtale andre fra samme periode. Når det er pædagogik, det drejer sig om, samler interessen sig om to personer, der begge blev født på omtrent samme tidspunkt, som Holberg døde. De er derfor i tid nærmere det re-formarbejde, som jeg før redegjorde for. De to er nordmanden *Niels Treschow*<sup>5)</sup> (1751-1833) og holsteneren *Christian Sander*<sup>6)</sup> (1756-1819).

Hvis vi omtaler dem i omvendt rækkefølge, så er der om *Sander* at sige, at han egentlig kun nævnes, fordi han blev Nordens første professor i pæda-gogik. Han var elev af Trapp, havde været tilknyttet Basedows »Philanthro-pin« og havde en tid også fungeret som huslærer hos Christian Reventlow. *Sander* er eksemplet på, at den pædagogiske højkonjunktur, som oplys-ningstiden forårsagede, også slog igennem på universitetet. I den tidligere

nævnte »Commission for Universitetet og de lærde Skoler« var man opmærksom på spørgsmålet om en pædagogisk uddannelse af de fremtidige lærere til de lærde skoler.<sup>7)</sup> I 1799 blev det »pædagogiske seminarium« knyttet til universitetet, og Sander blev beskikket som professor i pædagogik og metodik.

Seminarieret afgik ved en stille død 10 år senere i 1810. Sanders pædagogiske univers var filantropismen, men da bevægelsen gik af mode, havde han ikke noget andet at falde tilbage på. »Det er ikke vanskeligt nu,« siger den norske skolehistoriker Einar Sigmund, »at se, at den godmodige og hjælpsomme Sander ikke har været den vanskelige opgave voksen: at holde det nyoprettede professorat ved den nye institution oven vande i de vanskelige år, som snart meldte sig.«<sup>8)</sup> Der gik 100 år før det samme fag igen fik en repræsentant ved universitetet, men da var det i Norge.

Størst interesse knytter der sig for mig at se til nordmanden *Niels Treschow* (1751-1833), der blev født i Drammen 1751. Efter en tid som konrektor i Trondhjem og rektor ved latinskolen i Helsingør udnævntes han 1803 til professor i filosofi ved Københavns universitet. Da oprettelsen af det norske universitet var besluttet, var han med til at udarbejde planen for universitetet. Han blev den første professor i filosofi ved det nye universitet og desuden Norges første kirke- og undervisningsminister.

Treschow er en skikkelse, i hvem alle datidens strømninger brydes. Han havde den dybde i viden, som Sander manglede. I dansk åndsliv nåede han at sætte sig spor både i filosofi, psykologi og historie, hvilket med al tydelighed fremgår af det jubilæumsskrift, der i 1980 blev udgivet i anledning af Københavns universitets 500 års jubilæum.<sup>9)</sup> Og når *Helge Dahl* i bogen »Niels Treschow – en pædagogisk tenker« anskuer hele hans filosofi som »et omfattende pædagogisk system«<sup>10)</sup>, peger det klart i retning af, at han også bør inddrages i en pædagogisk sammenhæng.

Det er her kun muligt at antyde visse sider af hans forfatterskab. I filosofisk henseende var Treschow stærkt præget af *Platon* og moderne rationalistiske filosoffer som *Spinoza* og *Leibniz*, men han var samtidig velbevandret i den britiske erfaringsfilosofi fra *Locke* og fremefter. Det vil ikke være forkert at karakterisere ham som repræsentant for en overvejende rationalistisk tradition, der på en gang forholdt sig åben, men også kritisk over for strømninger udefra. Netop kombinationen af åbenhed og kritik mener jeg var et særkende for ham. Det var f.eks. *Kant*, der vakte ham til filosofisk virksomhed, men han holdt også forelæsninger *mod Kant*, han afviste de romantiske filosoffer *Schelling* og *Steffens*, men modtog alligevel impulser

fra dem. Han var stærkt optaget af erfaringsfilosofien, men uenig med Locke i, at al kundskab kunne føres tilbage til sanserne. Han var i flere henseender også kritisk over for Platon, men dog enig med ham i forestillingen om, at der bag det sansede altid forefandtes en idé eller et princip, der kun kunne nås ad tankens vej. Kort udtrykt kan man sige, at hans filosofi var overvejende rationalistisk, men samtidig en udpræget *kritisk rationalistisk filosofi*.

En anden side af hans forfatterskab var hans interesse for psykologien. Han skrev den første dansk-norske lærebog i psykologi, *Om den menneskelige natur i almindelighed, især dens åndelige side*. (1812). Det er heri, han på dansk introducerer opdelingen af bevidsthedslivet i *tænkning, følelse* og *vilje*. Denne tredeling kan følges i en lang række senere psykologiske fremstillinger på dansk, f.eks. hos *Sibbern, Høffding* (Psykologi på grundlag af erfaring, 1892), *Kr. Kroman* (Kortfattet Tænke og sjælelære, 1892) og *Fridtjof Brandt* (Psykologi I-II, 1934-40). Først *Jørgen Jørgensen* brød med den (Psykologi på biologisk grundlag, 1942-46).

Hans psykologiske interesse udmøntede sig også i begrebet »det enslige«, dvs. det individuelle. I en mindre afhandling, *Gives der noget Begreb eller Idee om enslige ting!*<sup>1)</sup>, 1807, kritiserer han troen på de såkaldte almenbegreber, fordi de fører til, at individet altid ofres til fordel for helet, systemet. »På ingen andre,« siger han »ryge menneskeblod tiere end på dem, der er indviede til menneskeheden.«<sup>12)</sup> I stedet fremhævede han individualiteten og det individuelle menneske. »Vort væsens hele Fortræffelighed består,« som det hedder hos ham, »i Individualitet, Formålet for al Stræben er at opnå samme i den allerhøjeste Grad.«<sup>13)</sup>

I sit pædagogiske forfatterskab<sup>14)</sup> lagde han den samme på én gang modtagelige og kritiske holdning for dagen. Han begyndte som ny-humanist, blev derpå stærkt optaget af de filantropinistiske ideer, som han aldrig helt gav slip på, men på hans ældre dage fik de yngre dages forkærlighed for de ny-humanistiske synspunkter i nogen grad igen overtaget.

Hans dannelsesideal bærer følgelig præg af indflydelsen fra begge retninger. Fagkredsen er betydeligt udvidet i forhold til den ny-humanistiske. Heri viser påvirkningen fra filantropismen sig, men det ny-humanistiske krav om enhed i dannelsen ønsker han fastholdt. Det viser sig bl.a. i hans stærke understregning af overblik og sammenhæng og i hans stadige krav om at lærestoffet skal kunne henføres under almene principper. Hans individual- og personlighedsprægede psykologi underbyggede dette dannelsesideal. Mennesket er primært et fornuftsvæsen, men det er også underlagt



følelsen og viljen. De tre sider af bevidstheden knyttes sammen til en enhed i dets stræben efter individualitet.

### Arven fra oplysningstiden

Oplysningstiden antog forskellig skikkelse fra land til land. I England var den stærkt empirisk, i Frankrig stærkt rationalistisk betonet. I Danmark antog den – ikke mindst i kraft af Holbergs og Treschows forfatterskaber – det jeg vil kalde en kritisk rationalistisk form. Skønt denne rationalisme også havde et stærkt empirisk islæt, både hos Holberg – hvis common-sense i reglen er baseret på udstrakte hverdags erfaringer – og hos Treschow – i hvis system empirien var optaget som en nødvendig forudsætning for fornuftserkendelsen – så er det dog rigtigst at karakterisere den som overvejende rationalistisk. Det kritiske element kommer ind ved, at vi ikke selv var skabere af oplysningstidens ideer, de kom til os udefra. Som et lille sprogområde er vi af identitetsgrunde nødt til at forholde os kritisk i forhold til mængden af udefra kommende tanker.

Et andet træk ved den danske oplysningsrationalisme var den fremtrædende plads, *psykologiske* overvejelser spillede i den. Der grundlagdes i disse år en personligheds- og individorienteret psykologi, der indgår som en integreret bestanddel af den kritiske rationalisme. Der går en lige linie fra Treschows understregning af det »enslige« til Kierkegaards formulering i midten af 1800-tallet af det eksistentiale budskab om, at »subjektiviteten er sandheden« samt i hans opgør med det hegeliske system.<sup>15)</sup>

Som det tredje træk vil jeg nævne, at i pædagogisk henseende mundede den kritiske rationalisme ud i et dannelsesideal, der blev tydeligt anskueliggjort af Holberg og grundigt forankret i filosofi og psykologi af Treschow. Det er karakteristisk for oplysningstiden, at pædagogiske overvejelser indtager en ligeberettiget plads ved siden af de filosofiske og psykologiske.

Dette bringer mig til – som et fjerde og sidste træk – at understrege, at filosofi, psykologi og pædagogik på dette tidspunkt dårligt kan adskilles. De lever i nær forbindelse med hinanden, influerer på hinanden og er undertiden integreret til et hele hos en og samme forfatter, som f.eks. Treschow. Det er vigtigt at få henledt opmærksomheden på, at da pædagogik første gang optræder i universitetssammenhæng er det i selskab med disse to fag. Skal man tale om nogen dansk tradition bør den tætte forbindelse mellem filosofi, psykologi og pædagogik fremhæves som et væsentligt element heri. Den blev grundlagt i oplysningstiden og har siden formået at sætte sig igennem, selv om der ind imellem har været perioder, hvor især

pædagogikken – som vi senere skal se – har været henvist til en mere inferiør placering.

Den kritiske rationalisme, som jeg her har forsøgt at indkredse, ser jeg som den væsentligste årsag til, at romantikken og hegialismen aldrig fik rigtigt fodfæste ved Københavns universitet. Henrik Steffens, romantikkens budbringer, tabte slaget til Treschow<sup>16)</sup>, og Kierkegaard gjorde det i dansk filosofisk sammenhæng af med Hegel.

Men jeg ser den også som en væsentlig årsag til, at heller ikke grundtvigianismen vandt fodfæste ved universitetet. Grundtvigianismen var et barn af romantikken. Den stod dårligt til den holdning, jeg netop har beskrevet. Det var en national-religiøs vækkelsesbevægelse, der skabte friskolerne og folkehøjskolerne. Den fik uvurderlig betydning for voksenoplysningen, men i datidens lærde skoler og universitetet trængte den aldrig rigtig ind. Grundtvigs forsøg på i Sorø at få oprettet et folkeligt universitet havde ellers Christian VIII's bevågenhed, men kort før planen skulle realiseres, døde han, og den daværende kulturminister, *Johan N. Madvig*, der selv var klassisk filolog, gik stærkt imod planen. »Der skal ikke,« som han sagde »være en særskilt, karakteren af danskhed monopoliserende undervisningsanstalt.«<sup>17)</sup>

Vi fik derfor fra midten af 1800-tallet to dannelsesidealer: et kritisk-rationalistisk med rødder tilbage til oplysningstiden, der beherskede de lærde skoler og universitetet. I de lærde skoler omsattes den kritiske rationalisme i en ny-humanistisk læseplan med hovedvægten på de klassiske sprog, men med stigende inddragelse af matematik, reale fag og moderne sprog. Endvidere fik vi et grundtvigiansk dannelsesideal med rødder tilbage til romantikken, der beherskede voksenoplysningen, og som lagde vægten på modersmålet og den nordiske historie og digtning.

### 1903 reformen

Den næste store skolereform efter oplysningstiden kom i begyndelsen af dette århundrede. Det var I.C. Christensens *Lov for de højere almenskoler* fra 1903.<sup>18)</sup> Den betød indførelsen af et egentligt nationalt skolesystem, dvs. de enkelte skolereformer blev lagt i forlængelse af hinanden. Almueskolen blev til folkeskolen, og latinskolen til gymnasiet, samtidig blev der skabt forbindelse fra folkeskolens 1. klasse til det højeste afgangsniveau ved universitetet.

Hele dette reformarbejde skabte fornyet pædagogisk interesse. Tidsskriftet »Vor Ungdom«, der i tiden 1879-1902 havde *Herman Trier* og *P. Voss*

som redaktører, giver et godt indtryk af, hvor omfattende den pædagogiske interesse var.

Spørgsmålet er så, hvilke initiativer det denne gang gav anledning til i universitetssammenhæng. I forbindelse med almenskoleloven blev det besluttet, at gymnasiets lærere skulle have en pædagogisk uddannelse. Det skete i *Anordningen fra 1905*. Der var bestræbelser i gang fra både universitetets og ministeriets side for at få denne pædagogiske uddannelse (det såkaldte pædagogikum) lagt ind på universitetet, men bestræbelserne mislykkedes<sup>19</sup>). Reformen førte altså ikke som i oplysningstiden til oprettelse af et pædagogisk seminar og en lærestol i pædagogik. I stedet blev administrationen af uddannelsen overdraget ministeriet, der også fik til opgave at udpege lærere til uddannelsen. Denne ordning er siden bevaret.

På et tidspunkt, hvor der oprettes lærestole i pædagogik og pædagogiske seminarer både i Sverige og Norge, sker dette ikke i Danmark.

Det er ikke umiddelbart indlysende, hvad grunden hertil var; men en af dem kunne være at fagets hidtidige forvaltere – professorerne i filosofi – i slutningen af 1800-tallet fejludlagde pædagogik som »anvendt psykologi«. F.eks. skrev professor i filosofi *Sofus Heegaard* i 1880 følgende: Da jeg ikke kan andet end opfatte Pædagogikken som en særlig Anvendelse af Psykologiens Principper, måtte jeg anse en psykologisk Begrundelse for nødvendig, dersom det hele ikke skulle løbe ud i løse og tilfældige Meningsytringer«<sup>20</sup>).

Reduktionen af pædagogik til »anvendt psykologi« virkede naturligvis ikke fremmede på den selvstændige etablering af faget. Sofus Heegaards opfattelse af pædagogikken styrkedes måske også af, at *Alfred Lehmann* i 1885 på eget initiativ oprettede *Det psykofysiske laboratorium*<sup>21</sup>). I kraft af den hel ekstraordinær pionerindsats lykkedes det Lehmann at få universitetet til at overtage laboratoriet i 1892, at få oprettet et ordinært professorat i 1919 samt at få grundlagt en livskraftig dansk tradition på tre områder: arbejdspsykologien, militærpsykologien og skolepsykologien. Inden for skolepsykologien skabtes der i disse år et forum, hvor den pædagogiske interesse kunne kanaliseres hen, da der ikke fandtes et tilsvarende pædagogisk.

Man kunne ønske sig, at den teoretiske pædagogik ved århundredets begyndelse havde haft en pionerskikkelse af lignende format som Alfred Lehmann. Stik imod hvad man skulle forvente på baggrund af det store reformarbejde, blev situationen i stedet den, at pædagogikken som det eneste af de tre fag, der siden oplysningstiden så at sige havde været en enhed, ikke

fik nogen selvstændig lærestol. Tilmed reduceredes det at filosofien til »anvendt psykologi«. Det blev for så vidt psykologien, der i århundredets begyndelse måtte kaste en redningskrans ud, men så blev det på psykologiens betingelser, dvs. som skolepsykologi. Det var da også den fremherskende opfattelse langt ind i dette århundrede, at pædagogik var det samme som »anvendt psykologi«.

Der var kun få, der på dette tidspunkt forsøgte at tegne en selvstændig profil for faget. Jeg vil dog gerne trække én frem, nemlig docent, dr.phil. *Oscar Hansen*, der af ministeriet var blevet udpeget til at varetage undervisningen i pædagogik efter den nye pædagogikumordning. Han udgav i årene 1916-20 et tobinds værk om pædagogik, men han skrev også i 1921 en lille artikel »Pædagogisk teori og filosofi«. Han berører heri fagets forhold til filosofien: »Ikke mindst i vor tid,« siger han, »er det nødvendigt, at den pædagogiske teori hævder en mandig(!) uafhængighed, thi under Europas liberale forfatninger har skolevæsenet fået en så kolossal udvidelse og erobret en så mægtig stilling i staten, at dets forfald måtte befrygtes, såfremt pædagogikken ikke gennem sine undersøgelses selvstændighed så sig i stand til at yde de praktisk arbejdende opdragere et sikkert værn mod de bevægelser, der kan true deres gerning fra kirkens eller politikens side«<sup>(23)</sup>. (Han havde ikke fantasi til at forestille sig i hvilket omfang, den pædagogiske teori i sig selv kunne inficeres af »politikken«).

Men samtidig understreger han kraftigt det nødvendige i, at »uafhængigheden ikke medfører noget modsætningsforhold mellem pædagogik og filosofi, endsige noget kampforhold. Den teoretiske pædagogik må for sin egen skyld altid følge bevægelserne på det filosofiske område med et lærevilligt sind, og på en mængde punkter må de to teorier arbejde i forening«<sup>(23)</sup>.

Endelig hedder det, at »begge fag forudsætter en historisk behandling ved siden af den snævrere systematiske.... Pædagogikkens historie baner vej for den pædagogiske tænkning ligesom filosofiens for den filosofiske, og den opsummerer tillige i oversigtsform de væsentlige træk ved en periode, hvorved den virker samlende og helhedsdannende og betoner derved sit nøje slægtskab med teorien, for hvem det brudstykkeagtige altid repræsenterer det lidet eller dårligt bearbejdede«<sup>(24)</sup>.

Der er to grunde til at trække *Oscar Hansen* frem. Den første er, at han udtrykkeligt betoner den teoretiske pædagogiks selvstændighed i forhold til filosofien, men uden at kappe forbindelsen til filosofien. Ejendommeligt nok omtaler han ikke fagets forhold til psykologien. Havde han på fagets vegne indtaget den samme holdning over for psykologien som over for filo-

sofien, og gjort op med forestillingen om pædagogik som »anvendt psykologi«, ville traditionen fra oplysningstiden for et nært samarbejde mellem de tre fag endnu en gang være blevet udtrykkeligt formuleret. Men han er tæt på.

Den anden grund til at omtale Oscar Hansen er, at han antyder en faglig struktur mellem en *historisk* og en *systematisk* del, der dukker op igen, da faget omsider etableres i 1955.

Alt i alt må man sige, at de reformer, der blev gennemført omkring århundredskiftet ikke førte til en styrkelse af den teoretiske pædagogik i universitetssammenhæng. En væsentlig årsag hertil var, at den pædagogiske uddannelse af de fremtidige gymnasielærere ikke blev lagt ind på universitetet. Følgen var, at den teoretiske pædagogik omkring århundredskiftet stod langt mere isoleret end i oplysningstiden. »Fagets« egne talsmænd var kun langsomt i gang med overvejelser over dets placering og systematik, men arven fra oplysningstiden var dog delvis i live, således som eksemplet Oscar Hansen viste.

### 1958-reformerne

Den tredje bølge af reformer satte ind kort efter 2. verdenskrig. Med den radikale politiker *Jørgen Jørgensens* skolelove af 1958 for folkeskole og gymnasium slog det 20. århundredes reformpædagogik – noget forsinket igennem, især på folkeskoleområdet. Den »blå« betænkning, der udarbejdedes i tilknytning til Folkeskoleloven, gjorde det til skolens opgave at skabe »gode, lykkelige og harmoniske«<sup>(25)</sup> mennesker. Det var barnets optimale vækst og udvikling mere end specifikke læreresultater, der betonedes. Synspunktet ændrede sig fra et materiale i retning af et formalt syn på dannelsesindholdet. Slagordet om »at lære at lære« blev lanceret og nye »opdagende« metoder til udvikling af elevernes selvstændighed introduceredes.

Tiden før og efter lovenes vedtagelse var præget af en betydelig pædagogisk interesse. Der var desuden en almindelig udbredt tro på, at uddannelse var en god investering, både for den enkelte og for samfundet. Endelig blev uddannelse i stigende grad betragtet som et af midlerne til at skabe lighed i samfundet.

Denne gang var interessen tilstrækkelig stærk til, at Københavns universitet efter anmodning fra »De danske lærerorganisationers samarbejdsudvalg« kunne anbefale oprettelsen af en lærestol i pædagogik<sup>(26)</sup>. Til stillingen kaldtes *K. Grue-Sørensen*, magister i filosofi 1932 og doktor i 1950 på afhandlingen *Studier over refleksivitet*<sup>(27)</sup>.

Tiden fra lærestolens oprettelse til i dag falder i groft set tre perioder: 1) perioden fra 1955 til Grue-Sørensens afgang i 1974, 2) perioden fra 1974 til sammenlægningen med Institut for anvendt universitetspædagogik i 1979 og 3) perioden fra sammenlægningen til i dag.

Særlig interesse knytter der sig naturligvis til den første periode, fordi faget her etableres som magisterstudium for første gang. Hvilket indhold fik det? Hvilken videnskabelig tradition kom det til at bygge på?

Ifølge den Studieordning, der blev vedtaget af fakultetet i 1957 fik faget tre discipliner: 1) *Opdragelsens og den pædagogiske tænknings historie* 2) *Systematisk pædagogik*, hvor der dels krævedes overblik over opdragelsens forskellige sider (den intellektuelle, den moralske, den æstetiske og den fysiske opdragelse) dels kendskab til undervisningens hovedproblemer, både i henseende til dens ydre organisation (skoleordninger og deres motivering) og til dens indre tilrettelæggelse (didaktiske problemer, læseplans- og metodeproblemer). Kendskab krævedes der også til opdragelsens filosofi og sociologi. 3) *Pædagogisk psykologi*, der ikke skulle opfattes som pædagogisk psykologi i snæver forstand, men som al den psykologi, der måtte være af betydning for behandlingen af pædagogiske problemer, dvs. almen psykologi, såvel som mere specielle discipliner som udviklingspsykologi og personlighedspsykologi samt læreprocessernes psykologi, begavelsesforskning, testningspsykologi osv.

Selve tredelingen i en *historisk, systematisk og pædagogisk-psykologisk* del er i sig selv interessant. De to første punkter svarer til dem, der blev opstillet af *Oscar Hansen* i 1921. Han forudsatte en historisk behandling foruden en snævrere systematisk. *Oscar Hansen* havde derimod ikke psykologien med, og den ser vi nu ved fagets etablering dukke op igen som en væsentlig del af faget pædagogik. *Grue-Sørensen*, der var ophavsmand til Studieordningen, havde selv i en årrække en nær tilknytning til psykologien, hvad der kan forklare psykologiens fremtrædende placering i Studieordningen. Men mon ikke forklaringen snarere skal søges i det forhold, at han var opvokset i den tradition med rødder tilbage til oplysningstiden, som jeg i det foregående har forsøgt at karakterisere, dvs. en tradition hvor filosofi, psykologi og pædagogik gensidigt frugtbargjorde hinanden. Der er ikke tvivl om, at *Grue-Sørensen* har tænkt sig studiet som et forum, hvor det pædagogiske problem nok skulle stå i forgrunden, men hvor diskussionen af det frit skulle kunne bevæge sig over grænserne til psykologi og filosofi. Ejendommeligt nok er filosofien ikke tildelt en selvstændig placering i Studieordningen på samme måde som psykologien, men den er alligevel til

stede. I den systematiske del omtales direkte opdragelsens filosofi og i den historiske del hedder det, at kandidaten må have »et sådant overblik over filosofiens historie, at han er i stand til at forstå de pædagogiske værkers stilling i tænkningens almindelige udvikling«.

Også det overvejende rationalistiske træk, der kendetegnede tænkerne fra oplysningstiden, f.eks. Treschow, genfinder vi i Grue-Sørensens forfatterskab (Grue-Sørensen var frem til 1968, hvor K.D. Wagner blev ansat som amanuensis, eneste lærer i faget). Det fremgår af hans forfatterskab, at han – på samme måde som Treschow – var af den opfattelse, at empirien skulle bruges så langt den kunne, men også at den havde brug for et kritisk-rationalistisk modspil. Udgangspunktet for et sådant modspil fandt han først og fremmest i sproget som bærer af erkendelse. Under indflydelse af bl.a. de engelske begrebsanalytikere var han nået frem til den opfattelse, at sproget havde filosoferet for os, længe før vi selv begyndte. Udviklede man en metode til at aflure sproget den erkendelse, der allerede var nedlagt i det, ville man opdage en forståelsesdybde og nuancerigdom, der ofte oversteg den empirisk-videnskabelige.

Tydeligst demonstrerede han efter min opfattelse en sådan metode i artiklen »Refleksioner over begrebet at lære«<sup>28</sup>). Ved at se på i hvilke sammenhænge ordet »at lære« bruges i dagligsproget analyserede han sig frem til flere forskellige slags læren, som altså allerede var forudsat i sproget. Satte man disse betydninger op over for den psykologisk/behavioristiske definition af læren som en adfærdsændring, måtte den behavioristiske definition unægtelig opleves som et tilbageskridt i forhold til dem, der allerede var indeholdt i sproget, og som lå den pædagogiske virkelighed nærmere.

Anvendelse af sproget som en kilde til erkendelse var et særkende for Grue-Sørensens rationalisme. Den er et gennemgående træk ved hele hans pædagogiske forfatterskab. Det var heller ikke kun visse psykologers misbrug af sproget i pædagogisk sammenhæng han gik til angreb på. I artiklen »Orden i begreberne«, hvis titel næsten kunne stå som en programmatisk overskrift for hele hans pædagogiske forfatterskab, var det den overfladiske brug fra uddannelsespolitisk side af begrebet »lighed i uddannelsen« han hudflettede.

Men også den common-sense tænkning, der fremhævedes som kendetegnende for oplysningstidens tænkere genfinder vi i rigt mål i hans forfatterskab.

Derimod aftegner der sig ikke i hans forfatterskab et dannelsesideal af samme klarhed som hos f.eks. Treschow. En pædagogik i betydningen en

normativ pædagogik har han aldrig lagt navn til, men bortset herfra så genfinder vi i hans behandling af pædagogikken, både som fag og som videnskab, punkt for punkt trækkene i arven fra oplysningstiden. Det er denne observation, der for mig at se gør det rimeligt at tale om en særlig dansk tradition. Denne tradition har formået at manifestere sig i universitetssammenhæng omkring de store reformer. Kun i forbindelse med 1903-reformen var den delvis ude af drift.

Spørgsmålet er så, om den tradition, jeg her har forsøgt at indkredse, har holdt sig gennem de to efterfølgende perioder af fagets/instituttets historie. *Den anden periode* dvs. den 5-årige periode fra 1974-79, var en professorløs periode med to fastansatte lærere. Men netop i denne periode fandt der en stærk stigning sted i antallet af studerende. Nye styrelsesforhold gav samtidig de studerende stærkt øget indflydelse på såvel stillingsbesættelser som studierne indhold. Fra studenterside krævedes der en didaktisk reorganisering af studiet efter modellen fra RUC med projektorienteret undervisning og udstrakt selvvalg af studieindholdet som det centrale. Studiet ønskedes endvidere drejet væk fra den humanistiske tradition over i en såkaldt »samfundsrelevant« retning, dvs. en ændring af studieindholdet i samfundsvidenskabelig/ny-marxistisk retning. Studieordningen fra 1975 søgte at imødekomme de studerendes ønsker ved at give sociologien og didaktikken en stærkere placering i studieforløbet. Denne imødekomelse var dog langfra tilstrækkelig set fra studenterside, da studiets opbygning i discipliner blev bevaret. Presset varede derfor ved 70'erne ud.

I videnskabelig henseende var denne periode domineret af tidsskriftet »pædagogik«, som lektor Wagner var redaktør for i årene 1970-78. Det står i dag som et monument for perioden. Instituttets egne medarbejdere tegnede sig for en væsentlig del af bidragene hertil, men vigtigere var det, at gennem tidsskriftet introduceredes for danske læsere en lang række pædagogiske forfattere i og uden for Norden. Tidsskriftet udvidede kraftigt instituttets internationale kontakter og støttede samtidig den opbygning af den komparative pædagogik, der fandt sted i disse år.

Den tredje periode fra 1979 til i dag indledtes ved, at Institut for teoretisk pædagogik blev sammenlagt med Institut for anvendt universitetspædagogik, (et institut der blev oprettet i 1970 fælles for alle fakulteter med det formål at tilbyde universitetets lærere kurser i pædagogik og didaktik). Det nye institut kom til at hedde Institut for pædagogik. Ved sammenlægningen udvidedes antallet af lærerstillinger fra 3 til 9.

I henseende til faget førte sammenlægningen til, at 70'ernes studenter-



krav indfrieses så godt som 100%. Den gamle tredeling i en historisk, systematisk og psykologisk del, som disciplinstrukturen var baseret på, erstattes af tre såkaldte emneområder: Uddannelse og institution, Socialisation og personlighed samt Undervisning og opdragelse.

Bag skiftet fra den oprindelige tredeling i en historisk, systematisk og psykologisk del til den nuværende opdeling i emneområder lå i virkeligheden et ønske om at fortrænge den humanistiske tradition, der havde været et særkende for dansk pædagogik som universitetsfag siden oplysningstiden, til fordel for en sociologisk-kritisk betragtningsmåde. Den pædagogiske idehistorie, der var et af fundamentene i det humanistiske studium, udgik af lærestoffet. Den psykologiske del blev til det mere sociologisk klingende socialisationsteori og med et andet indhold. Endelig opløstes den systematiske del fuldstændigt. Det var især den, der blev forbundet med den stærkt udskældte disciplinopdeling. Systematikken havde ingen mulighed for at overleve i selskab med opdelingen i emneområder. Der var tale om to helt uforenelige størrelser.

I videnskabelig henseende indebar sammenlægningen, at instituttets forskningsprofil blev mere varieret, idet instituttet i dag inden for sin begrænsede lærerstab rummer repræsentanter for de fleste større forsknings-traditioner. Dette burde rumme visse udviklingsmuligheder, men to forudsætninger skal være opfyldt, hvis meningsudvekslingen mellem repræsentanterne for de forskellige traditioner skal blive frugtbar. For det første er det vigtigt, at ikke selve faget forvandles til en slagplads for magtkampe mellem de forskellige videnskabstraditioner. Faget pædagogik er, som påpeget i begyndelsen af artiklen, forskellig fra videnskaben pædagogik. Faget er ilde faren, hvis det ikke er muligt – på trods af forskelle i forskningsmetoder – at omsætte erfaringer og forskningsresultater i et systematisk tilrettelagt fælles lærestof.

For det andet kræves det, at de forskellige traditioner – på trods af de begrænsede økonomiske og personalemæssige ressourcer der kan stilles til rådighed for hver enkelt tradition – alligevel er i stand til at producere forskning på tilstrækkeligt højt niveau. I modsat fald havde det været mere rentabelt at bygge videre på den tradition, der allerede forfandtes og som i nordisk sammenhæng er enestående.

Under alle omstændigheder ville det være uheldigt, om den venstrehegialisme, der i de senere år er skyllet ind over dansk pædagogik, betød et endeligt brud med den humanistiske tradition, der siden oplysningstiden har fået lov at udvikle sig i dansk sammenhæng. Dertil er den for værdifuld.

Karakteristisk nok er faget pædagogik ved Københavns universitet placeret under det humanistiske fakultet og ikke – som i de øvrige nordiske lande – under det samfundsvidenskabelige. Dette er, som det foranstående forhåbentlig har vist, ikke nogen tilfældighed, men i dyb overensstemmelse med det indhold, der fra dansk side er blevet lagt i faget.

#### Referencer

1. For en grundig fremstilling af udviklingen inden for især det pædagogisk-psykologiske område henvises der til Harald Torpe, *Aldrig løses mand af lære. Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden 1959-1977*, Danmarks Lærerhøjskole 1988.
2. Oplysningstidens skolereformer og baggrunden for dem er skildret i Ingrid Markussen, *Visdommens lænker*. Landbohistorisk selskab. Odense 1988. Vedrørende Den store skolekommission kan der endvidere henvises til Ib Goldbach: »Den store skolekommission: Dens baggrund og nogle konsekvenser. Et eksempel på en pædagogisk planlægning« i *Pædagogik*, 5. årgang, nr 1.
3. R. Myhre, *Holbergs pædagogiske ideer*, Oslo 1969, 109-119.
4. Citeret i Myhre, s. 22. I øvrigt henvises til Ludvig Holbergs epistler ved Chr. Bruun, Kbh. 1865-75, bd II, s. 330.
5. Fra litteraturen om Niels Treschow kan følgende værker nævnes: A.H. Winsnes, *Niels Treschow – en opdrager til menneskelighed*, Oslo 1927. Helge Dahl, *Niels Treschow – en pædagogisk tenker*. Universitetsforlaget 1965. »Rektor Treschow og den nyhumanistiske skolereform« i E. Høigaard, *Oslo Katedralskoles historie*, Oslo 1942. Sv.E. Stybe: »A Danish Neoplatonist« i *Danish Yearbook of Philosophy*, Vol 13, 1976, s. 23-48. H.O. Christophersen, *Niels Treschow*, Oslo 1977. Tønnes Sirevåg, *Niels Treschow. Skolemann med reformprogram – det frie Norges første kirkestatsråd ved aktstykker oplyst*. Selskabet for norsk skolehistorie. Oslo 1986.
6. Se E. Sigmund: »Christian Levin Sander. Nordens første professor i pedagogikk« i *Festskrift tilegnet professor, dr philos. Otto Anderssen*, Kristiania 1921, s. 156-69. Endvidere S.E. Nordenbo: »Pædagogik« i *Jubilæumsskriftet Københavns Universitet 1479-1979*, bd. X, Kbh. 1980, s. 256-59. Afsnittet som helhed (s. 227-308 i jubilæumsskriftet) kan der i øvrigt henvises til som en fyldig beskrivelse af pædagogikkens udvikling ved Københavns Universitet.
7. Nordenbo, opus cit., s. 253.
8. S. Sigmund, opus cit., s. 168.
9. I det under note 6 omtalte jubilæumsskrift fra 1980, bd. X er Treschow genstand for nærmere omtale i afsnittet »Filosofi« (forfattet af Sv.E. Stybe), s. 44-49, i afsnittet »Psykologi« (forfattet af Franz From, Ib K. Moustgaard, Arne Friemuth Pedersen og Rolf Willanger), s. 140-43. Endvidere nævnes han i afsnittet »Historie« (forfattet af Harald Ilsoe og Kai Hørby), s. 403, på grund af det i samtiden indflydelsesrige værk, *Elementer til Historiens Philosophie* (1811).

10. Helge Dahl, opus cit., s. 11.
11. Gives der noget Begreb eller nogen Idee om enslige Ting? Besvaret med Hensyn til Menneskeværd og Menneskevel. (Vidensk. Selsk. skr. 5, Kbh. 1810). Genoptrykt i Niels Treschows *Philosophiske Forsøg og andre skrifter* ved A.H. Winsnes. Oslo 1966.
12. Citeret i Winsnes, opus cit. 1927, s. 128.
13. Idem s. 128.
14. For en kort gennemgang af Treschows pædagogiske forfatterskab og for hans forhold til filantropinismen henvises der til E. Sigmund, *Filantropinismens indflydelse på den lærde skole i Norge omkring 1800*, Kristiania 1916, s. 129-138.
15. Det fremhæves af flere forfattere, at tankerne i afhandlingen om »det enslige« havde virkninger frem til Kierkegaard og Ibsen, se f.eks. Helge Dahl, opus cit., s. 39 og 66.
16. Både Treschow og Steffens var ansøgere til det ledige professorat i filosofi efter Riisbrigh. Men Steffens havde ikke myndighedernes eller det officielle universitets bevågenhed. Han blev (måske med urette, se Sv.E. Stybe, opus cit., 1976, s. 46) betragtet som en vindbeutel. Valget faldt derefter på Treschow, se jubilæumsskriftet for Københavns Universitet, bd. X, s. 44.
17. Citeret i K. Grue-Sørensen, *Opdragelsens historie*, bd. III, s. 78.
18. De nærmere omstændigheder omkring tilblivelsen af denne lov er beskrevet i Vagn Skovgaard-Petersen, *Dannelse og demokrati: fra latinskole til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*, Gyldendal 1976.
19. Se Nordenbo, opus cit., s. 280.
20. Sofus Heegaard, *Om opdragelse. En Fremstilling af Pædagogikken tillige med et omrids af dens Historie*, Kjøbenhavn 1880, s. XIII.
21. Se nærmere herom i afsnittet »psykologi« i jubilæumsskriftet for Københavns universitet, Kbh. 1980, bd. X, s. 148-66.
22. Oscar Hansen: Pædagogisk teori og filosofi« i Festskrift tilegnet professor, dr. philos. Otto Anderssen, Kristiania 1921, s. 20.
23. Idem s. 18.
24. Idem s. 23.
25. Undervisningsvejledning for folkeskolen. Betænkning 253, 1960, s. 29.
26. Se Nordenbo, opus cit., s. 291.
27. K. Grue-Sørensen, *Studier over refleksivitet*. En filosofisk afhandling. Kbh. 1951.
28. K. Grue-Sørensen: »Refleksioner over begrebet »at lære« i *Pædagogikkens søkelys. Festskrift til professor Johs. Sandven på 70-årsdagen 1. nov. 1979*, Oslo 1979, s. 105-119.

# Vejen frem mod et forskningscenter på småbørnsområdet

*Tale ved indvielsen på Danmarks Lærerhøjskole den 17. april 1989*

**Af Agnete Engberg**

Her er beretningen om den lange vej:

På den 5. nordiske førskolelærerkongres i Hillerød i 1947 fremsattes *for-slag til regering og rigsdag* om videreuddannelse og i det mindste ved ét af hvert lands universiteter oprettelse af en forskningscentral, som skulle tage sig af småbørnsalderens vilkår og problemer.

I 1964 rejstes spørgsmålet igen på kongressen i Jyväskylä i Finland, stadig uden resultat. Igen i 1968 i Uppsala, og så var tiden moden. Henvendelser til de nordiske regeringer og *Nordisk Råd* førte til, at der i 1969 var et beslutningsforslag til Nordisk Rådsmøde. (Den danske forslagsstiller var nuværende energiminister Bilgrav Nielsen).

Rådet rekommanderede den 11. februar 1970, at forskningsinitiativer sattes iværk, også i tilknytning til uddannelse af småbørns- og skolepsykologer, og det understregedes, at børnehaver og skole skal ses i sammenhæng.

I nordisk sprogbrug – og i øvrigt i international sammenhæng – hedder børnehaven *førskole*. Da sagen går fra Nordisk Råd til medlemslandene, og der er politisk tilslutning – nu skal den føres ud i livet – måtte der først ryddes misforståelser af vejen. I Undervisningsministeriet mente man, at førskole betød børnehaveklasser.

Til arbejdet med at udforme en nordisk småbørnsforsknings- og videreuddannelsespolitik blev jeg bedt om at indgå, og fra lærerhøjskolen udpegedes den lovende unge Piaget-formidler, afdelingsleder Hans Vejleskov. Senere suppleredes med konsulent Poul Perch og Inge Bistrup fra Socialstyrelsen.



*Undervisningsinspektør Agnete Engberg i festsalen på Danmarks Lærerhøjskole ved indvielsen af Institut for Småbørnspædagogik og Center for Småbørnsforskning den 17. april 1989.*

I 1973 afleveredes den bestilte redegørelse, Nordisk Udredningsserie, nr. 13/73: »Möjligheter till ett nordiskt samarbete på förskolans område«.

Vi fra Danmark havde lavet os en baggrundsgruppe med deltagelse fra Socialforskningsinstituttet, Danmarks Pædagogiske Institut, København og Aarhus Universiteter, Danmarks Lærerhøjskole og Byggeforskningsinstituttet.

Vi følte os kaldede til ikke bare at løse opgaven til Nordisk Råd, men også selvstændigt at lave *en fiks og færdig plan for dansk småbørnsforskning*, med et udvalg, som skulle samle og koordinere, tage initiativer, formidle til brugerne og repræsentere landet med hensyn til udenlandske aktiviteter. Der var i begyndelsen af 70'erne en uhyre international interesse med projekter i OECD, Europarådet og FN. EF var også så småt ved at komme igang med førskoleområdet.

Men ikke nok med det. Som sideeffekt skaffede vi os opbakning fra Danmarks Lærerforening, BUPL, skolepsykologerne, Dansk Psykologforening, Den almindelige Danske Lægeforening, Dansk Socialrådgiverforening, Rektorforsamlingerne for pædagogseminarierne, Seminarielærerforeningen, Børnesagens Fællesråd, Socialpædagogisk Forening, BRIS og Den Danske Nationalkomité for OMEP (International Organisation for Småbørnsopdragelse) til et særligt projekt:

*Vi syntes, der skulle nedsættes en børnekommission.* Og det gik vi til statsministeren med i november 1973, og fik også et venligt svar. Han ville se på det. Men han fik andet at se til, for i december 1973 kom »jordskredsvalget« – regeringen gik af. I året derefter talte ingen hverken om børneforskning eller kommission.

Igen valg – i 1975 regeringsskifte, og vi tog turen rundt til alle foreningerne igen – fik nye underskrifter og gik nu selv op på Christiansborg for at tale med statsministeren om at undersøge og forbedre småbørns levevilkår.

Den 27. juni 1975 lå der brev fra Statsministeren: *Vi går igang med den kommission.*

De 6 år, kommissionen arbejdede, gav særlig stimulans til småbørnsforskningen. Der var stort behov for dokumentation, og i 1977 gik en arbejdsgruppe med folk fra 3 forskningsråd igang med at udveksle erfaringer og studere forskningsønskerne fra kommissionen. I slutningen af kommissionsårene oprettedes »småbørnsinitiativet« som et 5-årigt tværfagligt projekt under de 3 forskningsråd, det lægevidenskabelige, det samfundsvidenskabelige og det humanistiske.

Småbørnsinitiativets ophør kom lige præcis til at passe med *Frobelseminariets 100-års jubilæum*, som det ældste danske seminarium for børnehvelærere, oprettet i 1885.

Og her lovede så undervisningsministeren, at der skulle findes penge til småbørnsforskningens kommende center. Løftet blev givet, nu skulle det så realiseres.

Men det har ikke været nogen let fisk at hale i land. De sidste år har

været sejge, og der er udført et administrativt og politisk bearbejde, for at vi kan være her idag.

Dette handler kun om begyndelsen. Det er først nu, at den rigtige historie begynder. Her vil ske spændende ting.

*Læreruddannelsen* er som bekendt en søn af oplysningstidens mænd, af frihedens og fornuftens fortalere, isprængt revolutionens røst. I Danmark har uddannelsen solide traditioner fra mere end 200 års virke. Og en etableret skoleforskning.

*Børnehavelæreruddannelsen* er som nævnt fra en anden tid, romantikkens og de folkelige bevægelsers, det moderne gennembruds kvinders tid.

Det er ikke nogen ringe mængde af erfaring og tradition, der her kan indgå i et samvirke.

I glæden over det tværfaglige center må også huskes *instituttet for småbørnspædagogik*, som må hænge tæt sammen med videreuddannelsen af børnehavepædagoger. Det bliver påtrængende at identificere børnehavens pædagogiske særkende og at udvikle den på grundlag af den viden, som vil komme til verden her.

At gøre børnehaven pædagogisk synlig må være en påtrængende opgave for instituttet. Økonomisk synlig har den været længe. Daginstitutionernes årlige samlede budget er over 12 mia. kr.

Vi har nu 2/3 af landets småbørn i børnehaver og næsten alle i børnehaveklasser, men endnu intet fastsat politisk mål og indhold for den pædagogiske virksomhed i socialektoren, som der er i andre nordiske lande. Måske er tiden inde nu til at skaffe et grundlag. Det er et problem, at børnehaven også skal løse en arbejdsmarkedspolitisk opgave.

Vi ønsker lærerhøjskolen tillykke med centret og instituttet.

Vi ved, at midlerne er begrænsede, og at familien i huset føler sig trængt. I har måske følelsen af, at det ikke er det rigtige tidspunkt at byde et nyt medlem velkommen.

Men I har alligevel fået en lillesøster! Pas godt på hende og lad hende blive en del af Jer. Hun vil gerne lære af Jer – måske kan de store dygtige søskende også lære af hende.

# Skolens historie i undervisningen

Af Harry Haue

Er skolehistorie rigtig historie, som der kan undervises i på linie med politisk og økonomisk historie? Folkeskolens ældste elever, gymnasieelever og HF'ere vil ofte stille sig tvivlende ved en besvarelse af dette spørgsmål.

Skolens historie er noget støvet noget, som de har gennemlevet og lagt låg over. Det er noget privat som ikke handler om de store kræfter, der forandrer verden. Den erfaringspædagogiske debat og den faghistoriske orientering mod mentalitetshistorien er endnu ikke slået igennem.

Men i modsætning hertil vil mange lærere nok mene, at der kan undervises i skolehistorie med udbytte. Redaktionen af Uddannelseshistorie vil gerne inspirere til at skolehistorien bliver taget op. Derfor bringes et foredrag, som jeg holdt for medlemmer af Foreningen af gymnasie- og HF-lærere i historie på Sandbjerg Slot i november 1988. I næste udgave af årbogen kommer der en artikel om, hvordan der kan undervises i skolehistorie i folkeskolen og i det følgende nummer af Uddannelseshistorie bringes overvejelser over, hvordan skolens historie kan formidles i læreruddannelserne.

Formidling af skolehistorie sker i mangfoldige sammenhænge, men det er mit indtryk at det kun i begrænset omfang sker i skolen. Der kan være flere grunde hertil. For gymnasiet og HF's vedkommende kan der peges på, at historieundervisningen her længe var præget først af en politisk senere en økonomisk synsvinkel, som ikke medvirkede til at gøre skolehistorien til et oplagt emnevalg. Dertil kom at der manglede et egnet undervisningsmateriale, – bøger med den karakteristiske blanding af fremstilling og kilder som den sidste menneskealder har været almindeligt anvendt i gymnasiet. Derimod er det mit indtryk at skolehistorien har været et ofte forekommende emne for hf-specialer, hvor den omfattende danske litteratur om forskellige skoleformer har kunnet danne grundlag. Endelig kan elevmotiveringen for at vælge et skolehistorisk emne – som nævnt i indledningen – være mindre udtalt.



<b>Den sorte skole og os</b>		
Emne	Omdrejningspunkt	Læsestof: Skolen i Danmark 1500 til i dag, systime 1986
Rekruttering og struktur	1. Hvad var den lærde skole? 2. Hvem kom i den lærde skole? 3. Kontinuitet eller brud?	19-20 og 76-77 108, 144, 213 37-42 og 132-133
Fagkredsen	4. Ændringer i fagkreds i det 20. årh. 5. Ændringer i det 19. årh.	141 og 207 139, 101 og 106
Magtforholdet i klasselokalet	6. Den tyranniske lærer/elev 7. Disciplin og frigørelse	214 og 108-110 ill. 49-52 og 28-31, 142-143
Historie og dannelse	8. Postmodernisme/oplysningstid 9. Historiebogen 10. Sproglig eller matematisk dannelse	20-26 og 210-211 103-106 og egen bog 133-135, 137-138
Piger og drenge	11. Institutionalisering af pigeopdragelsen 12. Pigernes indtog i gymnasiet	32-33, 154-155 146-148 og 172
Skolebygninger og arbejdsformer	13. Din egen skoles indretning og funktion 14. Arbejdsformer og skolebygninger	206 100, 131, 138, 170
Evaluering	15. Produkt: Elevopgaver om fremtidens gymnasium 16. Fremlæggelse og diskussion af elevbesvarelserne.	

Skolehistoriske betragtninger kan dog forekomme i forbindelse med arbejdet med andre emner i historieundervisningen. F.eks. er det næppe muligt at gennemgå den økonomiske væksts forudsætninger og konsekvenser i Danmark i 1960'erne uden at inddrage undervisningsområdet. Skolehistoriske problemstillinger bliver utvivlsomt også berørt i andre fag end historie. Dansk og samfundsfag kan næppe undgå at se en samfundsmæssig eller litterær udvikling i et uddannelsesmæssigt perspektiv, både mth. kvalifikations- og socialisationsmæssige aspekter. Lærere i de fleste fag kan næppe heller undgå at perspektivere undervisningen i et bestemt emne til tidligere måder at behandle emnet på. Men den mere systematiske bearbejdning af skolehistorien har der efter alt at dømme været få eksempler på i gymnasiet og hf.

Men i de sidste par år er der sket ændringer i forudsætningerne for emnevalg i historieundervisningen. Med den nye bekendtgørelse for gymnasiet af 4. november 1987 er der ifølge § 16 om skolehistorieundervisningen

skabt bedre vilkår for at arbejde med skolehistoriske emner. Blandt målene for historieundervisningen nævnes at eleverne skal styrke deres identitet gennem kendskab til deres kulturbaggrund og få klarhed over deres handlemuligheder. Senere hedder det at eleven skal opnå overblik over den historiske udvikling og få forståelse for samspillet mellem individ og samfund. Disse formålsformuleringer er uddybet i vejledningen til bekendtgørelsen. Heri hedder det bl.a. at undervisningen skal tage hensyn til elevernes egen virkelighed sådan at der skabes en vekselvirkning mellem elevernes erfaringsverden, oplevelser og begreber, og de vilkår og handlemuligheder, de møder hos fortidens mennesker. Desuden anføres det at mænds og kvinders forskellige vilkår og muligheder hører med i behandlingen af samfundets udvikling, herunder hvorledes synet på de to køn og hvordan forholdet mellem dem har ændret sig gennem historien.

En væsentlig del af de her nævnte formål vil kunne opfyldes i arbejdet med skolehistorien. Elevernes egen virkelighed og erfaringsverden er i vid udstrækning skolen og er udviklet i skolen. Samspillet mellem individ og samfund kommer klart til udtryk i skolehverdagen og kan derfor danne et realistisk og vedkommende udgangspunkt for undervisningen. En diskussion mellem elever og lærer om, hvordan bekendtgørelsens formålskrav konkret kan opfyldes, vil næppe kunne undgå at komme til bl.a. at dreje sig om livet i skolen og muligheden for at bearbejde skolehverdagen i et historisk perspektiv, sådan at kravet om kendskabet til egen kulturbaggrund kan opfyldes, og at samspillet mellem individ og samfund bliver problematiseret aktuelt og historisk. Dertil kommer at handlingsaspektet har en direkte og konkret funktion i skolehverdagen.

Materialeproblemet i forbindelse med undervisningen i skolehistorie blev i nogen udstrækning løst med udgivelsen af *Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag* i 1986. Bogen indeholder en bred indledende fremstilling af grundskolens og ungdomsuddannelsernes udvikling i Danmark fra reformationen til i dag og en omfattende samling af kilder til belysning af både grundskolens og de boglige ungdomsuddannelsers udvikling. Af pladmæssige grunde er dog handels- og tekniske skoler samt de videregående uddannelsers udvikling ikke medtaget. Da bogen dækker et langt tidsafsnit i danmarkshistorien, vil det være muligt at opfylde et andet af formålskraverne, nemlig at eleven får overblik over den historiske udvikling ved at arbejde med skoletemaet over århundreder.

I tre gymnasieklasser har jeg i 2g arbejdet med den boglige ungdomsuddannelses udvikling. Fra situationen i dagens gymnasium tilbage til latin-

skolen, frem til den lærde skole og den højere almenskole. 16 timers undervisning i en af klasserne forløb i hovedtræk således:

Eleverne havde valgt emnet, men ikke uden forbehold. Ideen var min, og det var nødvendigt at præsentere emnet grundigt inden der kunne spores den fornødne interesse. En af forudsætningerne for valget var, at vi med kort varsel kunne skifte til et andet emne, hvis skolens historie ikke fangede.

Vi indledte med at diskutere det gymnasium, de kender. Fordele og ulemper, hvornår fag som samfundsfag og dansk var blevet gymnasiefag, og hvordan historieundervisningen havde været tidligere. Desuden problematiserede vi elev-lærer-forholdet, disciplinære forhold, pigernes plads i gymnasiet og lokaleforholdene. Den første lektie drejede sig om 1809-reformen, dels for at arbejde med et konkret eksempel på det gamle gymnasium, dels for at skabe forståelse for forskelle og ligheder mellem dengang og nu. I den følgende time arbejdede vi med rekrutteringsspørgsmålet. Hvem kom i latinskolen i 1660, i den lærde skole i 1888 og dagens gymnasium og hvorfor. Derefter tog vi fat på at karakterisere overgangen fra den lærde skole til den højere almene skole i 1903. En af de grundlæggende iagttagelser var, at børnene først nu kunne fortsætte fra folkeskole til mellemskole og derefter komme i gymnasiet uden privatundervisning i udvalgte fag. Det var skolens demokratisering, – et forhold, som eleverne opfattede som en selvfølge, fremstod nu for dem som historisk betinget. I de følgende to timer arbejdede vi med ændringerne i fagkredsen i hhv. det 19. og det 20. århundrede. Hvorfor kom der nye fag til, og hvorfor skete der timejusteringer i gamle fag og måske mest vigtigt, hvorfor skete der løbende ændringer i fagenes indhold? Disse iagttagelser gav anledning til overvejelser over ændringer i skolens funktion fra et statisk agrarsamfund til et dynamisk industri- og informationssamfund – hvad bliver det næste? Ja, 1987-reformen giver de sproglige mere naturfag og matematikerne mere engelsk.

Nu var tiden kommet til at behandle udviklingen i forholdet mellem lærer og elev. Det var en problemstilling, som fra første færd havde interesseret eleverne, især vel i første omgang spørgsmålet om korporlig afstraffelse og afskaffelsen af den.

Vi tog udgangspunkt i et uddrag af en roman af Anne Marie Ejrnæs, som beskriver magtforholdet i klasselokalet i 1980'erne. Her er det eleverne, der bestemmer, og læreren er som en lus imellem forskellige elevgrupperinger og bekendtgørelsen. Var det også sådan i vores klasse? Nej, men dog osv. Hvorfor var det almindeligt at slå eleverne i den gamle latinskole på trods af at bestemmelserne søgte at bremse den korporlige afstraffelse?

Disse overvejelser førte til en diskussion af forholdet mellem samfund og individ, mellem normer og love og mellem hverdagen i og uden for skolen. Jo, der var da elever, der i folkeskolen havde fået en på kassen, selv om korporlig afstraffelse var blevet afskaffet i 1967. Så trægt gik udviklingen på nogle områder.

De følgende tre timer blev brugt til at læse om og diskutere dannelsesbegrebets udvikling. Mon ikke det var her, at klassen tog emnet til sig? Var de selv dannede? Og hvis de var, hvad var det så, der gjorde dem til det? Var deres kammerater i EFG dannede, og hvordan målte man tidligere dannelse? I denne sproglige klasse var der en betydelig interesse for problemstillingen om Madvigs klassisk-historiske var mere væsentlig end Kromans naturvidenskabelige dannelse. Vi fik også tid til at sammenligne Mallings store og gode handlinger med den moderne grundbog. Hvorfor var de så forskellige og behandlede den moderne grundbog deres væsentligste problemer?

I de næste to timer arbejdede denne overvejende pige klasse med pigernes placering i gymnasiet. Hvorfor varede det så længe, inden pigerne fik del i den akademiske dannelse, og hvorfor var der så forholdsvis mange piger i denne sproglige klasse? Ville deres videre uddannelsesforløb blive væsentligt anderledes end matematikernes inde ved siden af? Til sidst tog vi fat på at undersøge lokale forholdene på vor egen skole og sammenligne den med byggeri fra tidligere. Hvorfor var der glasruder i dørene til klasselokalerne i nabogymnasiet fra 1894? Hvordan var udviklingen i omfanget og kvaliteten af rekreative områder, og hvilken sammenhæng var der mellem arbejdsformer, pædagogik i bred forstand og skolebyggeri? Det var en spændende og konkret opgave.

Som afslutning på forløbet bad jeg eleverne skrive to sider om, hvordan fremtidens gymnasium burde se ud, og om de hvis de ønskede forandringer, kunne drage nytte af deres historiske viden. Kun få viste sig at være i stand til at koble fortid og fremtid. Men da vi diskuterede besvarelsene var der flere, der fik blik for, hvordan samspillet mellem erfaring og fremtid kunne være.

Måske lå den største værdi i arbejdet med emnet i at vi satte skolehverdagen ind i en historisk sammenhæng og hele tiden søgte at forklare forandringerne. Da vi skulle vælge nyt emne var de mest bevidste opsat på at få noget mere at vide om industrialiseringen i Danmark. Her var noget, der havde forandret vilkårene for skolen og for dem.

# Det danske Selskabs Skole

Af Grå Borup-Nielsen

Tidsskriftet »Vor Ungdom« bragte i 1898 referat af et foredrag, der blev holdt i *Industriforeningen* den 2. februar. Foreningens formand, hofjuveler C. Michelsen, havde opfordret filosofen og skolemanden, Dr. C.N. Starcke, til at tale over emnet: vor undervisning og det praktiske liv.

Tiden var ved at løbe fra det gamle ideal, at skolens vigtigste formål var at uddanne en dygtig dansk embedsstand, og at Universitetet skulle fuldføre den oplæring, skolen havde påbegyndt.

Endnu var der større prestige forbundet med at være akademiker end at høre til i de praktiske erhverv. Også realeksamen var blevet påvirket af denne indstilling og havde udviklet sig til en lærd eksamen i stedet for at sigte mod det praktiske liv, som det oprindeligt havde været tanken.

De allerfleste gik ud af skolen uden nogen form for eksamen. I erhvervslivet opdagede de, at der herskede et misforhold mellem, hvad de havde lært i skolen og de færdigheder, de rent faktisk havde brug for – færdigheder, de akkurat lige så godt kunne have lært, hvis skolen havde prioriteret anderledes.

Foredraget beskæftigede sig nok med det daværende skolesystems mangler, men kom også med en detaljeret redegørelse for en alternativ skoleform, som mange i forsamlingen fandt attraktiv. Opfordringen til at støtte oprettelsen af en skole efter disse nye retningslinier fremsattes allerede i april måned samme år. Anmodningen rettedes til københavnske erhvervsfolk og til landets godsejerkredse. Helt konkret bad man den enkelte yde et bidrag på 100 kr i 5 år. Kredsen af mennesker, der delte den opfattelse, at en ny skoleform var tiltrængt, sluttede sig sammen i *Det danske Selskab*. Den 20. september 1898 afholdt man konstituerende møde. Det blev da besluttet at oprette Det danske Selskabs Skole og at se sig om efter en egnet byggegrund. I den trykte beretning om skolens oprettelse gives der en nøje beskrivelse af skolebygningen, som Martin Borch var arkitekt for. Beskrivelsen af bygningen gør det klart, at den blev til for at blive brugt af børn.<sup>1</sup>

## Skolens program

Tanken med den nye skoleform, der skildredes i C.N. Starckes foredrag, var den enkle, at der skulle være nær forbindelse mellem skolens undervisning og det, den skulle omsættes til i erhvervslivet. Forståelsesindholdet i undervisningen skulle være det essentielle. Og der skulle ikke være eksamen, for at den ikke skulle kaste slagskygge over den daglige undervisning og gøre den ufri.

Tilrettelæggelsen af arbejdet skulle være realistisk, for det havde jo før vist sig, at skolernes indtryk af eleverne ikke altid svarede til elevernes evne til at klare sig i livet. Dette hang blandt andet sammen med, at udenadlærte kundskaber nu engang ruster eleverne ringere end selvstændig indlæring. Ønsket om at gøre afstanden mellem teori og praksis ganske kort går som en rød tråd gennem C.N. Starckes foredrag.

For eksempel havde det på sprogundervisningens område hidtil været sådan, at underviserens interesse samlede sig om sprogets struktur og grammatik. Men man nåede aldrig rigtigt at omsætte denne teori i praksis. Eleverne hverken talte eller skrev fremmedsproget sikkert, men følte, at sprogindlæring var kedelig og svær at se formålet med.

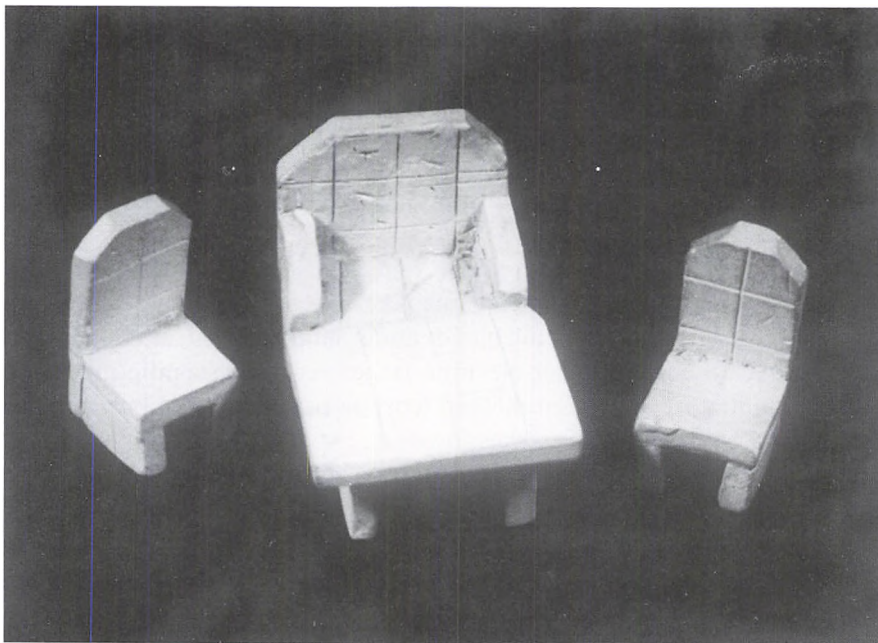
Elever, der forlod skolen, havde nok haft dansk, men var ikke i stand til at udforme en skrivelse eller ansøgning. Fag som historie, geografi og matematik kunne sagtens gøres vedkommende og relateres til andre fag. Elevernes viden ville rodfæstes bedre, hvis forståelsen blev sikret.

Et fag som sløjd kunne nyttiggøre både tegne- og regnefærdigheder i forberedelsesfasen. Præcise opmålinger og tegninger er forudsætningen for, at håndlag kan frembringe en brugbar ting i træ. Samtidig ville eleven få opøvet sin iagttagelsesevne og dømmekraft.

Udover den faglige kunnen burde skolen give eleverne en karakteropdragelse, lære dem både arbejdsmetode og en selvstændighed, der gavner dem, også når de er uden for skolens rækkevidde.

Lektioners varighed blev i Det danske Selskabs Skole fastsat til 40 minutter med den motivering, at det var det maksimum af tid, børn ideelt kunne koncentrere sig ad gangen.

Det danske Selskabs Skole ønskede at give sine elever mulighed for en fælles skoleuddannelse indtil 14-15 års alderen. Hermed ønskede man at undgå, at skolebørn allerede i 12 års alderen skulle tage stilling til, om de ville i gymnasiet eller realskolen. Dette valg fandt man, børnene var for ufærdige til at træffe. Ved skolegangens afslutning ville eleven få et bevis for den undervisning, han eller hun havde gennemgået. Den karakteristisk,



*En del elevproduceret materiale fra Starckes skole findes i dag på Danmarks pædagogiske Bibliotek.*

der lå i et vidnesbyrd, fandt man mere sigende end en karakter udtrykt i tal.

Fag som sløjd, tegning, skrivning, regning og sprog skulle have en fremtrædende plads i undervisningen. Hvis skolen formåede at fastholde elevernes interesse, ville den også kunne holde på eleverne.

Det danske Selskabs Skole valgte at skrinlægge diskussionen om dansk skoles fremtid til fordel for skabelsen af en skole, man håbede ville vinde tilhængere i kraft af sit eksempel.

### **Nye skoletanker føres ud i livet**

Det danske Selskabs Skole begyndte sin undervisning efter sommerferien 1899. De fem første klasser, der udgjorde begyndelsen, voksede med tiden til en skole, der også havde et gymnasium. Fordi sommerens store Lock-out sinkede skolebyggeriet, holdt skolen en tid lang til på H.C. Ørstedsvej

66, inden den fik til huse på Forchhammersvej 18, Frederiksberg. – Skolen bestod i 12 år. Den måtte – af økonomiske grunde – lukke i 1911.

Professor Harald Høffding holdt indvielsestalen den 3. marts 1900, hvor han talte til forsamlingen af elever, forældre og lærere om den revolutionerende virkning, Rousseaus tanker havde haft på opdragelsens område godt hundrede år tidligere<sup>2</sup>. Tvang havde indtil da været betragtet som det virksomste middel i børneopdragelsen. Men her fandt man det langt vigtigere at lade det enkelte barn udvikle sig frit og selvstændigt – og dog kyndigt og opmærksomt bivånet af den voksne. Skolens motto var: Lær barnet at leve selv. Det står endnu at læse på husmuren. Skolens arbejde var langsigtet. Man ønskede at udvikle træk i barnets karakter, selvom de måske først ville komme til fuld udfoldelse i voksenalderen.

Nedenstående skildring af skolens praksis bygger på et kildemateriale, der er mundtligt, skriftligt og håndgribeligt.

Tidligere elever, jeg indenfor de sidste ti-femten år har været i forbindelse med, har i breve og samtaler fortalt mig, hvad de husker om skolen. Udover de mundtlige og skriftlige elevberetninger kan følgende fortælle os om skolen: skolens årsberetninger, trykte skolebøger, for nogles vedkommende indbundet af eleverne, selv-tegnede og kolorerede kort over alle egne af Danmark, et par elevers skriftlige vidnesbyrd, diskussionsklubbens protokol, Stenografisk Forenings årsberetning, skolefotografier – og en protokol over skolens elever i året 1906. Den sidstnævnte tilhører Danmarks pædagogiske Bibliotek. Endvidere er der bogen *Skoletanker*, der indeholder en række af C.N. Starckes pædagogiske essays, udgivet af hans søn, lægen Gustav Starcke i 1927.<sup>11</sup>

Endelig må som kilder også nævnes de bevarede modeller og produkter. De små møbler i ler, hvis flader var inddelt i kvadrater, og som eleverne på en gang lærte anvendt matematik og sløjd af, er endnu bevaret i en del eksemplarer i Starcke-slægten. Når jeg ejer dem, hænger det sammen med, at C.N. Starcke var min farfar. Men eftersom jeg blev født 10 år efter hans død, har jeg måttet læse og lytte mig til min viden om ham og hans skole.

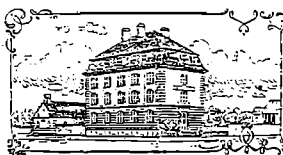
Det gunstige klima styrkedes af en velinformeret forældrereds, der fulgte aktivt med i skolens arbejde. Der holdtes jævnligt forældremøder, hvor børnene var med. Skolens årsskrift berettede om skoleårets gang og om indholdet af undervisningen. Det indeholdt desuden artikler skrevet af skolens lærere eller forstanderen – også af skolelægen og skoletandlægen. Som et udtryk for forældreredsens opbakning af skolens arbejde, blev der i 1909



C. N. STARCKE

# SKOLETANKER

UDVALGTE  
PÆDAGOGISKE AFHANDLINGER



„Lær Barnet at leve selv“

KOBENHAVN

LEVIN & MUNKSGAARDS FORLAG  
MCMXXVII

udgivet et lille PR-hæfte med titlen »Det danske Selskabs Skole« bedømt af forældrene.<sup>3</sup>

Allerførst var Det danske Selskabs Skole udelukkende for drenge; men fra 1906 blev det en fællesskole.<sup>4</sup> Det var alle parter tilfredse med. Eftersom piger dengang blev opdraget til at være mere tilbageholdende, var det for de piger, der kom i Starckes Skole, en befrielse, at de ikke bestandig af pænhedsgrunde skulle holde sig tilbage, men f.eks. måtte løbe i skolegården og måtte ytre sig på linie med de øvrige elever i timerne.

Inden det første år var omme, stod det klart for skolen, hvor piger og drenge havde deres force.<sup>5</sup> I læsning og skrivning klarede pigerne sig bedre end drengene, regning var de lige gode til. Til billedanalyse og historie var pigerne allerførst ængstelige for at vove sig frem; men det blev snart et overstået stadium, så ad drengene og de var jævnbyrdige. Pigerne var bedre til at hefte sig ved detaljer, drengene havde et bedre overblik og var også de bedste til at skelne mellem væsentligt og uvæsentligt. Det at få sport og gymnastik i skolen viste sig akkurat så gavnligt for pigerne som for drengene.

Eleverne blev naturligvis formet af skolens holdning. Dette sås måske bedst, når der kom nye elever fra andre skoler.<sup>6</sup> Det tog skolen lidt tid at bekæmpe de overflyttede elevers mekaniske huskevaner m.h.t. ting, børnene knapt forstod, men dog kunne på remse. De elever, skolen selv havde fostret, var mere selvstændige og frimodige,<sup>7</sup> og de havde udviklet større sikkerhed i brug af analytiske og deskriptive færdigheder. F.eks. var de bedst til at bedømme ting pr. øjemål, og de var vant til at eksperimentere. Opøvelse i metodisk sikkerhed og udvikling af gode arbejdsvaner stod højt i kurs.

Elever og lærere i Det danske Selskabs Skole var du's. Dengang var det nyt og usædvanligt. I det store frikvarter, som varede en time, spiste hver klasse med sin lærer ved et bord, der blev slået op på gangen. Lærerne interesserede sig for at tale med eleverne og deltog endda i deres leg i skolegården efter spisningen.

Det passer ind i billedet, at skolen havde en diskussionsklub,<sup>8</sup> hvor både lærere og elever havde medlemskab. Men det er lige så karakteristisk, at der kom et tidspunkt, hvor eleverne erklærede, at de gerne ville have diskussionsklubben for sig selv. Dette blev vedtaget ved afstemning, fremgår det af diskussionsklubbens protokol – og den fortsætter: »Dr. Starcke rejste sig, takkede og gik«.

### **Fag og pædagogik**

Den skoleverden, disse børn stiftede bekendtskab med, rummede foruden de traditionelle fag som dansk, historie og matematik, også astronomi, sundhedslære, bogbinding, stenografi og retslære. I skrivning var det skolens mål at give børnene en god og tydelig håndskrift med et personligt præg. I faget engelsk fik børnene undervisning på engelsk. Matematikundervisningen bestod til at begynde med i hovedregning. En overgang brugte 4. klasse DSBs togplan som arbejdsgrundlag for regneundervisning, fremgår det af årsberetningen. Skolen indrettede faglokaler, kun de mindste klasser havde et fast tilholdssted.

Det var vigtigt for skolen at vise børnene, at der var sammenhæng i det, de lærte; at regning kunne nyttiggøres, når man skulle tegne kort, og at den forståelse barnet tilegnede sig ved at kortlægge velkendt terræn omkring hjem eller skole, dannede grundlag for undervisningen i geografi. Børnene havde gymnastik hver dag og fik brusebad efter den daglige gymnastiktime. De blev gjort bekendt med sportens etiske sider, kammeratlighed og loyalitet, og de blev undervist i korrekte arbejdsstillinger til sløjf.<sup>9</sup> De mere prak-



*Det danske Selskabs Skole på Forchammersvej ca. 1905.*

tiske sider af faget gymnastik blev kædet sammen med undervisningen i sundhedslære. Det danske Selskabs Skole var blandt de frederiksborgske skoler, der allerede omkring århundredskiftet havde både skolelæge og skoletandlæge. Ellers var det, ifølge Sundhedsstyrelsens oplysninger, et fåtal af skoler, der dengang havde dette. Frederiksberg hørte dog til de kommuner der var tidligt på færde m.h.t. disse to institutioner, der først blev påbudt ved lov i henholdsvis 1946 og 1971.

I forbindelse med historieundervisningen blev der arrangeret byvandring, som atter kunne knytte an til geografiundervisningen. Et særkende for denne undervisning var, at eleverne lærte at tegne et europakort på fri hånd.

Børnene fik ingen lektier for i de 5 første klasser. Det egentlige arbejde blev gjort i timerne. Børnene sad ved enmandspulte, og ingen var bundet til sin plads. Børnene måtte gå omkring i klassen, hvis de havde brug for det. Ej heller var børnene bundet til tavshed i timerne, som tværtimod var karakteriseret af en travl arbejdssummen.

De små klasser lærte at læse ved at se på anskuelsestavler, de skulle beskrive.<sup>10</sup> Når de digtede en historie over det, de så, skrev læreren den op på tavlen. Historien blev sat i skolens eget trykkeri, hvorefter børnene fik den at læse. Skolen brugte færre bøger end andre skoler. En del bøger blev til under børnenes medvirken, andre var tilrettelagt af skolens lærere og beregnet til, at børnene selv skulle klistre illustrationer ind på rette sted. Danmarks pædagogiske Bibliotek ejer et repræsentativt udsnit af bøgerne, der brugtes i Det danske Selskabs Skole.

Tidligere elever beretter om skolen som et sted, hvor børnene også måtte være udenfor skoletiden. De havde køkkenhave, holdt kaniner, og de måtte bruge værktøjet i sløjdsalene. Tolerancen på skolen var stor.

Man tog sig af børn, der havde indlæringsvanskeligheder, undersøgte om årsagen skulle være af fysisk eller psykisk art – eller om den måske skulle søges i barnets hjemlige baggrund. Elever med en speciel fordeling af evner, hjalp man til at fungere ved at lade dem sætte ind, hvor de havde deres styrke; derefter biede man på det øjeblik, hvor de viste sig at have overskud til at udvide deres virkefelt. Forstanderen var af den mening, at en skole burde vurderes på, hvor langt den bragte sine svageste elever frem; resten skulle nok gå af sig selv.<sup>12</sup>

Selv om skolen ønskede at dygtiggøre eleverne, stilede den ikke imod at fremelske nogen elite.<sup>13</sup> Sport blev dyrket, fordi det var sundt og forfriskende, og fordi kammeratskabet blev styrket. At en af skolens drenge deltog i olympiaden i Stockholm 1912, skyldtes hans egen indsats, ikke speciel støtte og opmærksomhed fra skolens side.

Samarbejdet var tæt mellem hjem og skole; og man betragtede børnenes tid i skolen som en fortræning, der kunne gavne deres sociale indstilling i voksentilværelsen.<sup>14</sup>

Mange af børnene i Det danske Selskabs Skole var vant til at snakke med hjemme. Dette bidrog, naturligt nok, til den åbne tone elever og lærere imellem. At der ikke var nogen barriere at nedbryde imellem dem, var gavnligt for indlæringsprocessen.

Skolen havde den holdning til straf og disciplin, at hvis man sørgede for at gøre undervisningen fængslende, ville børnene anvende deres energi på det, skolen beskæftigede dem med og ikke på unoder.<sup>15</sup> I øvrigt adskilte Det danske Selskabs Skole sig markant fra datidens skoler ved overhovedet ikke at gøre brug af korporlig afstraffelse. Dette princip var børnene og forældrene tilfredse med; men andre skolefolk var det ikke. De følte sig ladt i stikken, fordi de trods en vis lydhørhed overfor argumentationen til

fordel for at opdrage med det gode, alligevel mente, at der fandtes børn, der kun havde respekt for hårdtslående argumenter.

### Lærerne

Lærerkorpset støttede enigt skolens linie. Det var aktive og originalt tænkende mennesker, i mange tilfælde kvalificeret ud over det sædvanlige. Underskolens elever plejede ikke at blive undervist af magistre.<sup>16</sup> Nedenfor vil læseren kort blive præsenteret for en række lærere ved skolen. Når også enkelte oplysninger om det senere karriereforløb er medtaget, skyldes det den formodning, der dog ikke kan dokumenteres, at de videreførte pædagogiske principper fra Starckes skole.

*A.C. Andersen*, 1874-1928, følte sig tiltalt af de frie forhold, man bød ikke blot eleverne, men også lærerne ved Det danske Selskabs Skole. Han havde nogle år før afbrudt de studier, han ikke trivedes ved, og var blevet lærer. Han begyndte siden et forfatterskab, og han var den, der holdt mindetalen ved C.N. Starckes bisættelse i 1926.

*Georg Christensen*, 1877-1966, var mag.art. i litteraturhistorie (1902). Han formede sit progressive pædagogiske syn som lærer ved Det danske Selskabs Skole. Efter at skolen var lukket, blev han lærer ved Hanna Adlers Fællesskole, N. Zahles Seminarium og det, der dengang hed Statens Lærerehøjskole. Fra 1926 var han forstander for Haderslev Statsseminarium. Samtidig begyndte han at gøre sig bemærket i skoledebatten som fortaler for »arbejdsskolens principper«. 1937-47 var han forstander for Jonstrup Statsseminarium, derefter for Kursus for småbørnspædagoger.

*Axel Dam*, 1868-1936, var mag.art. og lærer ved Neksø realskole og Seminarium, indtil han i 1899 på C.N. Starckes opfordring var med til at oprette Det danske Selskabs Skole. Her virkede han som lærer til 1908. Året før havde han taget sløjdlærereksamen. I 1912 blev han dr.phil. på den hidtil eneste doktorafhandling med pædagogik som emne. I 1926 knyttedes han til Dansk Skolemuseum, hvis leder han blev i 1929. Han bevarede denne stilling efter institutionens omdannelse til Statens pædagogiske Studiesamling, indtil sin død. Mange af lærebøgerne fra Det danske Selskabs Skole, der i dag ejes af Danmarks pædagogiske Bibliotek, bærer Axel Dams navnestempel.

*H. A. Hald*, 1871-1959, havde en læreruddannelse, som han havde suppleret med udvidet eksamen i matematik og fysik samt årskursus i kemi og astronomi og en række studierejser i udlandet. Fra 1899-1907 var han lærer og inspektør ved Det danske Selskabs Skole.

Den unge stud.mag. i fysik, *H.M. Hansen*, 1886-1956, underviste i 1908 og 1909 på Det danske Selskabs Skole, hvorefter han blev kandidat og fire år senere dr.phil. I 1923 blev han professor, senere bestyrer af biofysisk laboratorium og rektor for Københavns Universitet.

Professor *Harald Høffding*, 1843-1931, underviste fra 1903 og frem til skolens lukning i historie, kunsthistorie og dansk i Det danske Selskabs Skole.

*Chr. Lambek*, 1870-1947, var først skolebestyrer i Jyderup og blev derefter lærer ved Det danske Selskabs Skole 1899-1902. Siden var han i en lang årrække bestyrer af Horslunde Realskole, inden han valgte at trække sig tilbage for at hellige sig sit psykologisk-filosofiske forfatterskab.

*C.N. Starcke*, 1858-1926, blev magister i 1881 med etik og metafysik som specielt studeret område. I 1883 blev han dr.phil. Tanken om at oprette en skole havde han haft helt tilbage til 1880; men først ved mødet i Industriforeningen i 1898 skabtes muligheden for at realisere denne idé. Han havde en usædvanlig hukommelse for ansigter og navne; elever, der mange år efter deres skoletid mødte ham f.eks. til filosofikum, blev mødt med genkendelsens glæde. Fra 1916 til 1926 var C.N. Starcke professor i filosofi ved Københavns Universitet.

*Klavs Vedel*, 1879-1959, var cand.mag. med gymnastik, naturhistorie og geografi som fag. Han tog børnene med på lejrskole, han lærte dem nøjagtig beskrivelse og analyse af, hvad de så i naturen og smittede dem med sin begejstring. Han var med blandt spejderpionererne på Det danske Selskabs Skole. Senere blev han lektor ved Gl. Hellerup Gymnasium i rektor Hartvig-Møllers tid.

*A. Worms*, 1866-1952, var rigsdagsstenograf. Han underviste eleverne i Det danske Selskabs skole i stenografi efter et system, han selv havde udarbejdet. Eleverne kunne tage notater og også aflevere opgaver pr. stenografi.

En række af skolens lærere havde taget kursus heri og var medlemmer af Dansk Stenografisk Forening.

Skolens årsskrifter indeholder lærernes beretning om undervisningen.<sup>17</sup> Medens skolen var ny, afleverede lærerne skriftlig beretning til forstanderen hver uge.

### Elevernes baggrund

Der var mange børn af akademikere eller kunstnere; men blader man i skolens årsberetninger, ser man, at det også var gartnerens, bagerens, togførelers og arbejdsmandens børn, der var elever i skolen. Det var netop tanken, at dette skulle være en skole for alle.

I. klasse A, maj 1901 kan fremdrages som et tilfældigt valgt eksempel på, hvilket erhverv elevernes fædre havde: bogholder, urtekræmmer, trikotagehandler, forretningsbestyrer, løjtnant, komponist, grosserer (x3), manufakturhandler, arkitekt, ingeniør, tømrermester, blikkenslager, kunstmaler, gartner (de to sidste havde hver 2 sønner i denne klasse).

Da skolen åbnede tirsdag den 22. august 1899, havde den 46 elever fordelt på 5 klasser. Derefter var fordelingen:

efterår 1899	59 elever	maj 1905	331 elever
maj 1900	73 elever	maj 1906	341 elever
maj 1901	141 elever	maj 1907	342 elever
maj 1902	215 elever	maj 1908	343 elever
maj 1903	262 elever	maj 1909	323 elever
maj 1904	306 elever	maj 1910	308 elever

Der findes ingen årsberetning for skolens sidste år.

Det danske Selskabs Skole måtte lukke i juli 1911, af økonomiske grunde. De københavnske privatskoler stod da midt i deres værste krise – uden offentlige tilskud. Den blev først overvundet syv år senere, da stat og kommune omsider trådte til og overtog nogle af de private skoler. Forældrene havde tilbudt at betale forhøjede skolepenge, men C.N. Starcke så, at skolen på denne måde, trods forældrenes offervilje, kunne visne i løbet af en årrække. Han valgte derfor at lukke skolen, mens den var på sit højeste. Det lå ham på sinde at gøre det klart, at skolens idé var rigtig.

A.C. Andersen sagde i sin mindetale over C.N. Starcke: »Starckes Skole

gik under. Mens hans skoletanker lever. Jeg hører dem nu klinge i næsten enhver diskussion om børn, dog uden at hans navn nævnes.«

Bedst af alt var det, at skolen så sine elever udvikle sig, som den havde håbet, til åbne og vågne mennesker, der havde mod til at være eksperimenterende. Mennesker, der var i besiddelse af sund selvtilid og samfundssind, og som havde bevaret deres naturlige opdagertrang. Mennesker, der så, at teori og praksis, når de var nøje forbundet, gjorde arbejdet meningsfyldt. Mennesker, som havde hensigtsmæssige arbejdsvaner, som gjorde brug af deres kombinationsevne og opfindsomhed, og som havde en arbejdsglæde, som de senere drog med sig, uanset hvilken livsgerning de valgte.

Et fremsynet forsøg på at forny dansk skole forsvandt, men kun tilsyneladende. Meget af det, der udførtes som pionerarbejde i Det danske Selskabs Skole, er en selvfølgelig bestanddel af skolelandskabet i dag.

#### Noter:

1. »Vor Undervisning og Det praktiske Liv«, af Dr.phil. C.N. Starcke. Grundlag for et foredrag i Industriforeningen den 2. februar 1898. Trykt hos O.C. Oisen & Co. København 1898.
- »Program for Det danske Selskabs Skole«. Trykt hos O.C. Olsen & Co. København 1899.
- »Det danske Selskabs Skole«. Trykt hos O.C. Olsen & Co. København. Januar 1900.
- »Beretning om Det danske Selskabs Skole i skoleåret 1899-1900«. Tillæg til programmet for januar 1900. Trykt hos O.C. Olsen & Co. København Juni 1900.
2. Jean-Jacques Rousseau: *Émile ou de L'éducation*. Garnier-Flammarion, 1966.
3. »Det danske Selskabs Skole bedømt af forældre, m.fl.« J. Jørgensen & Co. København 1909.
4. Det danske Selskabs Skole. 7. årsberetning, maj 1906. Skoletrykkeriet, Forchammersvej. København.
5. idem, p. 17.
6. Beretning om Det danske Selskabs Skole i skoleåret 1899-1900, pp 4-7. Tillæg til programmet for januar 1900. Trykt hos O.C. Olsen & Co. Juni 1900.
7. *Skoletanker*, en række pædagogiske essays af C.N. Starcke, udgivet af Gustav Starcke. Levin & Munksgaard, 1927, PP. 159-164; 183-184; 210-223.
8. Den håndskrevne protokol for diskussionsklubben i Det danske Selskabs Skole beror hos G. B-N.
9. Gode arbejdsstillinger til sløjd: 2. årsberetning for Det danske Selskabs Skole, maj 1901, pp. 44, 45. 3. årsberetning for Det danske Selskabs Skole, maj 1902, pp. 36, 44. 7. årsberetning for Det danske Selskabs Skole, maj 1906, p. 13. 11. årsberetning for Det danske Selskabs Skole, maj 1910, p. 35. Skoletrykkeriet, Forchammersvej, København.
10. 2. årsberetning for Det danske Selskabs Skole, maj 1901, pp. 29, 30. 1903, p. 61.
11. Årsberetninger for Det danske Selskabs Skole, 1899-1910 (: der er ingen beretning for skolens sidste år, 1910-11). Det kongelige Bibliotek. Danmarks pædagogiske Bibliotek har nogle af årsberetningerne.



- Lærebøger fra skolen ejes af Danmarks pædagogiske Bibliotek og G. B-N. Skriftlige vidnesbyrd for et par elever beror hos G. B-N.
- Det samme er tilfældet med diskussionsklubbens protokol, breve fra gamle elever, skolefotografier og »Jubilæumsskrift for Dansk Stenografisk Forening, 1893-1918«.
- Protokol over eleverne i Det danske Selskabs Skole fra året 1906, tilhører Danmarks pædagogiske Bibliotek.
- I bogen *Skoletanker* har lægen Gustav Starcke samlet en række af C.N. Starckes pædagogiske essays og foredrag.
- Endelig er der *Lærebog i pædagogik* af C.N. Starcke. Gyldendal, 1914, der gengiver erfaringer indhøstet i Det danske Selskabs Skole.
12. C.N. Starcke: *Skoletanker*. Levin og Munksgaard. 1927, pp. 96, 97.
  13. idem, pp 200, 96.
  14. idem, pp. 102-113.
  15. idem, pp. 164-180.
  16. Oplysninger om skolens lærere hidrører især fra: *Leksikon for opdragere*, bd I-II. Schultz Forlag, 1953. *Dansk biografisk Leksikon*, 1933-1944. I.H. Schultz Forlag. *Kraks Blå Bog* og værket *Min far*, redigeret af Poul Borchsenius, 1948, 299-308, kapitel om C.N. Starcke, skrevet af hans søn, Viggo Starcke.
  17. Årsberetninger for Det danske Selskabs Skole. 1899-1910. Det kongelige Bibliotek.

# Ingrid Jespersen og H.S. Lynge

Af Vibeke Stybe

Den energiske og ansete rektor *Ingrid Jespersen* (1867-1938) var pioner på mere end ét område. Hun grundlagde sin pigeskole i 1894 på et tidspunkt, hvor det endnu ikke var almindeligt, at unge piger tog en uddannelse og et selvstændigt initiativ, og hun skrev, under pseudonymet *H.S. Lynge*, et par ungpigebøger, som må regnes til nogle af de første danske bøger i denne genre. Den første med titlen »Kursuskammerater« udkom samme år, som hun grundlagde sin skole. Den beskriver et pensionat, hvor piger kan få en rimelig uddannelse. Det var almindeligt, at piger fra provinsen kom til København og fik privatundervisning i et pigeinstitut. I slutningen af forrige århundrede fandtes ca. 200 pigeskoler i København. Man ved faktisk så lidt om de fleste af dem, at den skildring, som Ingrid Jespersen giver af Frøknernes Bloms Institut, er af interesse.

Selv om der i 1875 kom en kongelig anordning, der gav danske kvinder adgang til universitetet, kunne de ikke uden videre blive studenter, men var i begyndelsen henvist til privatundervisning. Som følge af pres udefra oprettedes derfor i 1877 på *Nathalie Zahles* skole et artiumskursus for kvinder. Det var ikke på Nathalie Zahles initiativ; Frk. Zahle holdt nemlig på, at unge kvinder skulle udfolde de evner, der var specielle for kvindeskønnet, og hun var ikke tilhænger af kvindens ligestilling med manden. I 1886 fik N. Zahles skole dimissionsret, og nu var det ikke mere en næsten umulig sag for en kvinde at blive student.

Ingrid Jespersen blev ikke student; men dimitteredes 1889 fra Zahles seminarium. Eleverne bar det poetiske navn Valmuer, dvs. vordende almueskolelærerinder. I 1891 tog Ingrid Jespersen institutbestyrerindeeksamen, og efter tre år som bestyrer af Elisabeth Gads skole, oprettede hun i 1894 en lille skole for piger. Skolen havde til huse i en villa i Nordre Frihavnsgade, og det første år var der kun 19 elever. – Ingrid Jespersen viste sig at være den fødte leder, streng men beundret af alle.

Bogen »Kursuskammerater. En Fortælling for unge Piger« af *H.S. Lyng*e

# Bursuskammerater

af  
**H.S. LYNGE**

DET SCHUBOTHSKE FORLAG  
LYBECKER & HIRSCHSPRUNG



KØBENHAVN  
1894.



udkom på det Schubothiske Forlag. Navnet er iflg. Ehrencron-Müllers »Anonym- og Pseudonym-Lexikon« et pseudonym for Ingrid Jespersen.

Der skildres her et privat kursus og pensionat for unge piger, og man føler, at det er egne erindringer, Ingrid Jespersen øser af.

Hovedpersonen Esther er intelligent, energisk, viljestærk og tidligt opslugt af de nye emancipationstanker, som var et stridens spørgsmål, fordi de havde svært ved at trænge igennem især hos den ældre generation. Esther kommer fra en lille provinsby, Xkøbing, hvor hendes far er toldforvalter. – Ingrid Jespersen blev født i Lyngby og var datter af forlagsboghandler Edv. Jespersen (1831-1904), som i 1878 overtog en boghandel i Nakskov. I 1889 overdrog han den til sin søn for selv at drive forlæggervirksomhed i København. Fra sit elvte år har Ingrid Jespersen sandsynligvis boet i Nakskov og gået i skole dér. Hun kender i hvert tilfælde miljøet i en provinsby.

»Kursuskammerater« er i virkeligheden en epokegørende dansk ungpigebog, hvilket også fremgår af en anmeldelse i Berlingske Tidende: »Vi ere saa vante til at hente vore Bøger for unge Piger fra Tydskland eller England (Alcott, St. Cron (Clara Cron) og flere), at man med nogen Tvivl tager fat på et originalt dansk Arbejde«. Det fremhæves også, at den omhandler »hjemlige Forhold, klart opfattede og sundt fremstillede i et livligt Sprog«. Bogen røber så godt kendskab til unge pigers indbyrdes forhold, liv og følelser, at forfatteren må være en dame.

I en anden anmeldelse står, at det er »rigtig en ung Piges Bog, med sit Galleri af Lærerinder og Kursuskammerater, med Eksamensfeber, Landtur, Bal og Fester ... og med hele sin uskyldige Romantik og ungdommelige Sværmeri«. – I en tredje anmeldelse fremhæves, at »Bogen er dansk og en Hverdagsfortælling. Dens Handling foregaar i et kjøbenhavnsk Institut og Pensionat, i hvilken Ramme der fremføres et helt Galleri af unge Piger af forskellig Opdragelse og social Stilling. ... Selve Titelen vækker en vis Spænding, som Læsningen af Bogen forstaar at vedligeholde. Unge fremadstræbende Piger er den særlig møntet på...«. – Endnu en anmeldelse siger, at bogen handler om »en Del unge Pigers Samvær paa et københavnsk Kursus, deres Smaaforelskelser og deres Kamp for at sikre sig en Plads i Tilværelsen«.

Bogen blev således anbefalet på det kraftigste, sikkert af mandlige anmeldere, for mærkeligt nok dvæler ingen af dem ved noget væsentligt i den: hovedpersonens syn på pigers uddannelse og den kamp, de må kæmpe for at overbevise forældre om, at de ønsker en selvstændig karriere.

Esther må samle alt sit mod, da hun beder sin far om at få lov til at komme på et præliminær- eller artiumkursus i København for enten at studere videre eller, hvis dette er umuligt, da at blive lærerinde; men han forstår hende ikke og siger: »Hvad vil du ogsaa være Student for? De Abekattestreger skal vi ikke have noget af. Det er kun, fordi det er moderne for Damerne ogsaa at prøve de Galskaber, at du vil være med blandt Fremtidskvinderne. Men du har dog hverken Raad eller Kræfter til at fortsætte Studierne, og det er desuden min Overbevisning, at Kvinderne, naar alt kommer til alt, ikke vil faa praktisk Nytte af deres Eksaminer; – de er legemligt ødelagte, inden de naar saa vidt, – og hvem vælger desuden en kvindelige Læge? Man har dog ingen rigtig Tiltro til dem«. – Når faderen straks slår ned på det medicinske studium, skyldes det sikkert den opstandelse som Nielsine Nielsen, den første danske kvindelige læge, havde forårsaget. Det viser sig også senere, at Esther drømmer om at blive læge og bruge sin uddannelse til at hjælpe syge og fattige børn.

Esther lader sig ikke kue. Hun skriver til den største skole i København for at få oplysninger om, hvad der fordres til de forskellige eksaminer. Hun vælger at læse til præliminæreksamen, og beder faderen om hjælp til at købe bøgerne. Heller ikke det opnår hun og får bl.a. det svar: »Nej, naar man ser ud som du, kan man rolig give Fremtidsbekymringerne en god Dag og en glad Aften. Inden du faar begyndt dine Studier, er du saamænd baade forelsket og forlovet«. – Det er moderen, der ser datterens fortvivlelse og får gennemført, at hun omsider får tilladelse til at komme et halvt år til København for at besøge »Frøknernes Bloms Præliminærkursus« og tage eksamen derfra. I virkeligheden kræver det to års forberedelse; men Esther sælger, hvad hun kan, og køber de bøger, der er nødvendige, og så forbereder hun sig på egen hånd. – Det var virkelig svært for en pige fra provinsen at få en rigtig uddannelse.

Da hun drager til hovedstaden er hun beklemt, fordi hun synes, hun svigter hjemmet og især moderen, der har god brug for hendes hjælp. Hun beslutter at vise sine forældre, at hun kan blive til noget; men der skal styrke til.

København føles stor, og det er svært for hende at finde skolen. Det lykkes; men den viser sig at være en skummel bygning. En plakat i porten angiver, at den rummer Frøknernes Bloms Skole. Det er en tarvelig, nedslidt skole, der ligger nær ved Vimmelskaftet, og da Esther står i sit værelse, kan hun se ned på torvet med slagterboderne. Hun bliver modtaget af skolebestyrerinde Hermine Blom, der siger til hende, at hun må betragte

det som et eksperiment, når hun vil tage eksamen efter et halvt års forløb.

Frøknernes Bloms skole har mange fejl og mangler, men den bliver et hjem for hende og for de seks andre kursuskammerater. De to damer, der bestyrer skolen, skildres med lune. Hermine og Caroline Blom er vidt forskellige. Hermine er den ældste, og hun er myndig med »et skarpt psykologisk blik« – uden tvivl et forbillede på en skolebestyrerinde. Caroline Blom, kaldt »Høne« eller »Den modne Blomme« har tilsyn med husholdningen, og hun beskrives som godtroende og upraktisk og laver altid bommerter. Hun er nysgerrig og velvillig og lader tit sit gode hjerte løbe af med sig; hun er en rigtig hønemor.

Da Ingrid Jespersen grundlagde sin egen lille skole, ønskede hun også, at den måtte blive som et hjem for eleverne. Om Frøknernes Bloms skole har eksisteret under et andet navn, er ikke godt at vide.

Esther har store ambitioner, men hendes forældre har ikke råd til at hjælpe hende. Til alt held møder hun den særprægede og noget forvirrede kvinde, frøken Zimmermann, som pigerne kalder »den gale Frøken« eller »Knokkelkvinden«. Som grund for hendes sindsforvirring angives den samme historie som for næsten alle gamle jomfruer: ulykkelig kærlighed. Frøken Zimmermann har også engang været forelsket – i Esthers far. Hun har studeret, men er gået menneskeligt til grunde. Med det samme fatter hun kærlighed til Esther, og tilbyder at læse latin med hende gratis. Da Esther er færdig med sin præliminæreksamen, sørger hun for, at den begavede pige kan komme til at bo hos hendes bror, mens hun studerer videre.

Naturligvis byder »Kursuskammerater« også på de forelskelser, sorger og glæder, der hører ungpigebogen til. Men Esther er standhaftig, også da hun møder Kandidat Rønnow og må erkende: »Underligt, saa man dog er Kvinde!« Heldig er han nu ikke, da han kommer til den kompliment, »at Livet sikkert ikke havde udstyret hende saa ødselt, naar det ikke var, for at en Mand kunde nyde godt deraf og hun deri finde sin Lykke«. Herpå svarer hun med et medlidende smil, »at havde Livet ikke noget bedre til hende end det at ofre sig for en Mand, saa blev hendes Forventninger rigtig nok sørgeligt skuffede«.

»Kursuskammerater« blev efterfulgt i 1896 af »Ungdom. Fortælling for unge Piger«. Af *Hella S. Lyng*e. Her afsløres, at forfatteren er en kvinde. Også den kom på Det Schubotheske Forlag, selv om Ingrid Jespersens far var forlægger. Men måske har end ikke den nærmeste familie haft kendskab til hendes forfattervirksomhed.

I »Ungdom« følger man Esther videre frem; hun bliver student, og bogen handler mest om Esthers og venindernes forelskelser og frygten for at blive gammeljomfru, en ensformig, trist tilværelse – uden et selvstændigt virke. For Esther er det store problem, at hun skal give afkald på sin selvstændighed til fordel for den mand, hun elsker. Bogen ender »lykkeligt«, set med datidens øjne. Esther giver ham sit ja, skønt hun faktisk ikke tror på ægteskabet.

Ingrid Jespersen forblev ugift og valgte således anderledes end Esther.

I mange børne- og ungdomsbøger kan man få interessante indblik i børns skoleliv; men det er ikke altid nemt at opspore, hvilke skoler forfatterne refererer til. På titelbladet til en ungpigebog af *Luth Otto* »Studiner« fra 1922 er med blæk tilføjet »(om Kruse's Skole i Kbh.)« Luth Otto hed Anna-Fedora Otto og var gift med Andreas Winding. Både i debutbogen »Gris & Co.« (1921) og i »Studiner« (1922) kan tidligere elever og lærere genkende sig selv. Begge bøger kom i flere oplag og fik fine anmeldelser. Om forfatterinden står: »hun er saa ung, at hun har sine Skolepigeoplevelser, sine egne og Venindernes glade Bedrifter, i ganske frisk Erindring«. – I en anden anmeldelse hedder det: »Det er en meget lovende Debutbog, skrevet med baa-de Humør og Forstaaelse. Det er ingen Hemmelighed, at »Gris« er den unge, nygifte Forfatterinde let idealiseret, og det er paa en Prik lykkedes hende at skildre disse næbbede Skolepiger, som det ene Øjeblik er haabløst lækkersultne og spekulerer paa Udveje til at gøre en gros Indkøb hos Slikkonnen paa den anden Side Gaden, for kort efter at være voksne blaserte Damer med »Hjerteanliggender«...

Der ligger en generation mellem de to pigeskolebeskrivelser, og forsideillustrationerne viser en kløft imellem Ingrid Jespersens alvorfulde reformpige, der drømmer om selvstændighed, og Luth Ottos glade studenterpige, der sammen med sine veninder sværmer for kadetter, kandidater og løjtnanter. Luth Otto skildrer nærmest et overklassemiljø, og hendes to bøger fra Kruses skole er langt mere overfladiske end Ingrid Jespersens bøger. – Litteratur for eftertiden er ingen af disse forfatterskaber, selv om de er interessante og fik gode anmeldelser i samtiden.

Ingrid Jespersens »Kursuskammerater« er tankevækkende, fordi bogen alvorfuldt skildrer problemer, som vi nu har fjernet os langt fra. Den er især interessant, fordi hun har skrevet danske ungpigebøger på et tidspunkt, hvor dette var en sjældenhed. Senere blev ungpigebogen en genre for sig, som det nok er værd at fordybe sig i, tidsbundet som den er i al sin overfladiskhed.

Vil man studere kvindens ligestilling i skole og samfund, er ungpigebøgerne en god kilde at øse af.

Ingrid Jespersen skrev kun to ungpigebøger; men hendes interesse for litteratur kom til udtryk i hendes undervisning og gav sig desuden udslag i nogle få oversættelser, f.eks. oversatte hun Pearl S. Buck: »Den gode jord«.



# Skolen i årets løb

Af M. Blaksteen

I stigende grad er uddannelsesdebatten blevet præget af slagord, som vel kan lyde elegante, men ikke altid er let modtagelige, fordi deres dybere mening næppe er helt tilstrækkelig afklaret i en større offentlighed. I flæng kan fra årets gang nævnes demokratisering, selvforvaltning, effektivitet og kvalitet. Ordene kan synes målrettede nok, men undertiden glemmes vist en nøjere beskrivelse af deres udstrækning og begrænsning. De slides let af gentagen brug, så at indholdet flimrer. Værst af alle var ordet »Perestrojka«, – var det ret beset rimeligt at indføre et sådant ord i den hjemlige uddannelsesdebat?

Tiltalende er heller ikke den stærkt stigende anvendelse af forkortelser som benævnelser for uddannelser m.v. I »Undervisningsministeriets Nyhedsbrev«, nr. 7, 1989, møder man på godt og vel 1/2 side begreberne UTB, FTE, AMU, LOK og ATB i præsentationen af en lov om arbejds- og uddannelses tilbud. På det sidste har man tilmed mødt KUP som officielt udtryk for ministeriets kvalitetsudviklingsprojekt. En forkortelse var acceptabel og forfriskende, da man i sin tid fandt på benævnelsen HF, men der er ved at være tale om en tendens, der gør uddannelsesstrukturer uforståelige for menigmand, og det er vel ikke meningen?

Året har i øvrigt været præget af en tiltagende kamp for at redde landet ud af økonomiske vanskeligheder. Betænkninger fra det såkaldte Lotz-udvalg har anvist veje, ad hvilke de politiske myndighedsniveauer bedre kunne styre udgifterne til bl.a. de respektive uddannelsesområder.

Man må bøje sig for nødvendighedens krav og så blot håbe, at lovinitiativerne ikke resulterer i væsentlige forskelle fra sted til sted i landet. Kan central målstyring klare det problem uden at gå decentraliseringstankerne for nær?

Danmarks medlemskab af EF påvirker også uddannelsesdebatten i stigende grad. Mange er rædde for den tilnærming, der *kan* finde sted. Specielt for folkeskolens vedkommende skal det bemærkes, at det er et led i vore traditioner at søge bevaret lige ydre muligheder for alle længst muligt og herunder især støtte svage elever. Heroverfor står, at folkerige EF-lande

som f.eks. Vesttyskland og især Frankrig i betydelig grad dyrker eliten. Kan vi acceptere den vej – eller blot en del af den?<sup>1</sup>

De danske uddannelsesstrukturer er socialt imødekommende, og indholdet ligger tilmed på et højt plan, – og det er ikke blot vor egen vurdering. Det må så forpligte os til at søge at påvirke de andre medlemslande i den udstrækning, en tilnærming *skal* finde sted.

Foreløbig kan vi kun være tilfredse med Erasmus- og Lingua-programmerne, der tilsammen åbner grænser for studerende og sproglærere. Da Lingua-programmet blev vedtaget i foråret 1989, fik undervisningsminister Bertel Haarder endda sine europæiske kollegers tilslutning til, at EF-kommissionen »på ingen måde har i sinde at gribe ind i medlemslandenes uddannelsespolitik, som alene henhører under disses ansvarsområder«.

### **Folkeskolen – 2 lovændringer i vinteren 1988/89**

I 1987 vedtog Folketinget et 4-årigt udviklingsprogram for folkeskolen.<sup>2</sup> Det var dengang det erklærede mål, at forsøgs erfaringerne skulle danne grundlag for en reform først i 90'erne af lovgivningen om folkeskolen. Da det blev klart, at Folketinget allerede i løbet af vinteren 1988/89 skulle behandle indtil flere lovforslag om ændringer, vakte det derfor en vis undren,<sup>3</sup> selv om det af Marianne Jelved (Det Radikale Venstre) under forhandlingerne blev betonet, at det kun drejede sig om nogle justeringer.<sup>4</sup>

Det første lovforslag gik primært ud på *at* etablere en enklere procedure for skolenedlæggelser, der fremover skulle behandles efter loven om kommuneplanlægning, – *at* udvide mulighederne for samlæsning mellem klasser og klassetrin – og *at* smidiggøre grænserne for elevtal i den enkelte klasse. Man går næppe nogen for nær ved at konstatere, at det var økonomiske overvejelser og ikke pædagogisk vidsyn, der lå bag.

Forslaget vedtoges d. 16. dec., idet kun SF stemte imod, og CD undlod at stemme.

De næste lovforslag (et om ophævelse af styringsregler i den hidtidige styrelseslov og et om indplacering af sådanne i selve folkeskoleloven) blev fremsat allerede d. 23. febr. og kom til første behandling d. 9. marts. De havde som hovedmål at foretage væsentlige ændringer i styringsbeføjelser: der skulle ske en kraftig decentralisering, og selvforvaltning skulle fremmes. Skolekommission og skolenævn skulle ophøre at eksistere som lovbundne organer, lærerråd og fælleslærerråd ligeså. Der skulle indføres stærke skolebestyrelser, som kunne forvalte den enkelte skole inden for rammer fastsat af kommunalbestyrelsen, og skolens leder skulle have udvidede be-

føjelser. Skolens lærere skulle danne et rådgivende organ til rådighed for lederen. Klageadgang skulle beskæres særdeles kraftigt. Den sidste rest af amternes tilsyn med det kommunale skolevæsen skulle forsvinde, og staden Københavns hidtidige særstilling helt ophæves.

Forslagene havde indledningsvis været drøftet i møder mellem Undervisningsministeriet og berørte organisationer, men fuld enighed kunne ikke opnås. Især måtte lærerforeningen fra et vist tidspunkt reagere meget kraftigt p.gr. af lærernes stærkt formindskede indflydelse.<sup>5</sup>

I den offentlige debat blev der i øvrigt givet udtryk for, at slagordet »selvforvaltning« var på vej til at dække et økonomisk styringsbegreb, idet en skolebestyrelse jo kun kunne selvforvalte inden for rammer fastsat af en kommunalbestyrelse.<sup>6</sup>

Under førstebehandlingen d. 9. marts<sup>7</sup> gav Socialdemokratiet (Helle Degn), Centrumdemokraterne (Bente Juncker) og Socialistisk Folkeparti (Hanne Thanning Jacobsen) udtryk for, at de frygtede, at den stærke decentralisering kunne betyde en bevægelse imod »2000 private folkeskoler«, – at der med andre ord burde »være en højere grad af sikring af ensartethed og niveau, end der lægges op til med forslagene«. SF fandt i øvrigt, at der reelt var tale om en karikatur af decentralisering, og kritiserede især, at lærerindflydelsen var svækket, og at klageinstansen fremover ville blive den samme som den besluttende myndighed.

Lovforslaget blev vedtaget d. 16. maj. Kun SF og CD kunne ikke stemme for.

Det har været interessant at bemærke visse indlæg fra erhvervslivets side om folkeskolens udvikling. Bl.a. udsendte Dansk Arbejdsgiverforening i begyndelsen af 1989 brochuren »Udblik – Synspunkter fra erhvervslivet om folkeskolen«. Heri går man f.eks. ind for en stærk og smidig ledertype. Man går også ind for, at afgangsprøver i højere grad skal afspejle, hvad en elev virkelig har opnået af resultater, forstået som ny viden og nye erkendelser. Man stiller også spørgsmålet, om det ikke ville være formålstjenligt at benytte det stigende antal af tomme skolelokaler til erhvervsformål, således at bl.a. en stærkere kontakt mellem børn og arbejdsliv kan etableres, og *potentiel arbejdskraft kan orienteres og måske rekrutteres direkte i huset* (jfr. her amerikanske modeller, hvor eksempelvis et EDB-firma betaler en væsentlig del af en skoles drift, men til gengæld opnår mulighed for at sortere eleverne til evt. senere brug i virksomheden).

Allerede nu (juni 1989) er det klart, at undervisningsministeren i efteråret 1989 vil fremsætte nye forslag til ændring af folkeskoleloven, delvis

som en fortsat konsekvens af Lotz-udvalgets betænkninger. Væsentligst her bliver nok, *at* den vidtgående specialundervisning ønskes overført fra amterne til kommunerne, – *at* der kan gives supplerende specialundervisning uden medvirken af skolepsykologer, – *at* centrale regler om sygehus- og hjemmeundervisning bortfalder, – og *at* læreruddannelseskra­vet som forudsætning for at undervise fjernes i 1. og 2. kl.

### **Gymnasier – første år under reformen**

I Folketinget har man ikke beskæftiget sig meget med gymnasier i afvigte samling. Reformen skal først have tid til at blive afprøvet. Der er dog vedtaget en lovbestemmelse om, at nedlæggelse af et gymnasium sker under det pågældende amts fulde ansvar, idet en afviklingsplan dog skal forelægges undervisningsministeren til godkendelse.

Centrale aktiviteter har det imidlertid ikke skortet på i øvrigt. Undervisningsministeren har arbejdet med planer om, at gymnasierne skulle have ressourcer tilført som rammebevillinger i overensstemmelse med et taxametersystem, dvs. direkte afhængigt af elevtallet. Så kunne det sikres, at udgifterne ville falde i takt med et faldende elevtal. Han ser endvidere gerne indført stærke gymnasiebestyrelser i lighed med folkeskolernes nye skolebestyrelser. Der kan ventes lovforslag herom i næste folketingssamling.<sup>8</sup>

Amter har foreløbig givet udtryk for, at ideen ikke er acceptabel.

Undervisningsministeren har i øvrigt rejst betydelig debat omkring sit Kvalitets-Udviklings-Projekt (markedsført under navnet KUP!). Under indtryk af især amerikanske og engelske initiativer og traditioner ønsker han sikret »en klarere målsætning og en større sammenhæng i indholdet på de forskellige uddannelser, så overlapninger undgås, og ressourcerne udnyttes bedre«.<sup>9</sup> Fra efteråret 1989 vil et antal inspektører have til opgave at besøge i første omgang nogle gymnasier og søge at foretage analyser af kvalitetsniveau i undervisningen i visse fag. Projektet skal efterhånden udvides til at omfatte ikke blot gymnasier, men også HTX, HHX, HF og vel også folkeskolen.

Ideen er for så vidt ikke ny herhjemme. I hvert fald minder den meget om det arbejde, vor ungdoms inspektørkorps udførte. Nyt vil det imidlertid være, at der skal foretages sammenligninger af niveauer og arbejdsformer sammenlignelige uddannelser imellem. Denne del af projektet kan være særdeles værdifuld som et middel til at tilvejebringe ønskelig overensstemmelse som grundlag for videreuddannelse og for evt. uddannelsesskift.

Projektet er ikke blevet hilst ubetinget velkommen i relevante fagblade,

– man har frygtet den gølge kontrol. Dog har gymnasielærerforeningen bakt det op i sit repræsentantskabsmøde, men næppe helhertet.<sup>10</sup> Man betone, at det skulle sikres, at den pædagogiske vejledning og assistance ville komme klart i forgrunden. Man påpegede også, at *kvalitet* ikke er et entydigt begreb.

I en debat om kvalitetsbegrebet i undervisning er det da også væsentligt at huske, at *dannelse af mennesker* har en væsentlig kvalitet i sig selv på såvel barne- som ungdomstrinnet, og denne funktion i undervisningen kan det måske blive vanskeligt at vurdere umiddelbart, men den er en god dansk tradition.

Det siges, at over 20 gymnasier og HF-kurser har meddelt, at de gerne vil deltage i pilotprojektet for at finde frem til grundlag for at vurdere kvalitet.

Det har som bekendt været det første år under den ændrede gymnasielov, af udtalelser fra skolerne synes det at fremgå, at eleverne i 1.g som helhed har været særdeles snusfornuftige i udnyttelsen af de nye valgmuligheder. Man har valgt boglige fag på høje niveauer for at sikre sig fornøden erhvervs- og videreuddannelseskompetence. Kreative fag har ikke kunnet samle stort.

En enkelt gymnasieskole har vovet sig i kast med noget helt nyt, der synes i absolut pagt med tidsånden: en frivillig erhvervsgren, der til dels afvikles uden for skoletid, men hvor også den faste undervisning lægges til rette, så at den giver en relevant teoretisk baggrund. Målet er at give eleverne større sikkerhed i erhvervsvalg og efterfølgende karriereplacering. Ingen offentlige penge er indblandet.<sup>11</sup>

### **De grundlæggende erhvervsuddannelser (Efg) – endelig en reform**

I folketingsssamlingen 1987/88 behandledes lovforslag til en reform af de grundlæggende erhvervsuddannelser (Efg) med bl.a. det formål, at de alle (også den hidtidige mesterlære) kunne indgå under samme lovkompleks. En vedtagelse måtte imidlertid udskydes, da der i foråret 1988 pludselig blev udskrevet et folketingsvalg.

Lovforslagene (et om erhvervsskoler og et om erhvervsuddannelser) genfremsattes d. 6. okt. 1988, og d. 27. okt. fandt første behandling sted.<sup>12</sup>

Socialdemokratiet (Klaus Hækkerup) fremhævede, at det gjaldt om at få brede grunduddannelser, der lagde op til en senere specialisering og dermed et senere valg for de unge. Han erklærede sig parat til at indgå i en konstruktiv drøftelse i uddannelsesudvalget.

Socialistisk Folkeparti (Aage Frandsen) kunne ikke gå ind for ministerens model, fordi den ikke utvetydigt stod for en enstrenget uddannelse, men rummede mulighed for såvel en praktisk start i en virksomhed (mindede om mesterlæren) som start direkte på en erhvervsskole. Han ville dog ikke helt afskrive håbet om at kunne påvirke forslagene så meget, at SF til sin tid kunne stemme for.

Det Radikale Venstre (Marianne Jelved) fremhævede til gengæld betydningen af, at der netop var to indgangsveje. Hun sagde: »Der er unge, der går ud af folkeskolen, som absolut ikke er motiverede for videre uddannelse på en institution, en skole eller noget, der bare ligner en skole. Det kan vi ikke tillade os at overse.« Derfor var det partiets helt klare opfattelse, at der skulle være flere indgangsveje. Hun rejste i den forbindelse tvivl om, at man i tilstrækkelig grad fik tilgodeset de handicappede og de sent udviklede.

Partierne kunne i øvrigt love en velvillig behandling.

Det fremgår af den senere andenbehandling, at undervisningsministeren i den mellemliggende tid havde udarbejdet ca. 50 ændringsforslag for at opnå den størst mulige tilslutning bag lovene. Allerede inden anden behandling d. 28. marts 1989<sup>13</sup> var der da også indgået et bredt forlig.

Socialdemokratiet (Klaus Hækkerup) udtrykte nu sit partis tilfredshed med dette forlig og fremhævede, at det, der var opnået, pegede på stabilitet i de kommende år. Han nævnte dog, at Folketinget, hvis der viste sig klare forskelle i frafaldsprocenterne på de to adgangsveje, der var bevaret, måtte tage dette op til en fornyet debat. Han fremhævede også, at der fortsat var en utilfredsstillende praktikpladssituation, som måtte følges nøje.

Socialistisk Folkeparti (Aage Frandsen) var stadig ikke tilfreds med forslagene og mente, at der faktisk blev tale om et tidligere afgørende erhvervsvalg end hidtil. Han var dog tilfreds med, at der nu skulle etableres elevråd på alle erhvervsskoler, men efterlyste en tilsvarende forpligtelse for så vidt angik lærerråd (eller pædagogiske råd).

Tredje behandling fandt sted d. 30. marts. Kun SF kunne ikke stemme for forslagene.

Umiddelbart mest interessant er »Lov om erhvervsuddannelser«. Tidligere love om lærlingeforhold og om erhvervsfaglige grunduddannelser ophæves. Der bliver tale om et enstrenget system, hvortil der dog er to adgangsveje: en elev kan indlede uddannelsen enten på en erhvervsskole eller i en virksomhed på grundlag af en uddannelsesaftale. De, der vælger skoleadgangen, får en 1. skoleperiode af 20 ugers varighed med erhvervs- og

uddannelsesorienterende undervisning, hvor der gives en grundlæggende orientering og indføring i et eller flere uddannelsesområder. Øvrige skoleperioder er i princippet fælles for eleverne uanset adgangsvej.

Efter det første år veksler uddannelsen for alle mellem skoleophold og virksomhedspraktik. En uddannelse varer op til 4 år, hvoraf normalt højst 80 uger foregår på en skole.

Elever, der har behov for det, har krav på specialundervisning og anden specialpædagogisk bistand, og der kan tilbydes elever skoleundervisning ud over de almindelige bestemmelser, hvis hensynet til elevens uddannelse taler for det, men i så fald kan den samlede uddannelsestid blive forlænget.

Skoleundervisningen sammensættes i øvrigt af fag, der dels giver den nødvendige faglige ballast, men også skal bidrage til elevernes personlige udvikling og deres forståelse af samfundet og dets vilkår. Den skal tillige give det nødvendige grundlag for en række korte og mellemlange videregående uddannelser.<sup>14</sup>

Der bliver tale om adskilligt færre enkeltuddannelser end hidtil, idet flere af de nuværende blot bliver specialer inden for et enkelt uddannelsesområde.

Der kan i givet fald tilrettelægges supplerende kurser for elever, der fortryder et første erhvervsvalg, og sådanne kurser kan evt. medregnes i den samlede uddannelsestid.

Handels- og kontoruddannelser adskiller sig fra de øvrige ved, at 1. og 2. skoleperiode som den overvejende hovedregel sammenlægges til *en* periode af 40 ugers varighed.

Det skal bemærkes, at undervisningsministeren kan fastsætte regler, hvorefter personer med særlige uddannelses- eller beskæftigelsesmæssige forudsætninger kan fritages for dele af den samlede uddannelse. Det kan være af interesse for en ældre, ufaglært arbejder.

Det er bemærkelsesværdigt, at der i loven er indføjet en bestemmelse, der i givet fald kan anvendes som en pression over for erhvervsvirksomheder med det formål at tilvejebringe et tilstrækkeligt antal praktikpladser. Undervisningsministeren kan nemlig for et uddannelsesområde fastsætte, at virksomheder ikke må ansætte unge under 18 år, uden at det sker ved en uddannelsesaftale.

Det skal også fremhæves, at lovene pålægger de landsdækkende overordnede organer (Erhvervsuddannelsesrådet og diverse faglige udvalg) en klar forpligtelse til at følge det samlede erhvervsliv nøje og herigennem vurdere, om de eksisterende uddannelsestilbud er i overensstemmelse med det aktu-

elle behov, eller om der skal nyoprettes – henholdsvis nedlægges – uddannelseslinier.

»Lov om erhvervsskoler« beskriver den enkelte skoles ledelsesstruktur og økonomi. Tanker om decentralisering og selvforvaltning er virkeliggjort i vid udstrækning. De statslige tilskud ydes i form af et antal kroner pr. elev (taxametertilskud), og disse penge har en skole særdeles fri rådighed over. Skolerne kan endda foretage opsparing til anvendelse i efterfølgende finansår til skole- og undervisningsvirksomhed.

Underligt blot, at et lærerkoprs ikke har fået en klar, lovhjemlet ret og pligt til rådgivning og vurdering via et fælles organ. Har man virkelig råd til det?

Det samlede lovkompleks må betragtes som et godt skridt fremad mod en smidig ungdomsuddannelse, der kan optage nye tiders krav. Begge love træder i kraft d. 1. jan. 1991.

Problemer er der dog her og nu, idet der i dags- og fagpressen fortælles om en alvorlig og voksende mangel på praktikpladser til de unge, der allerede er under uddannelse. 36.000 unge afslutter deres basisuddannelser i sommeren 1989, og i forvejen mangler mere end 10.000 unge fra tidligere år at få aftaler om praktikpladser. Hvad nytter det, at der via en lovgivning sikres alle unge en ret til at påbegynde basisåret i en erhvervsuddannelse, hvis der herefter sættes en effektiv stopper for en færdiggørelse, fordi der mangler praktikpladser? Noget halter.

Et andet problem er naturligvis samfundets økonomiske formåen. Godt nok sikrer loven nu skolerne rådighed over rammebeløb beregnet på grundlag af faktisk elevtal, men eksisterende og planlagte finanslove forudsætter, at der skal kunne spares et anseligt beløb på erhvervsskolerne. I oktober 1988 nedsatte Erhvervsuddannelsesrådet derfor en styregruppe, der skulle se på mulighederne for en effektivisering (opstramning?) af erhvervsuddannelserne. Gruppen har afleveret en rapport, der anviser en række effektiviseringsforslag, men samtidig dog giver udtryk for, at det næppe er muligt at fastholde uddannelsernes mål, hvis de fulde besparelseskrav fastholdes.<sup>15</sup>

Trods ihærdige anstrengelser fra Amtsrådsforeningen og Kommunernes Landsforening kunne social- og sundhedsuddannelserne ikke komme med under loven om erhvervsuddannelser. Man havde ønsket det, fordi der dels følte et behov for kvalitetsforbedring på nogle områder, men også fordi det måtte findes formålstjenligt at placere disse uddannelser under samme lovgivning som andre grundlæggende erhvervsuddannelser. Undervisningsministeren har i stedet nedsat et »lynhurtigt udvalg«, der skal udarbej-



de forslag til principper for en nyordning. Måske dukker Efg-planerne op igen, – det kræver jo ikke en lovændring.

### **Åbne, kompetencegivende deltidsuddannelser for voksne**

I ministeriets temahæfte »Perestrojka i uddannelsessystemet«<sup>16</sup> skrev undervisningsminister Bertel Haarder bl.a.: »I det hele taget må uddannelserne generelt tilrettelægges som et »åbent netværk« med mulighed for at vende tilbage, for omstigning og for godskrivning af beståede fag (meritoverførsel). Og især voksne bør kunne tage deres efter- og videreuddannelse i småbidder (enkeltfag, som passer den enkelte«.

11. jan. fremsatte undervisningsministeren så sit forslag til »Lov om åben uddannelse (Erhvervsrettet voksenuddannelse – deltidsuddannelser og enkeltfagskurser)«.

I bemærkningerne nævnes en lang række erhvervsuddannelser og -kurser, som er det umiddelbare mål for loven, men det tilføjes også, at helt nye uddannelser vil være mulige – endda dele af kandidatuddannelser. Loven skal supplere og ikke erstatte heltidsuddannelser.

Det forudsættes, at aktuelle kurser og uddannelser normalt tilrettelægges, så at de kan følges af personer med fuldtidsarbejde.

Der skal til uddannelserne og kurserne være knyttet prøver med eksterne censorer. Selvstuderende kan deltage i disse prøver, og undervisningen kan i øvrigt være tilrettelagt som fjernundervisning.

Undervisningsministeren henviser i bemærkningerne til tilsvarende ordninger i udlandet, f.eks. Englands »Open University« og »Open College«.

Deltagerne skal yde en vis betaling for at være med i undervisningen og til dækning af udgifter til prøver. En vis deltagerbetaling er i øvrigt i den senere tid gennemført ved en lang række uddannelser, ofte dog som et depositum ved tilmeldingen og i så fald angiveligt for, at ansøgeren skal tage tilmeldingen alvorligt.

Folketingets første behandling fandt sted d. 18. jan. 1989.<sup>17</sup>

Socialdemokratiet (Jytte Andersen) var absolut ikke begejstret og sagde bl.a.: »Forslaget åbner for et supermarkedsprincip, som vil give ministeren alibi for en helt uoverskuelig opsplittning af det kompetencegivende, erhvervsrettede uddannelsessystem og vil åbne for omfattende brugerbetaling«. Partiet henstillede, at forslaget blev trukket tilbage, og at der blev skabt basis for en bred dialog – også med arbejdsmarkedets parter og sagkyndige uddannelsesfolk.

Det Radikale Venstre (Marianne Jelved) fandt, at forslaget var en smuk

opfølgning af 10-punkts programmet,<sup>18</sup> og understregede, at det brød med den traditionelle måde at etablere voksenuddannelser på, og det var netop hensigten.

Kristeligt Folkeparti (Lysholm Christensen) mindede om, at fremtiden ville stille os over for mange nye udfordringer i snart sagt ethvert job: omskoling, supplerende uddannelser og almindelig dygtiggørelse. Forslaget ville være med til at løse nogle af disse problemer og tage udfordringer op på netop dette felt.

Socialistisk Folkeparti (Rahbæk Møller) vendte sig klart imod deltagerbetaling.

Undervisningsminister Bertel Haarder spurgte i sin replik bl.a., om det egentlig på længere sigt var sjovt for Socialdemokratiet at blive ved at vifte med det BFU (Betalt Frihed til Uddannelse), som lønmodtagerne godt vidste, at de selv skulle betale i sidste ende.

Ved tredje behandling d. 9. maj vedtoges forslaget imod Socialdemokratiets og Socialistisk Folkepartis stemmer.

I den offentlige debat har det været sagt, at undervisningsministerens lovforslag nok skulle ses i sammenhæng med andre politikeres ønsker om Betalt Frihed til Uddannelse. Rektor for Københavns Universitet, professor Ove Nathan, har givet udtryk for skepsis samt ærgrelse over, at ministeren ikke havde lyttet til Rektorkollegiet for universiteter og læreanstalter, der tidligere var gået positivt ind for tanken om et åbent universitet. Hans vurdering er, at sagen nu er blevet et led i bestræbelserne for brugerbetaling på uddannelsesområdet.<sup>19</sup>

Såvel LO som DA har afvist forslaget, fordi man samstemmende bl.a. fandt, at de mange bemyndigelser til ministeren gjorde det umuligt at gennemskue, hvad loven skal og vil føre til.<sup>20</sup>

I »Undervisningsministeriets Nyhedsbrev«, nr. 1, 1989, meddeles det, at der årligt vil blive truffet beslutninger om, hvilke fag der skal udbydes som enkeltfag i henhold til loven, og hvilke institutioner der skal udbyde dem. Fagviften skal fortsat justeres, så at det bliver de fag, der vurderes som centrale for den samfundsmæssige udvikling, der prioriteres højest.

### **Almen voksenuddannelse**

Ved den nuværende regerings dannelse i sommeren 1988 blev folkeoplysning m.v. flyttet fra undervisningsministeriet til kulturministeriet.

Et udvalg har siden 1985 beskæftiget sig med den prøveforberedende enkeltfagsundervisning til folkeskolens afgangsprøver for voksne. I septem-

ber 1988 afleverede det sin rapport. Det blev foreslået heri, at området kort og godt skulle benævnes »Almen voksenundervisning«, og at det skulle være en ligeværdig og ligestillet del af det kompetencegivende uddannelsessystem.

12. jan. 1989 fremsatte kulturminister Ole Vig Jensen derefter sit forslag til »Lov om almen voksenuddannelse«. Det var at betragte som en opfølgning af 10-punkts programmet.<sup>18</sup>

Førstebehandlingen fandt sted d. 26. jan.<sup>21</sup> Stort set alle partier erklærede sig generelt positive, idet dog Fremskridtspartiet (Behnke) gik imod ud fra økonomiske betragtninger.

Ved tredje behandling d. 19. maj vedtoges forslaget, idet dog Fremskridtspartiet og Centrumdemokraterne stemte imod.

I bemærkningerne til lovforslaget skriver kulturministeren bl.a., at lovforslaget skal skabe en egentlig voksenuddannelse med sin egen identitet, – »tiden er løbet fra et uddannelsesstilbud til voksne, som bygger på børne- og ungdomsuddannelsernes indhold og kompetence i form af afsluttende prøver og eksaminer«.

Loven skal give uddannelsen samme ret til at være grundlag for fortsat uddannelse som folkeskolens afsluttende prøver og i øvrigt give eleverne mulighed for at erhverve sig almene kundskaber og færdigheder, som er relevante i forhold til arbejds- og samfundslivet. Men uddannelsens indhold og form skal ikke længere blot være en kopi af folkeskolens.

### **Voksenuddannelsesstøtte – men ikke BFU**

Den 12. jan. 1989 fremsatte kulturministeren forslag til »Lov om voksenuddannelsesstøtte«.

Lovens formål er at skabe økonomisk grundlag for, at voksne med kortvarig grunduddannelse får mulighed for at deltage i undervisning i deres arbejdstid. Undervisningen kan være almindelig eller erhvervsrettet. Ansøgerne skal være i erhvervsarbejde og i øvrigt opfylde visse betingelser m.h.t. alder, beskæftigelsens varighed og deres forudgående uddannelse. Støtten skal ydes af kulturministeriet som en (delvis) kompensation for indtægtstab. Modtager ansøgeren løn under uddannelsen, gives støtten til arbejdsgiveren. Støtten kan ydes i sammenlagt mindst 1 uge og højst 16 uger på fuld tid eller dertil svarende deltid, og uddannelsesforløbet skal afvikles inden for en periode på 2 år.

I bemærkningerne til lovforslaget skønnes det, at der i dag er ca. 800.000 lønmodtagere og arbejdsløse, som kun har 7 års skolegang bag sig, og at

der på arbejdsmarkedet i alt er ca. 1 mio. voksne, der ikke har fået en grundlæggende erhvervsuddannelse.

Ved første behandling<sup>22</sup> kaldte Socialdemokratiet (Jytte Andersen) det et pjuskeforslag, idet der ikke var tale om betalt frihed til uddannelse, når orlovsretten var taget ud.<sup>23</sup> Partiet var kritisk, men ikke ubetinget afvisende.

Det Konservative Folkeparti (Eva Møller) var klart modstander af Socialdemokratiets ønske om en ordning, hvor arbejdstageren automatisk skulle have ret til orlov, men ville gerne gå ind for en forsøgsordning, hvorved det kunne gøres muligt at opnå frivillige aftaler på arbejdsmarkedet, såvel hvad fornøden frihed som finansiering angik. Partiet ønskede også gerne en kommende samordning med love om arbejdsmarkedsuddannelser, erhvervsuddannelser og fritidsundervisning. Der blev givet udtryk for glæde over, at der nu for alvor blev taget fat på uddannelse af de korttidsuddannede.

Socialistisk Folkeparti (Holger K. Nielsen) beklagede stærkt, at orlovsretten ikke var kommet med, men erklærede sig i øvrigt enig i, at man skulle starte gradvis med betalt frihed til uddannelse. Forslaget blev alt i alt betegnet som ret dårligt.

Det Radikale Venstre (Elisabeth Arnold) fremhævede, at man skulle kunne vælge selv at søge orlov til at uddanne sig i noget, som intet direkte havde med ens firma at gøre. Partiet havde dog gerne set, at uddannelsesstøtte kunne have fået følge af en ret til orlov.

Fremskridtspartiet (Behnke) erklærede sig som modstander af økonomiske grunde.

Centrumdemokraterne (Duetoft) fandt, at regeringen satte sig mellem to stole. »Hvis man endelig ville dette her, så skulle man tage skridtet fuldt ud og også gennemføre orloven.« Partiet frygtede kampe internt i en række virksomheder med et dårligere forhold arbejdsgivere og arbejdstagere til følge.

Kulturminister Ole Vig Jensen mindede om, at der på årets finanslov var afsat 50 mio. kr. til dette formål, og at tilsvarende beløb skulle afsættes i de kommende år, indtil en lovrevision kom i 1992. Han forventede, at en række virksomheder ville være interesserede i, at deres medarbejdere udnyttede de nye muligheder. Det vil være andre mennesker end hidtil, der nu kunne komme ind i uddannelsessystemet.

Ved tredje behandling d. 19. maj stemte kun FP og CD imod, de øvrige partier stemte for.

Betalt frihed til uddannelse er et emne, der givetvis i de kommende år vil dukke op igen i Folketingets debatter. Andre lande i EF<sup>24</sup> har satset stærkt på dette område, og det er næppe usandsynligt, at vi vil kunne opleve et pres fra EF-myndigheder i så henseende.

### **Blandet gods**

*Seminarienedlæggelser.* En stærkt følelsesladet debat fandt sted i vinterens løb, da et folketingsflertal af pædagogiske og – især – økonomiske grunde ønskede at nedlægge et antal seminarier.

En række regionale udvalg havde i sommeren 1988 efter undervisningsministerens opfordring afgivet vurderinger vedrørende en fremtidig seminariefordeling. Den 29. nov. fremsatte ministeren så et forslag til »Lov om sammenlægning og nedlæggelse af seminarier« samt forslag til »Lov om ændring af lov om statsstøtte til Den Frie Lærerskole og Det Nødvendige Seminarium«.

Første behandling fandt sted d. 6. dec.,<sup>25</sup> og folketingsdebatten blev skarp. Der var jo sat navne på, og flere medlemmer følte sig muligvis lokalt eller ideologisk ansvarlige og havde svært ved at vurdere sagen på generalt plan. Interessant var Socialistisk Folkepartis (Hanne Thanning Jacobsen) bemærkninger om, at man burde have afventet et udspil fra det udvalg, der var nedsat for netop at se på seminariernes fremtidige struktur.<sup>26</sup>

Imellem første og anden behandling<sup>27</sup> havde regeringspartierne indgået forlig med andre partier, og nye seminarievenner var nu forunderligt nok trukket frem. Folketingets debat blev herefter en af de skarpeste, vi i de senere år har oplevet inden for uddannelsessektoren, og der blev endda rejst spørgsmålet, om der overhovedet var en sådan identitet imellem det oprindelige og det nye forslag, at en andenbehandling kunne gennemføres.

Selv ved tredje behandling d. 24. jan.<sup>28</sup> fandt en skarp og vidtfaavnende debat sted.

Socialistisk Folkeparti (Hanne Thanning Jacobsen) gav fortsat udtryk for, at såvel de regionale udvalg som læreruddannelsesudvalget var »usynliggjorte«, og at dette måtte blive lammende for engagementet i det fortsatte arbejde.

Socialdemokratiet (Anna-Marie Hansen) citerede fra en artikel af undervisningsministeren: »Alt for meget bestemmes af nogle, der tror, at de ved bedre end dem, det drejer sig om.«

Det stærkt ændrede forslag vedtoges dog, idet kun S og SF stemte imod. På foranledning af det nævnte læreruddannelsesudvalg har lic.phil. Bo

Jacobsen i øvrigt interviewet 50 folkeskolelærere om, hvad de havde fået ud af deres seminarieuddannelse, og sammenskrevet resultatet og sine vurderinger i en rapport: »Fungerer læreruddannelsen.« Den understreger ønskeligheden af en reform af loven om læreruddannelsen, så at denne bliver mere i overensstemmelse med erhvervets behov.<sup>29</sup>

Det forventes i øvrigt, at udvalget kan afslutte sit arbejde i 1990.

*Højere uddannelse.* Den 11. jan. fandt der i Folketinget en bred forhandling sted<sup>30</sup> om de videregående uddannelser. Især to emner interesserede: dels afstigningsmulighederne (bachelorgraden) og dels adgangsbetingelser.

Bachelorgraden var reelt indført pr. 1. sept. 1988 via en ministeriel bekendtgørelse, så den kunne kun tages til efterretning. Der var stort set enighed om, at en godkendt afstigningsmulighed var fornuftig, men man stillede spørgsmålet, om det var undervisningsministerens hensigt, at bacheloruddannelsen skulle være gennemført med et vist resultat, inden den egentlige kandidatuddannelse kunne påbegyndes, – om den altså efterhånden skulle fungere som en adgangsbegrænsning. Ministeren ønskede ikke at tage stilling på daværende tidspunkt.

Der var overvejende enighed om, at der skulle indføres nye adgangskriterier til de videregående uddannelser, men hvilke? Det blev ikke drøftet nærmere. Dog var der stemning for, at det eksisterende, generelle erhvervs-erfaringskriterium ikke var hensigtsmæssigt. Man kunne, som ministeren sagde, lige så godt lade folk løbe 5000 gange rundt om Rådhuset.

Det er pudsigt at bemærke, at det i den offentlige debat i betydelig grad har været benævnelsen »bachelor«, der har sat sindene i kog. Skulle man have denne afstigningsgrad, måtte den have en latinsk betegnelse som andre akademiske grader. I Folketingets møde d. 24. maj fandt der endda en ordveksling sted imellem Margrethe Auken (SF) og undervisningsministeren om de fremtidige akademiske titler.<sup>31</sup>

*Ny fritidslov på vej.* Bred, offentlig interesse har knyttet sig til udvalgsarbejdet om en ny fritidslov. Der har været stor uenighed imellem de berørte organisationer, som har været repræsenteret i udvalget, men nu synes der at være faldet ro over sindene. En ny fritidslov kan måske ventes allerede i folketingssamlingen 1989/90.

Bl.a. Kommunernes Landsforening har engageret sig stærkt i debatten.<sup>32</sup> For foreningen er det absolut centrale, at der bliver tale om en rammelov, der ikke længere binder bestemte beløb til f.eks. hver deltager i oplysningsforbundenes kurser. Det samlede forbrug i den enkelte kommune skal kunne fastsættes forud ved den årlige budgetlægning, og så må hver interessant

(idrætsforeninger, ungdomsorganisationer eller oplysningsforbund) tilrettelægge sin virksomhed derefter. Dog synes de kommunale ungdomsskoler at kunne indtage en vis særstilling.

Noter:

1. »Politiken«, 3. sekt., 27. nov. 1988.
2. Se »Uddannelseshistorie 1987«, p. 168-169, Selskabet for Dansk Skolehistorie.
3. Se f.eks. »Danske Kommuner«, nr. 29, 1988, og »Folkeskolen«, nr. 7, 1989.
4. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 2583.
5. Se »Folkeskolen«s numre i vinteren 1988/89 samt »Weekendavisen«, nr. 3, 1989.
6. »Dansk pædagogisk tidsskrift«, nr. 7, 1988.
7. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 7359-7403.
8. »Weekendavisen«, nr. 14, 1989.
9. »Undervisningsministeriets Nyhedsbrev«, nr. 3, 1989.
10. »Gymnasieskolen«, nr. 9, 1989.
11. »Erhvervsbladet«, nr. 99, 1989.
12. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 956-974.
13. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 7920-7936.
14. »Undervisningsministeriets Nyhedsbrev«, nr. 4, 1989.
15. »Undervisningsministeriets Nyhedsbrev«, nr. 7, 1989.
16. »Uddannelse«, nr. 8, Undervisningsministeriet 1988.
17. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 5013-5025.
18. Se »Uddannelseshistorie 1988«, p. 121-122, Selskabet for Dansk Skolehistorie.
19. »Weekendavisen«, nr. 36, 1988.
20. »Weekendavisen«, nr. 2, 1989.
21. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 5781-5795.
22. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 5748-5781.
23. Se »Uddannelseshistorie 1988«, p. 117-118, Selskabet for Dansk Skolehistorie.
24. »Uddannelse«, nr. 11, Undervisningsministeriet 1988.
25. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 3197-3227.
26. Se »Uddannelseshistorie 1988«, p. 119, Selskabet for Dansk Skolehistorie.
27. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 2613-3709.
28. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 5285-5331.
29. »Folkeskolen«, nr. 15, 1989.
30. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 4581-4623.
31. »Fortryk af Folketingets forhandlinger«, sp. 10630-10635.
32. Se »Danske Kommuner«, nr. 33 og 37 i 1988 og nr. 9 i 1989 samt KL's offentliggjorte forslag til en ny fritidslovgivning: »Vide rammer«.

# Dansk Uddannelseshistorie 1988 Årsbibliografi

Ved Johan Qvistgaard, Danmarks Lærerhøjskoles Bibliotek

## 01.6 Fagbibliografier

**Kirstein, Jan:** Sociologiske magister- og kandidatafhandlinger – en 20 års bibliografi: samt et tillæg over de kultursociologiske afhandlinger fra 1967 til 1987. – Kbh.: Sociologisk Institut, 1988. – 122 s.

**NYRIB:** Nordic youth research information bibliography. – vol. 1, no. 1 (1988). – Roskilde: NYRIB, 1988.

Fortsættelse af: **BLU:** bibliografi over litteratur om ungdomsforskning. – Vol. 1, nr. 1 (1986) – vol. 1, nr. 4 (1986).

**Qvistgaard, Johan:** 'Dansk uddannelseshistorie 1987: årsbibliografi'. – Uddannelseshistorie, 22. årg., 1988, s. 123-139.

## 01.7 Lokalbibliografier

**Århus Amt. Dehnits, Leif og Kjeld Elkjær:** Århus amt. – Ballerup: Bibliotekscentralen, 1987. – 2 bind (670 s.). – (Dansk lokalbibliografi).

Bd. 1: Nr. 1-9173. – Bd. 2: Nr. 9174-16611.

## 02.91 Arkivregistraturer

**Københavns Stadsarkiv:** Oversigt over Københavns kommunes arkivalier 1858-1908 i Københavns stadsarkiv. – Kbh.: Københavns stadsarkiv, 1988. – 142 s.

Side 36-49: Skoledirektionen; skoler.

**Landsarkivet for Sjælland m.m.:** Kommunearkiver: Karlebo: 1842-1970: registratur. – Kbh.: Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm, 1988. – 46 s.

Side 39: Skolevæsen.

**Landsarkivet for Sjælland m.m.:** Pastoratsarkiver: (præste- og menighedsrådsarkiver): Møn og Bogø. – Kbh.: Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm, 1988. – IX, 89 s. – (Arkivregistratur).

**Landsarkivet for Sjælland m.m.:** Skolearkiver: registratur. – Kbh.: Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm, 1988.

Frederikssund kommune. – 33 s. Karlebo kommune. – 27 s.



**Possing, Birgitte og Christian Glenstrup:** 'En værdifuld samling af pigeskoleprogrammer'. – Uddannelseshistorie, 22. årg., 1988, s. 165-174.

Registrant over pigeskoleprogrammer fra det 19. årh. og begyndelsen af det 20. årh. på Universitetsbiblioteket, Danmarks Pædagogiske Bibliotek og i Landsarkivet for Sjælland m.m.

### 37.01 Pædagogik

**Brostrøm, Stig:** 'Vil han overleve: ofte er en ny pædagogik slet ikke ny – og Makarenko slet ikke så gammel'. – Socialpædagogen, årg. 45, 1988, nr. 3, s. 66-72.

Anton Semjonowitsch Makarenko – 100 år.

**Henriksen, Spæt og Ellen Nørgaard:** 'På skuldrene af reformpædagogikken?'. – Dansk pædagogisk tidsskrift, årg. 36, 1988, nr. 3, s. 118-123.

**Kyng, David:** 'Pædagogikkens fødsel: en undersøgelse af den pædagogiske diskurs i Danmark fortrinsvis i 1700-tallet'. – Udkast, 15. årg., 1987, nr. 2, s. 121-154.

**Nielsen, Kjeld Folmer:** '»Den danske linie«. – Dansk pædagogisk tidsskrift, årg. 36, 1988, nr. 5, s. 203-210.

Mellem- og efterkrigstidens småbørnspædagogiske reformpædagogik.

**Nissen, Poul:** 'Involveringspædagogik 1978-1985'. – Skolepsykologi, årg. 23, 1986, nr. 5/6, s. 521-535.

**Nordenbo, Sven Erik:** 'Børn og barbarer undtaget: om John Stuart Mills paternalisme'. – Filosofiske studier, bind 9, 1987, s. 143-169.

**Nordenbo, Sven Erik:** 'Children's rights, die Antipædagogen, and the paternalism of John Stuart Mill'. – Scandinavian journal of educational research, vol. 31, 1987, s. 163-180.

**Nordenbo, Sven Erik:** 'Dansk pædagogisk forskning 1988: status, vilkår og satsningsområder'. – Dansk pædagogisk tidsskrift, årg. 36, 1988, nr. 5, s. 238-247.

**Nordenbo, Sven Erik:** 'Pædagogikkens filosofi'. – Philosophia, årg. 16, 1987, nr. 1-2, s. 132-136.

**Skovgaard-Petersen, Vagn:** 'Ideer bag idyllen: brudstykker af et pædagogisk program'. – Kronprins og menneskebarn = Kronprinz und Menschenkind / redaktion Christian Gether: – Sorø: Vestjællands Kunstmuseum, 1988. – Side 65-74.

### 37.07 Uddannelse i alm.

**Engberg, Agnete:** 'Uddannelsessamfundet'. – Dagligliv i Danmark i vor tid / redaktion Georg Nellemann; i samarbejde med Iørn Piø og Birgitte Vorre. – Kbh.: Nyt Nordisk Forlag, 1988. – Bd. 1, s. 216-246.

**Frimodt-Møller, Inger:** 'Gymnasiet og pigerne'. – Unge pædagoger, årg. 47, 1988, nr. 6, s. 9-17.

**Larsen, Kirsten:** 'Fra klassekamp til ligestilling'. – Unge pædagoger, årg. 49, 1988, nr. 6, s. 18-21.

**Mathiesen, Anders:** 'Restgruppen – hovedproblemet for en demokratisk uddannelsespolitik'. – Dansk pædagogisk tidsskrift, 36. årg., 1988, nr. 8, s. 337-339.

**Schwartz, Bente:** '10 år med ligestilling i folkeskolen'. – Unge pædagoger, årg. 49, 1988, nr. 6, s. 3-8.

## 37.08 Ungdomsopdragelse

**Ehlers, Søren:** 'Fremtiden tilhører ungdommen: opdragelse og kvalificering af unge i stationsbyen Gilleleje ca. 1900-1920'. – Nyt fra stationsbyen, 13, 1988, s. 8-49.

## 37.1 Didaktik i alm.

**Grønsved, Winnie:** '16 år i pædagogisk udviklingsarbejde, eller: om at flyve, med eller uden magiske fjer'. – Uddannelse, 21. årg., 1988, nr. 4. s. 240-246.

**Hougaard, Ruth:** 'Skolestart er andet og mere end samordning'. – Unge pædagoger, årg. 49, 1988, nr. 1, s. 14-19.

**Skovgaard-Petesen, Vagn:** 'Fag og faglig læsning i skolerne før og nu'. – Sprog og samfund, 6. årg., 1988, nr. 1, særnummer: Læse og forstå – gør vi?, s. 16-18.

**Skovgaard-Petersen, Vagn:** 'Historiske strejf – fra Johann Basedow til Holger Knudsen'. – Folkeskolen, 105. årg., 1988, nr. 17, s. 734-735.

## 37.14 Enkelte fag

### 37.142 Kristendomskundskab

**Thestrup Pedersen, E.:** 'Kristendomskundskab i Lærerhøjskolens regi: nogle personlige betragtninger'. – Livsoplysning: festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988 / under redaktion af Steffen Johannessen og Torben Krogh. – Frederikshavn: Dafolo, 1988. – Side 163-169.

**Thirslund, Dorte:** 'Glimt fra de Grundtvig-Koldske friskolers religionsundervisning'. – Livsoplysning: festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988 / under redaktion af Steffen Johannessen og Torben Krogh. – Frederikshavn: Dafolo, 1988. – Side 47-57.

## 37.143 Samtidsorientering

**Holdgaard Sørensen, Nils:** 'Samtidsorientering som dannelsesfag'. – Historie og samtid, årg. 27, 1988, nr. 2, s. 92-95.

### 37.14518 Regning

**Lyager Nielsen, Bent:** 'Historiens regnebog'. – Politiken, 20.11.1988.

### 37.1453 Fysik

**Riis Larsen, Børge:** 'Lidt om fysikundervisningen i Slagelse omkring 1770'. – Slagelse Gymnasium & HF-Kursus, årsskrift 1988, s. 9-10.

### 37.14795 Gymnastik

**Trangbæk, Else:** 'Gymnastik og opdragelse'. – Idræthistorisk årbog, 3. årg., 1987, s. 5-14.

### 37.1489 Fremmedsprog

**Degel, Ove:** 'Sproglærerforeningen for Københavnsområdet – 50 år'. – Sproglæreren, årg. 19, 1988, s. 4-6, 11-14, 20.

### 37.14892 Fransk

**Atke, Svend og Jørgen Jensen:** 'Fransklærerforeningens historie 1936-1986'. – Meddelelser fra Fransklærerforeningen, nr. 154, 1986, s. 2-43.

### 37.1489841 Russisk

**Russisk jubilæumsskrift:** 1963-1988. – Kallundborg: Russisklærerforeningens bestyrelse, 1988. – 135 s.

Gymnasiefaget russisk og russisklærerforeningen – 25 års jubilæum.

### 37.149 Historie

**Dehn, Erik:** 'Socialdemokratiet og historieundervisningen i 30'erne'. – Årbog for arbejderbevægelsens historie, årg. 17, 1987, s. 175-200.

**Dehn, Erik:** 'Det sthyrske cirkulære og historie-faget'. – Uddannelseshistorie, 22, årg., 1988, s. 81-102.

**Løkkegaard, Finn:** 'Vejledende læseplan 1984, undervisningsvejledningen og debatten om dem'. – Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik, Bergen, 1987. – Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, 1988. – Side 286-297.

**Schoubye, Jørgen:** 'Den historiske fortælling som erkendelses- og formidlingsform: en kommentar til historieundervisningens formål i den danske folkeskole'. – Historiedidaktik i Norden 3: Nordisk konferens om historiedidaktik, Bergen, 1987. – Malmö: Lärarhögskolan i Malmö, 1988. – Side 236-265.

### 37.15 Skolebygninger

**Coninck-Smith, Ning de:** 'Arkitekturen påvirker undervisningen: om det 19. århundredes skolearkitektur'. – Folkeskolen, 105. årg., 1988, nr. 41, s. 1686-1688.

**Coninck-Smith, Ning de:** 'Skolearkitekturhistorie eller socialisationshistorie fra en ny vinkel'. – Noter om historie og undervisning, nr. 97, sept. 1988, s. 54-60.

### 37.16 Skolehygiejne

**Coninck-Smith, Ning de:** 'Skolelæge i Gladsaxe for 80 år siden: skolevæsenets progressivitet er ikke ny'. – Folkeskolen, 105. årg., 1988, nr. 40, s. 1641-1642.

### 37.17 Pædagogisk uddannelse

**Kampmann, Tage:** 'Træk af læreruddannelsen i 40 år'. – 1788-1988: Tønder Statsseminarium: et jubilæumsskrift / redaktion Svend Åge Karup, Jakob Rod, Gudmund Tybjerg. – Tønder: Tønder Statsseminarium, 1988. – Side 143-150.

**Torpe, Harald:** Aldrig løses mand af lære: bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden 1959-1977. – Kbh.: Danmarks Lærerhøjskole, 1988. – 303 s.

### 37.18 Enkelte seminarier

*Gedved. Jubilæumsskrift 1862-1987* – Gedved Statsseminarium / redigeret af Anne Ussing-Jepsen og Jørgen Langgaard Pedersen. – Gedved: Gedved Statsseminarium, 1987. – 88 s.

*Tønder. Haase, Ingolf:* 'Af Tønder seminariums bygningshistorie'. – Sønderjysk Månedsskrift, årg. 64, 1988, nr. 9, s. 243-247.

Uddrag af artikel i jubilæumsskriftet: 1788-1988.

*Tønder. 1788-1988:* Tønder Statsseminarium: et jubilæumsskrift / redaktion Svend Åge Karup, Jakob Rod, Gudmund Tybjerg. – Tønder: Tønder Statsseminarium, 1988. – 255 s. – (Tønderingersamfundets årsskrift; nr. 45).

*Vesterborg Seminarium. Rasmussen, Erik:* 'Oldefars visebog: træk til belysning af ånden på Vesterborg Seminarium'. – Uddannelseshistorie, 22. årg. 1988, s. 28-57.

### 37.2 Børneopdragelse i alm.

**Barndom:** børns vilkår og sundhed før og nu / redaktion: Joan Merrick, Peter Skeel Hjorth, Lene Gården. – Kbh.: Dansk Sygeplejeråd, 1988. – 255 s.

**Coninck-Smith, Ning de:** 'History of education – part of the history of childhood: theoretical and methodological reflections in the context of a research project on the life of schoolchildren in Copenhagen, 1875-c. 1900'. – Growing into a modern world: an international interdisciplinary conference on the life and development of children in modern society: Trondheim – Norway June 10-13 1987: proceedings / editors: Karin Ekberg, Per Egil Mjaavatn. – Trondheim: The Norwegian Centre for Child Research, The University of Trondheim, 1988. – 3 bind (1362 s.). – Bd. 2, s. 865-876.

**Da vi var børn /** udgivet af Lars Møller. – Kbh.: Københavns Bogforlag, 1987-88. – 4 bind.

Bd. 1-2: Børnenes billedhistorie. – Bd. 3-4: Børnenes fortalte historie. – Omhandler tiden 1925-65.

**Engberg, Agnete:** 'Hvad blev der af Børnekommissionen og alle dens intentioner?' – Skolepsykologi, årg. 25, 1988, nr. 5, s. 413-422.

**Varming, Ole:** Holdninger til børn. – Kbh.: Gyldendal, 1988. – 272 s. – (Studia psykologica et paedagogica; nr. 91).

**Varming, Ole:** 'Opdragelse før og nu – hvor står vi i dag?' – Skolepsykologi, årg. 25, 1988, nr. 5, s. 402-412.

### 37.24 Børnehaver

**Børnehaven for Næstved og Herlufsholm, 1836** – 7. november 1986. – Næstved: Børnehaven for Næstved og Herlufsholm, 1986. – 40 s.

Side 1-35 er genoptryk af jubilæumsskrift 1961: Glimt fra børnehaven gennem 125 år / redaktion: Børge Jensen et al.

**Nielsen, Kjeld F.:** 'En lille spade – helst med trætænder: historien om børnehaveklassen i de private (pige)skoler 1871-1918, kort fortalt'. – Skolernes småbørnspædagoger, 18. årg., 1988, nr. 2, s. 9-15.

### 37.31 Skolepsykologi. Skolesociologi

**Ellehammer Andersen, Svend og Mogens Brun:** Skoletugt: træk af skoleopdragelsens historie. – Kbh.: Dansk psykologisk Forlag, 1988. – 112 s.

**Hansen, Jørgen og Mogens Hansen:** 'Skolepsykologi i en skole for alle'. – Skolepsykologi, årg. 24, 1987, nr. 4, s. 264-279.

Med en kort oversigt over skolepsykologiens historie.

### 37.33 Skoleadministration i alm.

**Skovgaard-Petersen, Vagn:** 'Læreren, lokalstyret og ministeriet i Danmark 1860-1930'. – Nordisk lokalhistoria – seminarierapport 4: lokal praxis på det sociala området i de nordiska länderna 1800-1920 / redaktörer: Ingrid Hammarström, Lars Nilsson. – Stockholm: Stadshistoriska Institutet, 1986. – Side 103-105.

### 37.36 Undervisnings- og skolevæsen i alm.

**Blaksteen, M.:** 'Skolen i årets løb'. – Uddannelseshistorie, 22. årg., 1988, s. 111-122.

**Havrehed, Henrik:** De tyske flygtninge i Danmark 1945-1949. – Odense: Odense Universitetsforlag, 1987. – 368 s. – (Odense University studies in history and social sciences; vol. 107).

Side 153-186: Skole, oplysning, underholdning.

**Jonas, Kurt:** 'Tyske stile'. – Siden Saxo, 5. årg., 1988, s. 26-32.

Skoleforhold i tyske flygtningelejre i Danmark 1945-49.

### 37.363 Folkeskolen

**Eilertsen, Mogens:** '– og flittigt holde øje med skolemesteren'. – Folkeskolen, 105. årg., 1988, nr. 12, s. 520-523.

Undervisning og skoleliv på Christian den Fjerdes tid.

**Markussen, Ingrid:** 'Visdommens lænker: studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov'. – Odense: Landbohistorisk Selskab, 1988. – 376 s.

**Mølgaard Nielsen, Malling:** 'Landsbyskolen og landboreformerne'. – Viborg Stifts årbog, årg. 1988, s. 94-103.

**Nørgaard, Ellen:** 'Fra Vanløse til Esbjerg: om mødet med arbejderbevægelsen i dansk skolehistorie'. – Årbog for arbejderbevægelsens historie, årg. 17, 1987, s. 157-173.

**Skovgaard-Petersen, Vagn:** 'En ny skole'. – På Herrens mark: stavnsbunden eller fri. – Kbh.: Nationalmuseet, 1988. – Side 102-105.

Skolen på landboreformernes tid.

**Udvikling** i skolen og lokalsamfundet: 7-punkts-programmets visioner og muligheder. – Frederikshavn: Dafolo, 1988. – 112 s.

Side 17-25: 7-punkts-programmets rødder og indhold / af Chresten Sloth Christensen og Finn Sørensen. – Side 27-35: Fra anmærkning til finansloven til et udviklingsprogram for skolen / af Per Christensen.

### 37.366 Gymnasieskolen

**Direktoratet** for Gymnasieskolerne og HF 1963-1988 / redaktør: Jarl Damgaard. – Kbh.: Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF, 1988. – 54 s.

### 37.38 Andre landes skolevæsen

**Bodenstein, Eckhard:** 'Tyske privatskoler gennem 100 år'. – Dansk udsyn, 68. årg., 1988, nr. 4, s. 224-231.

### 37.39 Lærerstanden

**Andersen, Richard:** '»Københavns Kommuneskole« – en 80 år gammel m/k'er'. – Københavns Kommuneskole, årg. 81, 1988, nr. 3, s. 42-45.

KK udkom første gang 7.januar 1908.

**Fink Ebbesen, R.:** 'Den glemte vinterlærer'. – Kristeligt Dagblad, 12/11 1988.

**Florander, Jesper:** 'Lærernes psykiske arbejdsmiljø – en sammenligning af danske lærere i folkeskolen 1978 og 1986'. – Läraren i 1900-talets kultur och samhälle: nordisk utbildningshistorisk forskarträff i Åbo den 18.-19. augusti 1987 / redigerad av Taimo Iisalo och Risto Rinne. – Åbo: Turun yliopisto, Pedagogiska institutionen, 1988. – Side 252-268.

**Kampmann, Tage:** 'Lærerne i Danmark i 1900-tallet som socialgruppe og som kulturfaktor'. – Läraren i 1900-talets kultur och samhälle: nordisk utbildningshistorisk forskarträff i Åbo den 18.-19. augusti 1987 / redigerad av Taimo Iisalo och Risto Rinne. – Åbo: Turun yliopisto, Pedagogiska institutionen, 1988. – Side 94-99.

**Skovgaard-Petersen, Vagn:** 'Lærerne i Danmark i 20. århundrede – som socialgruppe og som kulturfaktor'. – *Läraren i 1900-talets kultur och samhälle: nordisk utbildningshistorisk forskarträff i Åbo den 18.-19. augusti 1987* / redigerad av Taimo Iisalo och Risto Rinne. – Åbo: Turun yliopisto, Pedagogiska institutionen, 1988. – Side 100-105.

### 37.4 Voksenundervisning

**Ehlers, Søren:** 'Folkeoplysning og politik: om den politiske styring af folkeoplysningen 1910-13'. – *Uddannelseshistorie*, 22. årg., 1988, s. 58-80.

**Mørch Jacobsen, Kim:** '3½ år med udviklingscenteret'. – *Uddannelse*, 21. årg., 1988, nr. 11, s. 693-699.

Udviklingscenter for Folkeoplysning og Voksenundervisning.

**Nielsen, Henning:** 'Ti år efter kursusloven: rids af enkeltfagskursernes historie'. – *Uddannelseshistorie*, 22. årg., 1988, s. 103-110.

### 37.41 Højskoler

**Engberg, Poul:** 'Halvgudelivet i dødningsal: træk af folkehøjskolens indre historie. – Århus: Anis, 1988. – 111 s.

#### 37.414 Enkelte højskoler og ungdomsskoler

**Askov. Brovst, Bjarne Nielsen:** *Jeppe Aakjær på Askov Højskole 1887-1888*. – Herning: Poul Kristensen, 1988. – 110 s.

**Espergærde. Schultz Hansen, Hans:** *Espergærde Ungdomsskole – 25 år – 1963-88*. – Espergærde: Eget forlag, 1988. – 96 s.

**Fjellerad. Bjørnbak, Thomas:** *Fjellerad Højskole 1866-1870*; bearbejdet af Poul Erik Kristensen. – Ny udgave. – Kongerslev: Fedder-Kristensen, 1988. – 36 s.

I. udgave 1870.

**Kolding Højskole.** 15 år i bevægelse / redaktion: Kristian Bennedsen. – Kolding: Kolding Højskole, 1987. – 38 s. – (Tryk; nr. 3/4, 1987).

**Kvindehøjskolen. Kvindehøjskolen 1978-1988.** – Bredebro: Kvindehøjskolen, 1988. – 65 s.

**Kvindehøjskolen. Mejer Jensen, Ingrid:** '10 år i bevægelse: en beretning om Kvindehøjskolen'. – *Højskolebladet*, 113. årg., 1988, nr. 43, s. 685-690.

**Roskilde Højskole. Karlshøj, Else:** 'Rødkilde Højskole: Niels og Carl Larsen'. – *Uddannelseshistorie*, 22. årg., 1988, s. 164.

Højskoleophold i 1880'erne.

**Rønde. Rønde Højskole 1897-1987 – Rønde Efterskole 1936-1987:** jubilæumsskrift / redigeret af Henning Nørhøj, Torsten Rysgaard og Ellen Diederich. – Rønde: Rønde Højskole & Efterskole, 1987. – 60 s.

**Østermarie Folkehøjskole. Yde, Henrik:** 'Bornholms Folkehøjskole i Østermarie og dens sidste forstander'. – *Bornholmske samlinger*, 3. rk., 2. bd., 1988, s. 157-178.

Forstander Alfred Foverskov (1860-1933).

## 37.5 A. Enkelte lokaliteters skolehistorie

### B. Enkelte skolars historie

#### A.

*Asmild-Tapdrup.* **Poulsen, Jens Aage:** 'Anton Schmidt og Christen Nielsen: to lærerskikkelser i Asmild-Tapdrup omkring århundredskiftet'. – Fra Viborg amt, 52. årg., 1987, s. 80-103.

Anton Schmidt (1846-1919), lærer ved Overlund Skole 1877-1904. – Christen Nielsen (1836-1908), lærer ved Tapdrup Skole 1861-1907.

*Bogense.* **Hansen, Hans og Hans Henrik Jacobsen:** Bogenses historie 4: 1938-1988. – Bogense: Bogense Rotary Klub, 1988. – 272 s.

Side 156-170: Skolevæsen.

*Eskildstrup.* **Lykke Jensen, Kitty:** 'Degne, skoleholdere og lærere i Eskildstrup sogn'. – Årsskrift / Lokalhistorisk Arkiv Nørre Alslev Kommune, årg. 1987, s. 65-82.

*Fjends Herred.* **Madsen, Arne P.:** 'Lidt om to hjemmelavede degne fra Fjends herred'. – Skive-egnens jul, årg. 1988, s. 44-48.

Peter Nielsen Skov, degn i Lundø 1826-1859. – H. P. Ottogren, degn i Iglø 1877-1903.

*Herning.* **Hansen, H. P.:** Herning By. – Herning: Rostrup, 1987. – Side 39-42.

Optryk fra serien Jyske Byer og deres Mænd, bind 4, 1916.

*Høver.* **Lampe, Jens Kongsted:** 'Skoler og lærere i Høver'. – Annales / Galten Egnarkivs Årsskrift, 1987, årg. 7, s. 35-43.

*København.* **Coninck-Smith, Ning de:** Børn og skole i København 1840-1920. – Kbh.: Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerbørnehøjskole, 1988. – 246 s. (forskellig paginering).

Licentiatafhandling. Består af 5 artikler, hvoraf 4 tidligere har været publiceret i Historiske Meddelelser om København 1986, Årbog for arbejderbevægelsens historie 1987, Kontext 1988, Sygeplejersken 1987.

*København.* **Coninck-Smith, Ning de:** 'Undervisningspligtens praktiske gennemførelse: skolebyggeri, lærerroller, forældreholdninger i København 1870-1900'. – Kontext, nr. 51, 1988, s. 61-96.

Indgår i licentiatafhandling.

*Lolland.* **Markussen, Ingrid:** 'Christian Ditlev Reventlow og skolerne på Christianssæde'. – Årbog / Lolland-Falsters Historiske Samfund, 76. årg., 1988, s. 42-64.

*Lundum-Hansted.* **Fra det gamle Lundum-Hansted / redigeret af Mogens Kirkegaard.** – Horsens: Lokalhistorisk Studiesamling for Hansted Sogn, 1987. – 124 s.

Side 54-80: Degne, lærere og skoler i Lundum-Hansted.

*Løjt.* **Schrøder, Urban:** 'To nyfundne regneopgaver af Hans Mikkelsen og en kendt, men omskreven'. – Det gamle Løjt, bd. 10, 1987, s. 64-75.

Løjt-deggen Hans Mikkelsen (1720-96).

*Nørre Alslev.* **Lykke Jensen, Kitty:** 'Skolehistorier i Nørre Alslev Kommune'. – Årsskrift / Lokalhistorisk Arkiv Nørre Alslev Kommune, årg. 1988, s. 32-50.

*Rubjerg.* **Broen Christensen, Chr.:** 'Træk af Rubjergs historie'. – Vendsyssel årbog, 1988, s. 95-102.

*Slesvig-Holsten. Weimar, Wolfgang:* Geschichte des Gymnasiums in Schleswig-Holstein. – Rendsburg: Heinrich Möller Söhne, 1987. – 288 s.

*Stevns herred. Heilesen, Henning:* 'Biskop Martensens optegnelser om visitatser i Stevns herred'. – Kirkehistoriske samlinger, 1988, s. 123-140.

*Øster Starup. Houbak, Peter:* Øster Starup Sogn efter 1900. – Egtved: Sparekassen Sydjylland, 1988. – 288 s.

Side 55-84: Skolevæsen.

## B.

*Bavnebakkeskolen. Bavnebakkeskolen 100 år: 1887-1987 / ved Flemming Mogensen. – Støvring: Bavnebakkeskolen, 1987. – 42 s.*

*Bogø Kostskole. Jørgensen, Torben F:* Bogø Kostskole 100 år: en ganske almindelig kostskole. – Bogø By: Bogø Kostskole, 1987. – 2 bind.

Bind 1: Skolen. – Bind 2: Erindringer om skolen.

*Bøvling Friskole. La Cour Jensen, Margrethe:* De første hundrede år omkring Bøvling Friskole. – Bøvlingbjerg: Bøvling Friskole, 1988. – 151 s.

*Den Classenske Legatskole. Wennerwald, Pierre:* Den Classenske Legatskole. – Lyngby: Pierre Wennerwald, 1986-1988. – 4 bind (282 s.).

1. del: 1792-1842. – 2. del: 1842-1899. – 3. del: 1899-1938. – 4. del: 1938-1988.

*Egebjerg Friskole (Fyn). Historien om Egebjerg Friskole 1863-1988: en fortællende billedbog om en egn og dens folkelige bevægelser / redaktion: Hans Nørgaard, Olav Engholm. – Egebjerg: Egebjerg Friskole, 1988. – 108 s.*

*Elsø Skole. Jensen, Chr. Tage:* 'En skole gennem 104 år'. – Jul på Mors, årg. 1987, s. 46-47.

*Espe Skole (Ringe). Madsen, Mogens:* '»Her skal intet laves, naar det ikke maa blive lavet som jeg vil have det«'. – Ræthinge-posten, 1988, 11. årg., s. 27-30.

Om førstelærer S. Leth-Danielsens kamp for en ny skolebygning, 1904-1909.

*Fyns Studenterkursus. Bennike Madsen, Haakon:* Fyns Studenterkursus 1938-1988. – Odense: Fyns Studenter- og HF-kursus, 1988. – 48 s.

*Halgård Skole. Halgård Skole 1888-1988. – Tvis: Halgård Skole, 1988. – 31 s.*

*Havndal Skole. Havndal skole 25 år: 1963-1988 / redaktion: Lydia Jensen, Wilhelm Stückler, Knud Vestergaard. – Havndal: Havndal skole, 1988. – 20 s.*

*Hunderupskolen. Hunderupskolen 1948-88. – Odense: Hunderupskolen, 1988. – 44 s.*

*Høng Gymnasium. Frandsen, Bent:* Høng Gymnasium: en skole på vej: 1913-1988. – Høng: Høng Gymnasium, Studenter- og HF-kursus, 1988. – 104 s.

*Knudstrup Skole. Stephansen, C. M.:* 'Lærerbogsstriden i Knudstrup'. – Årsskrift / Blicheregnens Museumsforening, 9. årg., 1988, s. 21-36.

En strid om brug af lærebog i faget religion.

*Kolding Skole. Nellemann, Aksel H. og Knud Moseholm:* Kolding studenter indtil 1856. – Kolding: Kolding Gymnasium, 1988. – 400 s.

*Kragelundskolen. Kragelundskolen 1938-88. – Højbjerg: Kragelundskolen, 1988. – 70 s.*



- Langå Skole.* **Nykær, M. E.:** 'Blade af Langå skoles historie. – Langå: Lokalhistorisk årbog, årg. 1987, s. 5-26.
- Longelse Skole.* **Skolen i Longelse-Fuglsbølle.** – S. 1.: Longelse Skole, 1987. – 31 s.
- Udgivet i anledning af skolens 25 års jubilæum.
- Løjt Kirkeby Folke- og Realskole.* **Hansen, Svend:** 'Løjt Kirkeby Folke- og Realskole'. – Det gamle Løjt, bd. 10, 1987, s. 128-140.
- Fortsættelse af: Det gamle Løjt, bd. 9, 1986, s. 94-109.
- Marielyst Skole.* **Marielyst,** en skole i Gladsaxe: 1938-1988 / redigeret af Jørgen Brøsen et al. – Søborg: Marienlyst Skole, 1988. – 50 s.
- Martofte Skole.* **Pedersen, Lars:** 'Om Martofte skole og Christen Kolds friskole i Dalby'; ved Erland Porsmose. – Cartha: årsskrift for Kerteminde Museum, årg. 1987, s. 50-60.
- Uddrag af erindringer af gårdfæster Lars Pedersen (1835-1915).
- Ny Carlsberg Vejens Skole.* **Bogen om NCS /** redaktion: Jytte Wexøe et al. – Kbh.: Ny Carlsberg Vejens Skole, 1988. – 80 s.
- Side 13-25: En ny arkitektur med rødder i 1880'ernes og 90'ernes skolebyggeri / af Ning de Coninck-Smith. – Udgivet i anledning af skolens 75 års jubilæum.
- Nørre Alslev Private Realskole.* **Wang-Nielsen, E.:** 'Nørre Alslev Private Realskole'. – Årsskrift / Lokalhistorisk Arkiv Nørre Alslev Kommune, årg. 1988, s. 51-53.
- Odense Friskole.* 'Friskole i storbyen gennem 125 år' / Af L. S. – Friskolebladet, 85. årg., 1988, nr. 5, s. 76-79.
- Paarup Skole.* **Paarup Skoles jubilæumsskrift: 1963-1988 /** redaktion: Jørgen Tofte Henriksen et al. – Odense: Paarup Skole, 1988. – 49 s.
- Odense Friskole.* **Odense Friskole 1863-1988:** en grundtvig/koldsk skole. Redaktion: Inge Andersen et al. – Odense: Odense Friskole, 1988. – 173 s.
- Oue Skole.* **Oue skoles 100 års jubilæum /** redaktion: Marie Pedersen og Kirsten Bukkehave. – Hobro: Oue Skole, 1987. – 23 s.
- Paradisgades Skole.* **Paradisgades skole 1862-1987 /** redaktion: Jens Andersen og Lennie Boesen. – Århus: Paradisgades Skole, 1987. – 20 s.
- Randers Amtsgymnasium.* **Randers Amtsgymnasium: 1963-1988 /** redaktion: Chr. Anker, Helle Bie Frisman og Bent Hvorslev. – Randers: Randers Amtsgymnasium, 1988. – 87 s.
- Roskilde Katedralskole.* **Michelsen, Hans:** 'Thi Hørerne brugte ikke at læse...!' – Jul i Roskilde, 62. årg., 1988, s. 45-49.
- Om skolens bibliotek.
- Ryomgaard Realskole.* **Lyndrup, Svend Ring:** 'Ryomgaard Realskole 1924-29'. – Historisk Aarboeg fra Randers Amt, årg. 82, 1988, s. 92-100.
- Rytterskolen (Råsted, Århus Amt).* **Rytterskolen gennem 25 år.** – Randers: Rytterskolen, 1988. – 28 s.
- På omslaget: Rytterskolen 1963-1988.
- Skolen ved Vierdiget.* **Skolen ved Vierdiget – 25 år /** redaktion: Helga Theisen, Winnie Walløe, Elsebeth Jørgensen. – Dragør: Skolen ved Vierdiget, 1988. – 48 s.

*Sortebakkeskolen. Sortebakkeskolen*, 1962 – 25 år – 1987 / redaktion: Ansgar Havbæk Madsen. – Nørager: Sortebakkeskolen, 1987. – 115 s.

*Sorø Akademi. Glahn, Torben og A. Kann Rasmussen: Soraner-biografier 1584-1900: supplement til de i årene 1975, 1977, 1978 udgivne bind.* – Kbh.: Soransk Samfund, 1987. – 40 s.

*Sorø Akademi. Nielsen, Jan: Livet på Vænget 1927-1976.* – Sorø: Soransk Samfund, 1987. – 96 s.

*Struer Gymnasium. Struer Gymnasium 1938-88: en skole og dens by / redaktion: Erling Høiberg.* – Struer: Struer Gymnasium, 1988. – 136 s.

*Tapdrup Skole. Tapdrup skole: 1788 – 200 – 1988: 200 års jubilæum.* – Tapdrup: Tapdrup Skole, 1988. – 34 s.

*Tingkærskolen. Sigmund, Pia: Tingkærskolens historie.* – Odense: Tingskærskolen, 1988. – 61 s.

*Trene-Skolen. Trene-Skolen og dens naboer.* – Tarp: Hardon Hansen, 1987. – 203 s.

*Østersøskolen. Østersøskolen 1962-1987 / redaktion: Poul L. Carlsen.* – Gedser: Østersøskolen, 1987. – 86 s.

*Østre Borgerdydskole. Østre Borgerdydskole 1787-1987 / redaktion: Elisabeth Barfoed et al.* – Kbh.: Østre Borgerdydskole, 1987. – 79 s. – (Årsskrift).

### 37.6 Højere uddannelse i alm.

**Helk, Vello:** 'Dansk-norske og selsvig-holstenske studerende i Oxford: (supplement 1623-69)'. – Personalehistorisk tidsskrift, årg. 106, 1986, s. 165-168.

**Helk, Vello:** 'Dansk-norske studenter i Siena: med supplement til Th. O. Achelis' oversigt over slesvig-holstenske studenter'. – Personalehistorisk tidsskrift, årg. 105, 1985, s. 155-172.

**Helk, Vello:** 'Danske studenter i Köln, Montpellier og Launing'en'. – Personalehistorisk tidsskrift, årg. 106, 1986, s. 69-80.

**Ilsøe, Grethe:** 'Juridisk eksamen for ustuderede: kollektiv biografi af 1. kandidatgeneration (eksamensårgangene 1736-65)'. – Personalehistorisk tidsskrift, årg. 105, 1985, s. 111-148.

'10-års oversigt: perioden 1977-1987'. – De videregående uddannelser, årg. 1987/88, s. 79-113.

### 37.69 Studenterforhold

**Studenterkredsen 1888-1988: et jubilæumsskrift / redigeret af: Anne Bønløkke Braad, Henrik Brandt-Pedersen, Michael Riis.** – Kbh.: Studenterkredsen, 1988. – 155 s.

### 37.7 Specialundervisning

**Jacobsen, Eva:** 'Fra sættekasse til computer: strejftog gennem specialundervisningen af ordblinde / læse-staveretarderede i Danmark'. – Handicaphistorie, 2. årg., 1988, s. 97-121.

**Søegård, Arne:** 'ordblindhed – læseretardering – læsesvagthed'. – Handicaphistorie, 2. årg., 1988, s. 85-95.

**Skolen på Ingemannsvej 1953-1988 / redaktion: Dorte Øckenholt.** – Kbh.: Skolen på Ingemannsvej, 1988. – 80 s.

Frederiksberg kommunes skole for vidtgående specialundervisning af psykisk udviklingshæmmede.

### 37.86 Kulturcentre

**Coninck-Smith, Ning de:** 'Skolen som kulturcenter: en diskussion med forhistorien'. – Folkeskolen, 105. årg., 1988, nr. 50, s. 2098-2099.

### 38.2 Privat forsorg og velgørenhed

**Christensen, Per Bo:** På ferie gennem 85 år: Børnenes Kontor i Aalborg 1903-1988. – Ålborg: Børnenes Kontor i Aalborg: Lokalhistorisk Arkiv for Aalborg kommune, 1988. – 120 s.

**Ilsoe, Christian:** 'Væk fra asfalten med Gabriel Jensen'. – Børn & unge, årg. 18, 1987, nr. 28, s. 6-7.

Ferieudflugter for københavnske skolebørn siden 1901.

### 38.5 Børne- og ungdomsforsorg

25 år: 1962 – 1. oktober – 1987 / redaktionsudvalg: Henning Bruun, Leo Skaaning, Arne Bøgh Vinther. – Herning: Børne- og Ungdomsinstitutionen Porshøj, 1987. – 20 s.

**Coninck-Smith, Ning de:** 'Københavns kommunes Internat på Vesterfælledvej: historien om dets oprindelse og første årtier 1876-1905'. – Børn og skole i København 1840-1920: licentiatafhandling / af Ning de Coninck-Smith. – Kbh.: Institut for dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole, 1988. – Side 1-58.

**Dalsgaard Larsen, Keld:** C. Knaps Minde: et børnehjem og dets børn 1887-1987. – Silkeborg: C. Knaps Minde, 1987. – 62 s.

**Kolding Børne- og Ungdomspension 1888-1988:** Tinghøj-Fuglehøj. – Kolding: Kolding Børne- og Ungdomspension, 1988. – 29 s.

**Lund, Gudmund:** 'Bøgdgård – 1885-1900'. – Årsskrift / Blicheregnens museumsforening, 8. årg., 1987, s. 26-34.

**Petersen, Lis:** 'Piger til tjeneste: formålet for børnehjemmet i Jægerspris var at uddanne dygtige tjenestepiger, men det lykkedes ikke'. – Socialpædagogen, årg. 45, 1988, nr. 8, s. 216-220.

Grevinde Danners Børnehjem.

### 38.7 Særforsorg

**Blüdnikow, Bent og Steen Ousager:** 'På »Idiotanstalt«: interview med Nete Balslev Winger'. – Siden Saxo, 5. årg., 1988, nr. 4, s. 28-34.

Om børn og opdragelse i åndssvageskolen i 1800-tallet.

**Ellehammer Andersen, Svend:** 'Det man vil, det kan man – når man bare gør det' / redaktøren interviewer N. E. Bank-Mikkelsen. – Handicaphistorie, 2. årg., 1988, s. 13-48.

**Nørr, Erik:** 'Fra landsarkivet: handicaparkiver i Landsarkivet for Sjælland'. – Handicaphistorie, 2. årg., 1988, s. 133-137.

**Snorrason, Egill:** 'Momenter i handicapbegrebets historiske udvikling'. – Handicaphistorie, 2. årg., 1988, s. 53-65.

### 60.7 Erhvervsuddannelser. Tekniske skoler

25 års udvikling og uddannelse: fra Arbejdsteknisk Skole til Midtjysk Specialarbejderskole: fra arbejdsmand til specialarbejder. – Viborg: Skive: Midtjysk Specialarbejderskole, 1987. – 62 s.

På omslaget: 1962 – 29. oktober – 1987.

**Madsen, Karl-Johan:** 'Erhvervsuddannelsernes udvikling i en samfundsmæssig sammenhæng'. – Uddannelse, 21. årg., 1988, nr. 3, s. 173-183.

**Tychsen, Enrico:** 'Sindal Tekniske Skole'. – Sindalegnens lokalhistoriske Forening, bd. 3, 1988, s. 31-40.

**Vest Hansen, Ingrid:** 'Nordfalsters Tekniske Skole'. – Årsskrift / Lokalhistorisk Arkiv Nørre Alslev Kommune, årg. 1987, s. 36-38.

Oprettet 1910, nedlagt 1958.

## 65.07 Handelsskoler

**Handelsgymnasium** i 25 år: 1962-1987: Sønderborg Handelsskole / redaktion: P. Løndal-Nielsen, Asbjørn Jepsen. – Sønderborg: Sønderborg Handelsskole, 1987. – 61 s.

**Vigtigere end nogensinde:** uddannelse, tanker, perspektiver: Niels Brochs Handelsskole 1888-1988 / under redaktion af Lars Bille et al. – Kbh.: Niels Brocks Handelsskole, 1988. – 141 s.

## 99.33739 Lærere og skolefolk

**Miltersen, K.** Rektorbiografier: ajourført udgave af »Biografier af rektorerne (til 1958 forstanderne) ved Danmarks seminarier og ved Lærerhøjskolen (opr. Monrads kursus) samlede af Viggo Glud Konradsen 1972«. – S. 1.: Seminariernes Rektorforsamling, 1988. – 67 s.

**Bukdahl, Jørgen (1896-1982). Slumstrup, Finn:** Jørgen Bukdahl: en europæer i Norden. – Kbh.: Gyldendal, 1988. – 336 s.

**Florander, Jesper (1918-1988).** En bog til Jesper – 70 år / redaktion Mogens Jansen og Finn Rasborg. – Kbh.: Dansk psykologisk Forlag, 1988. – 95 s.

**Fossing, A.P. (1865-1942). Skovgaard-Petersen, Vagn:** 'Skoledirektør A.P. Fossing og hans »danske linie«'. – Livsoplysning: festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988 / under redaktion af Steffen Jonannessen og Torben Krogh. – Frederikshavn: Dafolo, 1988. – Side 37-46.

**Grundtvig, N.F.S. (1783-1872) Damsholt, Torben:** 'Også et jubilæum'. – Højskolebladet, 113. årg., 1988, nr. 39, s. 622-624.

Om Grundtvigs Mands Mindeforedrag på Borchs Kollegium i 1838.

**Grundtvig, N.F.S. (1783-1872). Grell, Helge:** 'Mands Minde'. – Jyllands-Posten, 26.11. 1988.

**Grundtvig, N.F.S. (1783-1872). Nielsen, Vilhelm:** 'Tale og skrift: Grundtvigs selvopgør i 1838'. – Livsoplysning: festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988 / under redaktion af Steffen Johannessen og Torben Krogh. – Frederikshavn: Dafolo, 1988. – Side 25-36.

**Heinesen, Knud (f. 1932). Nørgaard, Ellen:** 'Knud Heinesen / i samtale med Ellen Nørgaard'. – Uddannelseshistorie, 22. årg., 1988, s. 23-27.

**Haarder, Bertel (f. 1944). Blüdnikow, Bent og Steen Ousager:** 'Ministeren og historien: Siden Saxos interview'. – Siden Saxo, 5. årg., 1988, nr. 1, s. 11-15.

**Iversen, Hans Chr. (1850-1916). Iversen, Peter Kr.:** 'Hans Chr. Iversen: en sønderjysk lærer og hans erindringer fra Tønder Seminariums danske afdeling 1869-72'. – Sønderjyske årbøger, 1988, s. 60-86.

**Kampmann, Tage (f. 1918). Hansen, Vibeke:** 'En viis nisse i lømmelalderen trækker sig tilbage'. – Folkeskolen, 105. årg., 1988, nr. 5, s. 178-179.

*Kampmann, Tage (f. 1918)*. **Olsen Anne**: 'Læreruddannelsen skal foregå der, hvor de unge er: en epoke i seminarieverdenen er slut: efter 1. marts er det ikke længere Tage Kampmann, der regerer i Direktoratet for folkeskolen, seminarierne m.v.'. – *Magisterbladet*, 1988, nr. 2, s. 5-7.

*Kold, Christen (1816-1870)*. **Nielsen, Jens H.**: 'Christen Kold i Forballum'. – *Sønderjysk Månedsskrift*, årg. 64, 1988, nr. 8, s. 211-219.

Om Christen Kold som hjælpelærer i Mjolden sogn i Vestslesvig 1838-41.

*Kraft, Jens (1720-65)*. **Christensen, Ove**: Jens Kraft: 1720-1765: biografisk skitse. – Lyngby: Dansk Historisk Håndbogsforlag, 1988. – 95 s.

*Pedersen, Henry (f. 1911)*. **Pedersen, Henry**: 'Minder fra mine første år som lærer i Hals'. – *Barn af Vendsyssel*, bd. 6, 1987, s. 149-156.

Lærer ved Hals Borger- og Realskole 1933-77, viceskoleinspektør.

*Pedersen, Thora (1875-1954)*. **Madsen, Ulla A.**: 'En kvindes kamp for ligeløn og ligeværd: Thora Pedersens engagement i kvindesagen og for lærerindernes ligestilling inden for folkeskolen (1916-1954)'. – *Folkeskolen*, 105 årg., 1988, nr. 9, s. 364-365.

Skoleinspektør ved Øster Markens Skole, Ålborg.

*Petersen, Balthasar (1703-1787)*. **Bugge, K.E.**: 'Balthasar Petersens lærebog'. – 1788-1988: Tønder Statsseminarium: et jubilæumsskrift / redaktion Svend Åge Karup, Jakob Rod, Gudmund Tybjerg. – Tønder: Tønder Statsseminarium, 1988. – Side 59-88.

*Skovmand, Roar (1908-1987)*. **Skovgaard-Petersen, Vagn**: 'Roar Skovmand'. – *Uddannelseshistorie*, 22. årg., 1988, s. 9-18.

*Skovmand, Roar (1908-1987)*. **Skovmand, Kirsten**: 'Roar Skovmands forfatterskab 1978-1988: en bibliografi'. – *Uddannelseshistorie*, 22. årg., 1988, s. 19-22.

Bibliografi over det forudgående forfatter-skab findes i *Festskrift til Roar Skovmand / Årbog for Dansk Skolehistorie 1978*.

*Skram, Henriette (1841-1927)*. **Hilden, Adda og Birgitte Possing**: '»... for Børn var og blev min Passion«: citatmosaik om og af Henriette Skram'. – *Forum for kvindeforskning*, 8. årg., 1988, nr. 2, s. 29-32.

*Zahle, Natalie (1827-1913)*. **Possing, Birgitte**: 'Flittig, flink eller lidt for fræk?: om piger i skolen før og nu'. – *Kvindehøjskolen 1978-1988*. – Bredebro: Kvindehøjskolen, 1988. – Side 22-29.

*Zahle, Natalie (1827-1913)*. **Possing, Birgitte**: 'Om at skrive biografi: en ny eller gammel genre?'. – *Noter om historie og undervisning*, nr. 98, dec. 1988, s. 34-39.

## 99.4 Skoleerindringer

**Albrectsen, Erling**: *Fra hukommelsens myretue*. – Odense: Odense Universitetsforlag, 1988. – 163 s.

Side 14-25: Randers lærde Skole og Viborg Katedralskole, 1915-1924.

**Andersen, Thomas R.**: 'Barn i mellemkrigstiden'. – *Lokal-årbogen / Lokalhistorisk forening for Bramming Kommune*, 5. årg., 1987, s. 85-94.

Bramming Kommuneskole 1929-36.

**Astrup, Jens**: *Drengedage på Thyholm*. – Struer: Dalhus Forlag, 1988. – 68 s.

- Side 47-55: Skolegang i Nr. Hvidbjerg 1923-30.
- Blom, Erik:** 'Skoledreng i Kolding i 1920'erne'. – Koldingbogen, 18. årgang, 1988, s. 112-116.
- Aalykkeskolen og Kolding højere Almenskole.
- Drastrup, Rigmor Møller:** En Jellingpiges erindringer. – Jelling: Jelling Bogtrykkeris Forlag, 1987. – Side 27-32.
- Jelling Statsseminariums øvelsesskole 1911-18.
- Føns Jensen, Lisbeth:** 'Minder om Høver skole i hverdag og fest'. – Annales / Galten Egnsarkivs Årsskrift, 1987, årg. 7, s. 45-50.
- Holtung, Inga:** 'Minder fra og omkring den private realskole 1939-1944'. – Langå: lokalhistorisk årbog, årg. 1987, s. 27-40.
- Langå realskole.
- Husker du vor skoletid?:** nordiske forfatteres skoleerindringer / redigeret af Bo Elbrønd-Bek og Hans Vejleskov. – Kbh.: Hans Reitzel, 1988. – 187 s.
- Jørgensen, Oluf:** 'De bank vi fik i skolen, var fortjente: minder fra min skoletid'. – Erindringer fra det gamle Bogense: nuværende og tidligere bogensere fortæller erindringer / redigeret af Hans Hansen og Hans Henrik Jacobsen. – Bogense: Bogense Rotary Klub, 1988. – Side 40-47.
- Skolegang i Bogense 1913-20.
- Kisbye, Torben:** Almas børn. – Århus: Aarhus Universitetsforlag, 1988. – 130 s.
- Studentertiliv i Århus i 1950'erne.
- Klinge Sørensen, Johan:** 'De sidste år i skolen'. – Kalejdoskop, våren 1988, s. 4-17.
- Forsøgsskolen på Emdrupborg 1953-56. – Fortsættelse af: 'Et skoleskift' – Kalejdoskop, våren 1982, nr. 9, s. 22-28 og 'Fra femte til syvende klasse på Emdrupborg' – Kalejdoskop, våren 1986, nr. 12, s. 92-102.
- Krusaa, Marie:** 'Nøjsom, men lykkelig barndom i Spurvelund'. – Allesø, Broby, Næsby Lokalarliv, nr. 6, 1987, s. 2-23.
- Broby Skole omkr. 1900.
- Langkilde, Nina:** '»Den stråttækte landsbyskole«: minder fra Knud, Solderup og Rørkær'. – Sønderjyske årbøger, 1988, s. 87-106.
- Enelærer i Solderup og Rørkær ved Tønder 1950-64.
- Schmidt, Johs. A.:** 'Minder fra Haderslev 1920-23'. – Haderslev-Samfundets årsskrift, 1987, s. 57-64.
- Haderslev Katedralskole.
- Skriver, Lars:** 'Fra min skoletid 1909-1917'. – Barn af Himmerland, bd. 5, 1987, s. 149-160.
- Sebber gamle skole.
- Skrumtsager, Jørgen:** 'Fra højskolens barndomstid'. – Dansk udsyn, 68. årg., 1988, nr. 2, s. 103-127.
- Elev på Rødding Højskole 1859-1861.
- Sommer Nielsen, Adolf:** En landsbydreng 1910-32. – Storvorde: Forlaget Juno, 1988. – 62 s. – (Lokalhistorisk Forening for Sejlflod Kommune; nr. 10).
- Gudum skole omkr. 1920.
- Svendsen, Kristian:** Min stund på jorden: erindringer. – Tirstrup: Kvasir, 1987. – 161 s.
- Søtrup friskole 1890'erne. Lærereksamen Ranum 1909. Frimenighedspræst Rødding.

# Anmeldelser

**Harald Torpe: Aldrig løses Mand af Lære. Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden 1959-1977.**

303 sider. Danmarks Lærerhøjskole 1988.  
Pris: 100 kr.

Titlen er mere end dækkende, den er dobbeltbundet. »Aldrig løses mand af lære« er, som det oplyses på titelbladets bagside, Lærerhøjskolens gamle motto, kreeret af Niels Møller i århundredets begyndelse og foreviget i den rektorkæde, som overlærer Stinus Nielsen på Danmarks Lærerforenings vegne overrakte rektor Ernst Larsen ved dennes afgang i 1964. I disse 5 ord sammenfattes ideen bag Lærerhøjskolen: den livslange uddannelse; et begreb som jo nu bringes i generel anvendelse. Denne idé er bogens røde tråd.

Men sætningen kan også anvendes som karakteristik af forfatteren. Jeg tænker her på bogens forfatter, ikke sætningens, men på ham, Niels Møller, passer den øvrigt også fint; i forbifarten kan det oplyses (da han ikke er medtaget i det ellers fortrinlige personregister), at han er født 1859 som skippersøn i Svendborg, som 38 årig blev cand. jur. og i 35 år var ansat ved Statsanstalten for Livsforsikring, men i sin fritid skrev digte og noveller og drev livslange studier i sprog, litteratur og historie, så han i et kvart århundrede kunne virke som lærer ved Lærerhøjskolen i verdenslitteraturens historie.

Men tilbage til bogens forfatter, om hvis studier efter afgang i 1977 som rektor og professor bogen bærer vidnesbyrd. Den kan nok være lidt svær at rubricere. »Bidrag til Lærerhøjskolens histo-

rie« kalder den sig, og det er der dækning for; men det er historieskrivning af den særlige art, hvor beretteren selv spiller en rolle – endda en hovedrolle – i det forløb, der beskrives. Den kunne for så vidt også for flere afsnits vedkommende kaldes et erindringsværk; men den er fri for det anstrøg af aggressivt selvforsvar og omstændelig retfærdiggørelse, som præger mange erindringsbøger.

Torpe ser tilbage som en nøgtern iagt-tager, der er i stand til at revidere egne handlinger og standpunkter og til at vise forståelse over for dem, der dengang kom på tværs – de fleste af dem i hvert fald. »I min tid på Danmarks Lærerhøjskole har jeg lært meget om mennesker,« siger han et sted. Og i de år, der fulgte, har han stadig været åben, søgende og spørgende, og det er der kommet en god bog ud af. I øvrigt også en velskrevet bog. Den er let at læse, ikke fordi dens indhold er letbetnet, men fordi sproget er klart, uopstyltet, og med en *drive*, der meget effektivt fører læseren stadig videre i teksten.

Bogens første to afsnit, der behandler (A) pædagogik og psykologi og (B) skolefagene og pædagogisk praksis, indledes begge med historiske afsnit, baseret på grundige studier. I de følgende afsnit om (C) Danmarks Lærerhøjskole som forskningsinstitution, (D) afdelingerne, (E) ledelsesformerne og (F) Lærerhøjskolens placering i uddannelsessystemet er det først og fremmest Torpes egen tid, der beskrives.

Frem for at forsøge at referere og kommentere alle afsnit, hvad der inden for de givne rammer ville blive en yderst overfladisk affære, har jeg valgt i det følgende

at gøre nogle bemærkninger med relation til afsnittene B og E.

I kapitlet »Skolefagene og pædagogisk praksis« gennemgår Torpe de helt centrale problemer, der knytter sig til, hvad der i videreuddannelse af lærere i de enkelte skolefag kan gøres udover at give lærerne et så lødigt, fagligt grundlag for deres undervisning som muligt. Skal der gives direkte anvisning på, hvorledes der bør undervises i faget? i bestemte emner? Eller skal der blot gives lejlighed til at diskutere sådanne problemer? På hvilket grundlag? Kan sådanne elementer i undervisningen af lærere etableres på et forskningsmæssigt grundlag?

Torpe har foretaget meget grundige undersøgelser af, hvorledes man gennem årene på Lærerhøjskolen har forholdt sig til disse – og andre beslægtede – spørgsmål. Det er spændende og tankevækkende læsning. Udviklingen er klart – men langsomt – gået i retning af i øget omfang at inddrage behandling af disse emner i lærer videreuddannelse og i retning af at kvalificere en sådan undervisning.

Udbygningen af Lærerhøjskolen som forskningsinstitution havde dette som et erklæret formål; men samtidig var det en af de anstødssten, der førte til en vis modstand fra universitetslæreres side mod planerne. Det blev bl.a. indvendt (i en udtalelse fra professor Grue-Sørensen), at man ikke kunne oprette faglig pædagogiske studier på læreanstaltsniveau uden en veludviklet lære om fagenes metodik og didaktik. Denne indvending blev dog ikke afgørende, hverken for universiteternes endelige stillingtagen eller for den videre udvikling. Torpes fremstilling af forløbet skal ikke refereres eller kommenteres. Den er her som i øvrigt engageret og veldokumenteret; men et enkelt centralt spørgsmål kunne det måske være på sin plads at omtale.

Det var jo klart nok rigtigt, at der ikke fandtes »en veludviklet lære om fagenes metodik og didaktik«. I relation til de faglig-pædagogiske studier indebar dette, at studierne rummede på den ene side faglige elementer og på den anden side almene pædagogiske og psykologiske elementer, som det forventedes, at de studerende kunne anvende til at løse faglig-pædagogiske problemer. Disse elementer forudsattes at indgå i en »syntese« i de studerendes tænkning. Dette skulle bl.a. i studieforløbet manifesteres i en stor faglig-pædagogisk opgave. Torpe nævner, at der savnes en undersøgelse af, i hvilken udstrækning denne forventning om en syntese faktisk er opfyldt.

Carl Aage Larsen, der som professor i didaktik og metodik beskæftigede sig indgående med relationen mellem fag og pædagogik, og som var centralt placeret ved realiseringen af de faglig-pædagogiske studier, havde på Torpes tilskyndelse planlagt en sådan undersøgelse, men han var efterspurgt i mange sammenhænge og til sidst hindrede sygdom, og planerne blev realiseret. Torpe udtrykker håbet om, at andre – både fagdidaktikere og almen-didaktikere – vil tage spørgsmålet op.

Problemstillingen er central, siger Torpe, ikke alene for den faglig-pædagogiske uddannelse, men for DLH's hele virke.

Torpe nævner, at man ved en generel studierevision i 1975 tilstræbte at trække de faglig-pædagogiske sider af uddannelsen stærkere frem, og tilføjer: »Jeg har ingen forudsætning for at vurdere, i hvor høj grad ændringerne har fremmet »syntesen««. Heller ikke jeg, men det kan måske give et fingerpeg, at der nu i 1988-90 udfoldes ganske de samme bestræbelser ved den meget radikale revision af kandidatstudierne, der gennemføres i disse år.

Dette må ikke forstås således, at der i



de forløbne år har været tale om en march på stedet. Der har været tale om en udvikling af et nyt forskningsfelt, og sådan noget tager tid; men meget er groet frem ofte ved tværfaglige initiativer. De årlige forskningsberetninger bærer vidnesbyrd om en gradvis udvikling af en mere markant profil på Lærerhøjskolens forskning. Men mange er nok – endnu i dag – usikre, og man bør vel nok sige, at den faglig-pædagogiske forskning endnu har sit store gennembrud til gode. Det kan komme i forbindelse med det omfattende engagement i folkeskolens udviklingsprogram.

Afsnittet om stadier i DLH's ledelsesformer har undertitlen: Fra enevælde over professorvælde til demokrati. I overskrifterne til de enkelte afsnit og i teksten sættes »enevælde« og »professorvælde« i gåseøjne. Det er i særlig grad nødvendigt, når talen er om perioden fra 1963-74, for ganske vist havde professorerne vidtgående beføjelser inden for deres fag, men når det drejede sig om fællesanliggender, var rektor stadig »enevældig« i den forstand, at han i de fleste sager kun skulle rådføre sig med lærerrådet (stort set lig med professorerne); han traf selv den endelige afgørelse. Det gjaldt for både Ernst Larsen og Harald Torpe, at de var yderst tilbageholdende med at træffe afgørelser, der ikke havde lærerrådets opbakning, en holdning, der lettedes ved, at drøftelserne, som Torpe noterer, som regel endte med tilslutning til rektors forslag.

Medens Torpe sætter »enevælde« og »professorvælde« i gåseøjne, anvendes ordene »demokrati« og »demokratiske tilstande« uden nogen egentlig problematisering.

Det er da heller ikke forkert, at der ved anordningen af 1971 og styrelsesloven af 1973 skete markante ændringer i »magtstrukturen«, som indebar, at afgørelser, der hidtil var truffet af enkeltpersoner, nu

skulle træffes af råd og nævn, og at der ved reglerne om disses sammensætning skete en ligestilling mellem alle inden for lærergruppen og – ved styrelsesloven – en væsentlig forøgelse af de teknisk-administrative medarbejders indflydelse. De studerende fik allerede ved anordningen af 1971 en betydelig indflydelse.

Men der er snarere tale om et stænderstyre end et egentligt demokrati. Et system baseret på én mand, én stemme, var det jo ikke, og det kan det næppe blive, når det drejer sig om styrelse af en institution, og måske især ikke, når det drejer sig om en højere læreanstalt. Det hænger sammen med, at disse institutioner kan og må have et betydeligt selvstyre, som skal sikre, at deres virksomhed kan præges af en uafhængig forskning og af lærefrihed. En konsekvens heraf er, at styret også indadtil skal fungere på en sådan måde, at forskningens frihed og lærefriheden ikke sættes over styr.

Hele denne problematik kunne der skrives afhandlinger om, og emnet skal ikke her forfølges yderligere, ligesom det ikke skal bebrejdes Torpe, at han ikke har fordybet sig så meget i disse temaer, men først og fremmest har skildret, hvad der faktisk foregik på Lærerhøjskolen i disse omvæltende år, og hertil har føjet sine vurderinger af, på hvilke måder Lærerhøjskolen kunne indrette sig bedre under en styrelseslov, som ikke i alle henseender var hensigtsmæssig for en så atypisk højere uddannelsesinstitution som Lærerhøjskolen.

Torpe fremhæver den betydelige indsats, der blev ydet af de studerendes repræsentanter i de styrende organer, men omtaler også de særlige vanskeligheder, de studerende ved Lærerhøjskolen havde med at leve op til forventningerne om aktiv deltagelse i de styrende organers arbejde, idet det var svært at få den nødvendi-

ge tid til deltagelse i mange møder ved siden af skolearbejde og studier. Det er særlig beklageligt, når man betænker, at Lærerhøjskolens studerende har markant bedre forudsætninger for at tage del i drøftelserne end de studerende ved andre højere uddannelsesinstitutioner. Vanskelighederne gav sig udtryk både i svigtende deltagelse i møderne – dog ikke i de centrale organer – og i problemer med overhovedet at besætte pladserne. Derfor kunne der også sættes spørgsmålstejn ved, hvor repræsentative de valgte var. Enten var de valgt uden modkandidater eller ved valg med lav stemmeprocent. Torpe nævner ikke, at denne tvivl yderligere fik næring af det faktum, at DKP var væsentligt stærkere repræsenteret her end blandt folkeskolens lærere, selv om netop dette forhold lejlighedsvis gav problemer, man godt kunne have undværet.

Jeg kan som en læser, der var tæt på begivenhederne, nogle steder spørge mig selv, om ikke Torpe har været lidt for tilbageholdende med at beskrive vanskeligheder og konflikter. Jo, de store, afgørende er grundigt behandlet, og det er en styrke, at Torpe her har kunnet lægge så meget afstand til sine egne standpunkter og handlinger, at fremstillingen bliver så objektiv, som det er menneskeligt muligt. Men det er karakteristisk, at et afsnit kaldes »nogle små ledelsesproblemer«. Når en række mindre fortrædeligheder og modsætningsforhold enten slet ikke nævnes eller blot antydes, kan helhedsindtrykket forekomme at være næsten idyllisk.

Måske ligger »hemmeligheden« bag Torpes succes som rektor i dette, at han formåede at undgå, at små problemer blev store, og såmænd også fik store problemer til at blive små.

Som nævnt er det kun enkelte sider af dette mangfoldige værk, der her har kun-

net omtales. Interesserede må læse bogen. Det vil de ikke fortryde. Nogle vil måske – forhåbentlig – få inspiration til at arbejde videre med nogle af problemerne; grunden er ryddet. Alle vil få meget at vide, og oven i købet får man et – næppe tilsigtet – selvportræt af en personlighed, det er værd at møde, så stille, så stærk.

*Erik Jensen*

*Harald Torpe* var rektor på DLH fra 1964-1977, hvor jeg var årskursist og studerende fra 1964-1968. Mine tanker og kommentarer ved læsning af bogen er derfor fra den anden side af katederet og i noget nær frøperspektiv.

Bogen har i lange afsnit kriminalromanens bedste egenskaber: den antydede afsløring, der kun kan forstås, hvis man har læst bogen fra ende til anden uden at springe hid og did. Andre dele er lidt tørre beskrivelser i skitseform af de historiske landskaber med et blik over skulderen mere end 100 år bagud.

Harald Torpes stilleje kræver opmærksom læsning. Kun få gange viser han ikke direkte respekt for fagfolk og politikere, han har mødt gennem sit arbejde. Når der så falder en stiltfærdig bemærkning om, at i forhold til dette menneske »har jeg af og til følt mig utryk« o.l., så er bladet taget fra munden. Formen er stiltfærdig, meningen er skarp i konturen. Læseren må selv gå på jagt her, det er så man klukker (når man kender sagen).

Og så til sagen.

Sagen kræver en udvælgelse og afgrænsning, da bogen er så mangesidet i sine temaer og dertil det historiske perspektiv. Der skal vælges blandt DLHs tidlige kursushistorie og dens kæmper, N. J. Fjord, Kr. Kroman, Alfred Lehman (!), Vilh. Rasmussen og G. J. Arvin, og bestræbelserne for at få skabt en skolepsykologuddannelse, cand. pæd. studierne

start og liv, fag og pædagogisk praksis (faglighed eller pædagogik!), DLHs forskning(sforpligtelse), afdelingernes fremvækst, ledelsesformernes forandringer (DLHs milde udgave af »68«) og afsnit som f.eks. »personer og holdninger«; her er der noget for de nysgerrige!). Jeg vælger mig: forholde forud for og rundt om uddannelse af skolepsykologer.

I 1960 skete der et sammenbrud i forhandlingerne mellem Københavns Universitet (KU) og DLH om samarbejdsmulighederne i forbindelse med Undervisningsministeriets ønske om at få et forslag om en skolepsykologuddannelse på DLH, der svarede til KUs. Det kalder Harald Torpe for *det lykkelige sammenbrud*. Lykkeligt fordi de *reelle* modsætninger var meget store og brede. Kompromiser er ofte *ulykkelige*.

Forud havde der gået mange, mange års konkurrence om markedet for uddannelse af skolepsykologer mellem KU og DLH. Overraskende (for mig i hvert fald) havde DLH i mange år kredset om ønsket om at uddanne skolepsykologer, dvs. *rigtige* (!) akademikere. Torpe mener, at ønsket har været formuleret siden 1930'erne, det blev i hvert fald formuleret klart fra 1940, da årskursus blev en realitet. Det præg, forhandlingerne om et psykologisk-pædagogisk studium synes at have haft igennem alle årene helt frem til studiets start i september 1965 kan nok bedst karakteriseres som »rituelle«.

KU fik sit cand. psych.-studium fra 1944. Her kunne lærere uden studentereksamen komme ind mod at bestå tillægsprøver i fremmedsprog; men da de hverken havde *artium* eller *filosofikum*, blev de ikke *immatrikuleret*. Det førte langsomt, sikkert og målrettet til et lykkeligt sammenbrud i forholdet mellem KU og DLH. Lærerne følte sig mildt sagt meget lidt velkomne på KU.

Fra møder om autorisation af psykologer i begyndelsen af 1960'erne skriver Torpe: De »rigtige« akademikere luftede deres selvsikkerhed, og de var alvorligt bekymrede på standens vegne! Det kom ikke bag på mig, fortsætter Torpe, at drøftelserne formede sig på denne måde. Deltagerne (Franz From, KU, Reimer Jensen, DLH (og DP, sic!), fire overlæger, to jurister, flere læger og jurister, Kaj Spelling) prøvede at være saglige, men deres udtalelser var præget af uudtalte fordomme vedrørende læreruddannelsens værdi som grundlag for en psykologisk-pædagogisk uddannelse. Hvad mon de egentlig sagde med mimik og kropssprog? Jeg kan næsten gætte det, da jeg umiddelbart før afslutningen af min kandidatuddannelse i 1968 sad på kanten af en stol i DP's lokaler i Sct. Pedersstræde – vi var fem kandidater fra DLH det første år og skulle give det udseende af, at vi var et helt kandidatstudium – og hørte på Fin Agersted, DP's daværende formand; hans begrænsede beundring for disse DLHs første »akademiske« produkter var udtalt – og ikke som i ovennævnte udvalg *uudtalt*.

Hvem var *for* en psykologisk-pædagogisk uddannelse på DLH? Det var f.eks. i præ-historien Arvin; i opløbet til studiet var det blandt andre Ernst Larsen, Henning Meyer, Harald Torpe og I. Skov Jørgensen (og et eller andet sted i mønstret undervisningsminister K. Helveg Petersen). Hvem var imod? Det var f.eks. KU (alle), Erik Thomsen, DPI, Kaj Spelling, DP og DP med sine skiftende formænd med et solidt bagland, samt skolepsykologerne selv med »kompostforeningen«, FSKD som talerør. Det er faktisk interessant; bogen bobler og damper af modsætningsforhold både fagligt, sagligt og personligt. Meget af det står mellem og bag linierne, og det gør ikke det kriminalistiske plot ringere.

Harald Torpe har ikke villet være venner med alle.

Derfor: *de* lykkelige sammenbrud, for der er en række af dem; de sidste har næppe været der endnu. Det er en bog med holdning.

Til folk på de bageste rækker i forhold til skolepsykologstudiets udvikling kan jeg tilføje, at der ikke her sidst i de post-modernistiske firser er nogen afklaring på holdningen til DLHs psykologuddannelsen fra KUs eller DP's side; nærmere skærpet end afdæmpet. DP drøfter stadig, om cand. pæd. psych'er er akademiske nok til DP. Det er nævnt, om DLHs psykologuddannelse »ikke lige så godt« kunne flytte ud på Amager på KU. Det mener jeg bestemt ikke (se mine vitae – jo, noget akademiske i sproget *er* vi blevet – til medforklaring som afslutning på denne anmeldelse – jeg var ikke kommet i *nærheden* af et psykologstudium, hvis ikke DLH var gået i gang). DLHs uddannelse er fyldt med råstof om pædagogik, undervisningsprocessen, skolen – alt det, der giver fylde til et psykologisk-pædagogisk studium; det *er* en efterspurgt vare i skolen, og der er ikke for meget af den nogen steder, men der er ganske meget på DLH.

Da studiet kom i gang var en række af KUs professorer og DP's forskere censorer på DLH-studiet. De behandlede de studerende godt – og nysgerrigt; vi var rædte for dem, men havde ikke grund til det.

*Mogens Hansen*  
curriculum vitae: mellemskoleeksamen 1951, lærereksamen 1961 fra Statsseminariet på Emdrupborg, årskursus 1964/65 i pædagogik og psykologi, cand. pæd. psych. 1968, skolepsykolog sidenhen.

**Ingrid Markussen: Visdommens lænker. Studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov.**

*Landbohistorisk Selskab 1988. 377 s. ill.*

Angiveligt afgrænses undersøgelsen til perioden fra ca. 1780 til 1814. Hovedvægten er dog lagt i 1700-tallets to sidste årtier, og dertil knytter sig udblik bagud til 1730'erne og fremad til skolelovene af 1814.

Det er bogens hovedtese, at der var en sammenhæng, formet i en bevidst politik, mellem landboreformerne og periodens skoleudvikling. Den enevældige stat inddrog landboskolens undervisning som et redskab i styringen af det nye landbosamfund. Skolens undervisning, ikke mindst den religiøse og moralske, skulle hindre, at udviklingen løb løbsk.

Ingrid Markussen har i sit arbejde indkredset ledende ideer og har i den forbindelse også interesseret sig for, hvordan de blev omsat i praksis. Hun har undersøgt planer og tanker i toneangivende kredse, først og fremmest den Reventlowske. Og hun har undersøgt praksis gennem studier i tidens undervisningsmaterialer og ved lokalundersøgelser af skolens hverdag i de kongelige amter i Nordsjælland. Området er valgt for at få det klareste billede af de politiske intentioner – det var her, statsmagten gjorde mest for at forbedre skolevæsenet i forbindelse med landboreformerne gennem arbejdet i den lille landbo-kommission.

Det er der kommet en veloplagt og spændende bog ud af: store sammenhænge afspejlet i en mængde skarpe iagttagelser. Bedst er bogen, hvor forfatteren kaster sig ud i primært kildemateriale i eksempler på befolkningens holdninger til lærerne og på børnenes faktiske indlæring og skildrer små og store miljøer. Her er tale om historisk indlevelse i børns og

voksnes tilværelse i 1700tallet, båret af sympati for disse mennesker.

Efter undertegnedes mening bringer bogen os videre især på tre områder: indsigt i datidens kristendomsundervisning og dermed i landbefolkningens forestillingsverden; forståelse af tidens nye pædagogisk-politiske tænkning om opdragelsen som en dynamisk faktor i statens udvikling; ny viden om denne tænkings spor i undervisningsmaterialerne og i undervisningens opgaver. Der argumenteres for en forandring i løbet af århundredets sidste årtier fra en forventning om børns indenadslæsning («at de højt skulle læse en i forvejen kendt trykt tekst sammenhængende») til et krav i 1790 om, »at børnenes læsefærdighed, tilegnet ved læsning af religiøse skrifter, nu skulle have en overførselsværdi på verdslige tekster» (s. 58 f).

Forestillingen om en inddeling af samfundet i hjemmet, menigheden og staten gik tilbage til den Lutherske »Hustavlens verden«. Den fandt udtryk bl.a. i Erik Pontoppidans katekisme-forklaring fra 1737, Sandhed til Gudfrygtighed, der var udformet i spørgsmål og svar. Men undervisningen omfattede også en indføring i den bibelske visdomslitteratur, i »visdommens lænker«. Salomons ordsprog, Siraks leveregler og Davids salmer – i bogen illustreret ved velvalgte citater – har »givet børnene oplevelser, poetisk bevidsthed og en billedsproglig træning, som vi ikke må overse ved en vurdering af periodens undervisning«. Det er en af forfatterens store fortjenester, at hun har opdaget tidens udstrakte brug af disse tekster og påvist deres betydning også i reformperioden. De viste sig så rummelige, at de kunne bruges i oplysningens tjeneste over for både børn og voksne (s. 73 f).

Nyhedsværdi er der også i skildringen

af den Reventlowske tankeverden. Den var påvirket fra mange sider, bl.a. af pietistisk fromhed og kameralistisk stats-tænkning. Andreas Schytte, der havde været brødrenes lærer på Sorø Akademi, har haft betydning for udformningen af Reventlowernes pædagogisk-politiske tanker, – af interesse er her et kompendium af Schyttes forelæsninger, som forfatteren har fundet i arkivet på Brahetrolleborg, og de mange håndskrevne kommentarer, som Johan Ludvig har gjort under læsningen af udenlandsk pædagogisk litteratur. IM redegør for hans »sammenkobling af skoleuddannelse/pædagogik og bondestandens frigørelse« – en fælles grunduddannelse i landbosamfundet og dog en binding til kald og stand (s. 121). Formodentlig indeholder arkiv og bibliotek på Brahetrolleborg mere dokumentation på dette område, end der er fremlagt i bogen. Men den frugtbare problemstilling er fuldtud dokumenteret.

Det hører endvidere til forfatterens fortjenester, at hun har udnyttet tidens undervisningsbøger – og skriveforlæg – som historiske kilder: L. Hasse, N. E. Balle, J. F. Feddersen, Terkel Kleve, C. C. Birch m.fl. Et nyt og mere dynamisk samfund var under planlægning, og her skulle nyttig samfundsoplysning og pligtlære medvirke til opretholdelse af god samfundsorden. Kirke og skole, incl. Siraks visdomsord om forsyn og pligt, fik en vigtig funktion i statens omdannelse – det er bl.a. afspejlet i det nye undervisningsmateriale.

Der er vidnedsbyrd om, at bogen er skrevet på kort tid. Den udstrakte brug af sekundær litteratur er kritisabel, ligeledes må man beklage det ikke ubetydelige antal sjuskefejl og mangelfulde noter, – hist og her kunne der også graves dybere i de behandlede emner, bl.a. i spørgsmål om ideernes gennemslagskraft.

Men det må underordnes den kendsgerning, at forfatteren anlægger nye og frugtbare perspektiver. »Visdommens lænker« er et bidrag til ny forståelse af den enevældige stats styring, hvor pædagogik fik en rolle i »statskunsten«.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

**Bo Jacobsen: Fungerer læreruddannelsen?**  
*Undervisningsministeriet 1988. 141 sider*

I 1987 besluttede undervisningsministeren, at læreruddannelsen efter loven af 1966 skulle revideres. Til det formål skulle der udarbejdes et kommissorium som ledetråd for udvalgsarbejdet.

Vi, der gjorde det indledende arbejde med dette, fandt, at en undersøgelse af den gældende uddannelses resultater måtte være værdifuld for udvalgets arbejde. Det havde vi flere grunde til at mene. Dels var der aldrig tidligere ved ændringer af uddannelseslove foretaget undersøgelser af deres virkning, dels havde vi en mere eller mindre berettiget fornemmelse af, at der var kredse inden for seminarierne, som præcist vidste, i hvilken retning uddannelsen skulle ændres, og dette udgangspunkt fandt vi lidt letfærdigt. Derfor foreslog vi ministeren og fik medhold i, at en egentlig videnskabelig undersøgelse skulle finde sted og undersøge, hvordan uddannelsen havde virket.

En ikke urimelig tanke i øvrigt, når man husker, at ca. 43.000 lærere er uddannet efter denne lov – altså langt over halvdelen af det eksisterende, aktive lærerkorps.

Læreruddannelsesudvalget anmodede efter forslag fra udvalgets sekretariat universitetslektor, lic. phil. Bo Jacobsen fra Københavns Universitets Institut for Pædagogik, om at påtage sig opgaven i fæl-

lesskab og i vekselvirkning med udvalget: »at samle, bearbejde og vurdere erfaringerne med 66-loven«, som der stod i kommissoriet. Med denne undersøgelse bag sig og med henvisning til andre forhold i skole og samfund skal udvalget så overveje ønskelige ændringer i uddannelsen.

**Undersøgelsens dobbelte resultat**

Undersøgelsen forelå ved årets begyndelse. Hvad man end kan mene om resultatet, kommer man ikke uden om, at det er spændende læsning både for folkeskolelærere, seminariefolk og alle, som er interesserede i vor skole. Det skyldes, at resultatet både fortæller noget om lærernes daglige virksomhed her og nu og om deres vurdering af den uddannelse, som de modtog på seminarierne.

På forhånd kunne man ængstes for, at undersøgelsen i for høj grad havde samlet sig om selve uddannelsen, men den har afgjort vundet i værdi ved at tage udgangspunkt i lærerlivet for de undersøgte, og derpå har man ligesom projiceret seminarietiden ind i nutiden. Herved er resultatet blevet til en analyse og beskrivelse af lærernes selvpfattelse, og af hvad der gør læreren til en virkelig professionel sagsarbejder – eller hvorfor han måske ikke er det!

**Kritik af undersøgelsen**

Forfatteren har uopfordret samlet sine undersøgelsesresultater i et afsluttende kapitel »Konsekvenser for læreruddannelsen« i 12 punkter. Det skulle han ikke have gjort, for dels var han som sagt ikke bedt om det, dels kommer han uden særlige synlige præmisser til en række konklusioner, som derfor står magtfuldt, men helt for hans egen regning. Endvidere falder han i den grøft at tro, at han ved, hvad der er godt for skolen.

En anden kritisabel ting, som til gen-

gæld gør bogen letlæselig, er de mange tabeller og meget korte konklusioner, som afslutter de 15 af i alt 18 kapitler. Det er synd for undersøgelsen, og det er ærgerligt både for lærerne og seminarierne at få sat sådanne hurtige nedvurderende stempler på sig.

Disse kritikpunkter, som er væsentlige, kan meget vel medføre, at især seminariefolk – for dem går det hårdest ud over – lægger undersøgelsen væk med et kritisk sideblik til forskeren i stedet for selv at holde spejlet op. For alle, som har arbejdet med læreruddannelsen har brug for selvransagelse. Det er altid nyttigt.

### Undersøgelsens metode

Her er anvendt en bestemt metodik: det psykologiske forskningsinterview, som muliggør en integreret indsamling af både kvalitative og kvantitative data. På baggrund af et meget detaljeret interviewskema med 86 forskellige spørgsmål er der gennemført samtaler med 50 lærere dimitteret i tiden 1973 til 1981, altså alle efter 66-loven og med mindst syv års lærererfaring. Der blev ved udvælgelsen skabt sikkerhed for, at de udtrukne var repræsentative for køn, alder, skoletype og skolestørrelse, geografisk placering mv. De 50 lærere kom fra 22 forskellige seminarier af 29 mulige. Der er således god grund til at betragte selv dette beskedne antal som rimeligt repræsentativt, og på direkte målelige områder er der endvidere foretaget sammenligninger med et større antal, som bekræfter resultaterne.

### Usikkerhed er i orden

Ved en anmeldelse af eller artikel om en undersøgelse som denne kan man løbe den samme risiko for at bringe løsrevne citater, som tidligere er blevet omtalt. For at undgå dette skal det her forsøges at give lyst til at studere undersøgelsen nærmere

ved at gribe sagen anderledes an end ved almindelig anmeldervirksomhed. Dels skal der afstås fra at referere de (alt for) mange procenttal, der uafsladeligt arbejdes med. Dels skal det forsøges at samle delkonklusioner i nogle helhedsbetragtninger, som mere har spørgsmålets end svarets karakter. En undersøgelse må da gerne efterlade usikkerhed!

Min første fornemmelse, som også sidder tilbage efter genlæsningen, var og er den, at der hos de interviewede kun opleves beskeden sammenhæng mellem deres uddannelse og deres virksomhed.

Det første spørgsmål, som rejser sig her, er, om dette forhold er anderledes for andre uddannelser. Det er det næppe, men vi ved det ikke. Forskellen er snarere den interessante, at mens ingen venter, at en universitetsuddannelse eller lignende giver »relevant« uddannelse, venter *alle*, at et seminarium yder et »folkeskolerelevant« bidrag i uddannelsen.

Det var vel nok overvejelse værd, om dette krav er rimeligt. Også om det er muligt eller foreneligt med faglig kvalitet. Det bliver måske blot »practicisme«. Her tror jeg, at vi er ved kernepunktet, og dette har forskeren overset, abstraheret fra, ligesom de udspurgte er gået med på spøgen.

### Hvad kan og skal seminariet

Kort og godt: Hvad kan, og hvad skal et seminarium give den unge under uddannelsen? Og hvad kan seminariet aldrig give?

Det sidste spørgsmål er man vejet helt uden om. Det er da væsentligt at få svar på.

Det fremgår, at de karakteristiske træk, som de deltagende lærere finder, hører til erhvervet (det professionelle), angives i det væsentlige at være de *pædagogiske og menneskelige kvalifikationer*, som vægtes

lige højt og i langt mindre grad de faglige kvalifikationer – herunder de pædagogiske teoretiske fags bidrag hertil. Man kan i denne forbindelse undres over, hvordan man så præcist kan skille det menneskelige og det pædagogiske, men lad dette spændende problem ligge i denne omgang.

Med denne vægtlægning nærmer vi os det intrikate, om man overhovedet kan uddanne mennesker til i særlig grad at kunne opnå menneskelige og pædagogiske kvalifikationer. Dette spørgsmåls besvarelse må være det helt afgørende for opfyldelse af de uddannedes ønsker, hvis disse ellers er berettigede.

Der er åbenbart i lærernes selvopfattelse en god portion tilbage af det, man tidligere kaldte kald, gerning, lærersind eller pædagogiske evner – alle disse umålelige egenskaber, som vi nok ved, hvad er, men som ikke opfattes som egentlig professionelle, måske netop fordi man ikke kan uddannes heri!

Forklaringen på denne oplevelse af sig selv kan ligge i, at det faglige i den grad er blevet en selvfølgelig bagage for læreren og ubevidst bæreren af det personlighedsudviklende. Af denne grund sættes det i efterrationaliseringens lys så lavt.

Men det forhold, at liniefagene – »dybdefagene« – vurderes så højt, giver et fingerpeg om, at netop fordybelse er personlighedsudviklende. Det er en væsentlig konklusion, som mangler.

### **Det faglige og det pædagogiske**

Det fremgår klart, at det kniber med at få de pædagogiske fag til at »klinge sammen« med skolefagene. Skylden herfor tillægges de sidstes lærere. Det kunne vel med samme ret bebrejdes pædagogiklærerne. Forholdet er præcis det samme på Danmarks Lærerhøjskole. Fag og pædagogik har svært ved at indgå en syntese hos

den studerende, og det er meget tænkeligt, at denne syntese alle gode bestræbelser til trods først kan dannes i egen ansvarlig praksissituation. Dette forhold skal dog ikke få seminarielæreren til at undlade at arbejde med fagdidaktikken – eller få de pædagogiske fags lærere til at lade som skolefagene (næsten) ikke eksisterer.

Praktikken kritiseres – ikke overraskende... Den er i for korte periode, der er for mange på holdene, man har for lidt ansvar selv, og praktiklærerne er for dårlige. Sådan har det vist altid været.

Personligt har jeg den opfattelse at *kun* en praktikperiode (gerne længere) med selvstændigt ansvar, nogen løn og vejledning er løsningen. Alt andet er »som om«-situationer.

### **Det kvantitative**

Man må i hvert fald medgive undersøgelsen, at den har fået sat tal på områder, som kan tælles, og som hidtil har været uoplyste. Vi ved nu, at de allerfleste underviser i deres ene liniefag og ganske mange i begge.

Men vi ved intet om, hvor meget de underviser i disse fag. Måske kun én klasse. Vi ved også, at kun få lærere underviser i mere end 4-5 fag, og at de fleste lærere ikke spreder sig over mere end 4-5 klasser.

Enhedslæreren er en kendsgerning. Omkring halvdelen følger en klasse skoleforløbet igennem, og de fleste andre skifter blot en gang i forløbet.

Men vi ved også nu – og det er ikke så godt for enhedslæreren – at flertallet anser sig selv for bedst egnet til at undervise de ældre elever. Er dette enhedslærerens achilleshæl? Mangler vi småbørnslærere?



### Er lærergerningen professionel?

Læs selv bogen og prøv at finde svar på dette spørgsmål. Er det en fiktion at tro, at dette helt særlige arbejde at være lærer for børn kan give udøveren en egentlig professionel selvopfattelse. I dette menneskeligt lige møde mellem barn og voksen, hvor den sidstes største forspring er tilsyneladende betydningsløst for barnet (nemlig det faglige) opstår der ikke det samme forhold som mellem læge og patient, advokat og klient eller mellem specialist og ufaglært. Vi ønsker vel heller ikke den form for professionalisme.

*Det er just dilemmaet! ...*

*Tage Kampmann*

### Hans-Jørgen Dokka: En skole gennem 250 år. Den norske almueskole-folkeskole-grunnskole 1739-1989.

*NKS-Forlaget Oslo 1988. 224 sider, rigt illustreret. Pris: 190 n.kr.*

Den 23. januar 1739 udsendte Christian VI en forordning om skolerne på landet i Danmark og en tilsvarende forordning om »Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde« for nu at få hele titlen med. I disse forordninger blev det pålagt de lokale myndigheder at oprette almueskoler overalt i rigerne og der blev indført skolepligt for alle børn fra det 5. eller 6. år.

I Danmark vakte forordningen en sådan vrede blandt godsejerne, der skulle levere det økonomiske grundlag for skolerne, at kongen året efter måtte trække forordningen tilbage i Placat af 29. april 1740, og først ved loven om almueskolen i 1814 blev en egentlig folkeskole grundlagt i Danmark. Også i Norge blev forordningen af 1739 mødt med protester og kongen måtte i Placat af 5. maj 1741 revidere sine gode intentioner. Revisionen

var dog af mindre omfang end i Danmark og med rette regner norsk skolehistorie 1739 for den norske almueskoles fødselsår og fejrer derfor i år 250-året for denne skelsættende begivenhed.

I den anledning er der med støtte fra det norske kirke- og undervisningsministerium udgivet et flot værk om skolen gennem de 250 år. Forfatter er norsk skolehistories nestor Hans-Jørgen Dokka, der i en menneskealder har været først lektor, siden docent i pædagogik ved Universitetet i Oslo. Hans doktorafhandling fra 1967 behandlede udviklingen i norsk almueskole i 1800-årene (anm. i Årbog for Dansk Skolehistorie 1969, 135-140), og siden har Dokka udgivet vægtige bøger om skolevæsenets udvikling i dette århundrede bl.a. »Vår nye skole«, 1972.

I sin indledning gør Dokka sig overvejelser over det problem enhver forfatter af et sådant oversigtsværk må gøre sig: »Hvem vil komme til å lese denne boka?«, og resultatet af disse overvejelser er blevet, at bogen bør henvende sig til alle, for »grunnskolen angår egentlig oss alle«. Bogen er derfor skrevet som en *folkebog* – en bred skildring, der trækker de lange linjer op, uden tyngende videnskabelige noter og skrevet i et sprog, der ikke bør kunne afskrække interesserede lærere og forældre i at læse bogen, ej heller danske læsere. Dertil kommer, at jubilæumsbogen har fået en sjov og spændende udformning – en to-spaltet tekst med mange underrubrikker og et righoldigt og varieret illustrationsmateriale. Billeder, tegninger, reproduktioner af lærebøger og andet undervisningsmateriale, avisartikler og annoncer, krydret med udsøgte citater fra erindringslitteratur, veksler bogen igennem og gør den spændende alene at blade i. Det er kort sagt en pragtbog forfatter og forlag har leveret.

De indledende afsnit handler om 1700-

årenes første tilløb til en forbedret undervisning af almuen, selve forordningen og arbejdet frem til den store skolelov i 1889 – i alt ca. 70 sider. Perioden fra 1889 til enhedsskoleloven 1920 fylder ca. 42 sider, reformtiden i mellemkrigstiden og besættelsesårene 1940-45 omkring 35 sider, og udviklingen siden 1945 afslutter med ca. 40 sider. Dertil kommer et tillæg, der indeholder en kronologisk liste over »de store skritt gennem 250 år«, en meget nyttig oversigt over vigtige årstal i Danmarks og Sveriges skolehistorie, lidt statistik, realoplysninger om kommissioner og regeringer, en – desværre meget kort – litteraturliste samt et register.

Det viste sig at være svært at realisere de gode tanker fra 1739 i datidens Norge. Dels var det økonomiske fundament under skolerne svagt, dels udviste almuen megen mistro til det nye skolesystem. De geografiske forhold gjorde, at de fleste skoler var »omgangsskoler«, og ved udgangen af 1700-året regner Dokka kun med at der var omkring 100 faste skoler, hvoraf omkring halvdelen var oprettet i tilknytning til virksomheder (savværker eller bjergværk). Antallet af lærere var i 1750 anslået til ca. 800 og ca. 1500 ved udgangen af århundredet. I virkeligheden var det omgangslæreren – »skoleholderen som gikk fra gård til gård...og som ikke hadde mer å hjelpe sig med enn at han kunne bære det på sin rygg...« – som var skolen. Oplysningstidens interesse for skolevæsenet gav nok en vis fremgang for skolesagen, men den blev i særlig grad til forbedring af borgerskabets skoler i byerne og førte i virkeligheden til en nedgang i prestige for almueskolen. Der skete naturligvis revisioner af skolelovene efter grundloven i 1814, men ingen af dem regner Dokka for virkelig afgørende.

Skoleloven af 1840 var ikke nybrydende og byskoleloven af 1848 indebar nok

visse fremskridt men pegede ellers »mer mot fortiden«. Af afgørende betydning finder Dokka det at skolen fra begyndelsen blev præget af lokal indflydelse, hvor det »menige folk, allmuen«, kunne være med til at udforme skoleplanerne. Denne tradition for decentralisering skulle senere give regering og centraladministration vanskeligheder med at gennemføre reformer.

Det er først i midten af 1800-årene der sker et gennembrud for almueskolen. Den kritiseres fra to sider der nok kan være fælles om kritikken, men fra vidt forskellige synsvinkler. Den grundtvigsk påvirkede skolemand Ole Vig ønskede en mundtlig undervisning, der ikke først og fremmest skulle tale til elevernes forstand, men »mer (måtte) ta sikte på at vekke deres følels- og viljesliv«. Den anden kritik var den første arbejderorganisationsleder Marcus Thrane talsmand for. Den norske socialdemokratiske arbejderbevægelse slog først igennem senere i 1800-årene, men Thrane skabte en radikal socialistisk bevægelse blandt daglejere og husmænd, som var inspireret af fransk anarkisme. For thranitterne var skolen et redskab til at skabe et socialt mere retfærdigt samfund, og selv om bevægelsen blev knust i 1851 skabte den frygt i det liberalt-borgerlige norske samfund. Ole Vig døde i 1857, og Thrane selv sad i fængsel i flere år før han emigrerede til Amerika, så ingen af de to fik direkte indflydelse på skoleloven af 1860. Den blev udformet af Ole Hartvig Nissen og må efter Dokkas mening opfattes som samfundets forsøg på at forhindre især socialismens tanker i at vinde fodfæste blandt den norske almue. Herefter udviklede skolen sig med nye fag, bedre læreruddannelse, og efterhånden med faste skole over hele landet. Også et tre-årigt gymnasium blev indført (fra 1869).

I 1884 dannede venstrepolitikeren Johan Sverdrup den første parlamentariske regering i Norge, og partiet havde et stærkt markeret ønske om at reformere skolen, først og fremmest ved en udvidelse af skoletiden og ved indførelse af landsmål som undervisningssprog. En nedsat kommission skulle skabe en skole der kunne »gøre det norske folk til en helstøbt harmonisk udviklet nation«. I denne kommission sad for første gang et kvindeligt medlem, nemlig Hedevig Rosing, kendt for sit arbejde for undervisning af døvstumme. Arbejdet resulterede i loven af 1889 som Dokka ser som »et skjellsettende lovverk«. Skolen blev nu en folkeskole, hvor den gejstlige indflydelse var langt mindre end før, og fag som samfundslære og sundhedslære markerede de nye holdninger. Men det var i øvrigt ikke så meget indholdet som skolevæsenets organisering der blev diskussion om. Det var spørgsmål om hvem der skulle have ret til at stemme til skolestyrelsesvalg (forældre eller alle vælgere?), om hvem der skulle bestemme om der skulle være afgangsprøver eller ikke, om det centralt eller decentralt skulle bestemmes hvilke disciplinære midler lærerne kunne bruge, der kom til at optage sindene. På flere punkter måtte Venstre, der idémæssigt måtte være forpligtet på det decentrale, give køb på ideerne og kræve centrale afgørelser. Det lykkedes imidlertid ikke i 1889 at skabe rimelig lighed mellem land- og byskoler, selv om tanken om én fælles lov havde stået som ønskemålet.

De følgende årtier udviklede skolen sig mere og mere selvstændigt, hvad der førte til mange diskussioner om religionsundervisningens stilling. Det voksende Arbejderparti stillede krav om en bekendelsesfri skole, og i 1918 endda om at faget kristendomskundskab gled ud af skolens fagkreds. Modstanden mod forslaget var

dog så stærk at partiet hurtigt trak i land igen – det var vigtigere for partiet at tage fat på strukturen end på en religionskamp. For Arbejderpartiet var det utilfredsstillende at se hvorledes borgerskabets børn gik i »middelskolen« (mellem-skolen) medens arbejderbørn gik i folkeskolen. Partiets mål var derfor at der skulle være én folkeskole for alle, og først efter et folkeskoleforløb kunne en overbygning etableres. I princippet var Venstre enig, men ud fra sit liberale grundsyn var det vanskeligt at gå med til at der ikke kunne være flere muligheder.

I 1920 vedtog Stortinget enhedsskoleloven: den tre-årige middelskole bygger oven på en syv-årig folkeskole. Timerne i kristendomskundskab blev stærkt reduceret og der blev plads til bl.a. fremmedsprog. På 1920-loven fortsatte et frugtbart reformarbejde trods vanskelige økonomiske tider gennem årtiet og langt op i 1930'erne. I 1936 skete i øvrigt det pudsige at faget kristendomskundskab blev foreslået afskaffet, men nu forsvaret af Socialdemokratiet der – sikkert med rette – frygtede at antallet af private skoler ville stige, hvis folkeskolen afskaffede faget. Det var bemærkelsesværdigt at Norge i disse år fik gennemført syv års samlet skolegang for alle børn længe før det lykkedes i dets nabolande.

Også på den pædagogiske front blev 30'erne frugtbare år. Sagene skole i Oslo blev i udpræget grad *reformskolen* med pioneren Helga Eng i spidsen. Det var især klasseundervisningen der blev angrebet, vægten blev lagt på arbejdsmetoderne og elevernes evne til at overføre metode fra det ene fag til det andet.

Efter besættelsesårene og de stærke forsøg på at nazificere den norske skole stod genopbygningen på programmet i 1945. Det krævede mange kræfter, men en halv snes år efter krigen kunne debatten om

skolen tages op igen. I 1959 lykkedes det at få skabt én fælles lov for land og by og i 1960'erne voksede den ni-årige grundskole frem. Den gennemløb en udvikling der ikke er så forskellig fra den vi kender i Danmark, bortset fra – naturligvis – striden om bokmål eller nynorsk!

Hans Jørgen Dokka fører udviklingen frem til lovrevisionen i 1985 og Mønsterplan 87. Længere kan man dårligt komme når bogen er udgivet i 88, skønt titlen hedder »1739-1989«!

Jeg har i denne anmeldelse valgt at lægge vægten på at følge de lange linjer forholdsvis udførligt for derved forhåbentlig at give danske læsere lyst til at fordybe sig i bogen. Det er sket på bekostning af en diskussion af Dokkas fremstilling som – hvor forbilledlig den end er – rejser mange spørgsmål og også kalder på forundring her og der. F.eks. savner jeg en klarere og mere direkte forbindelse mellem den generelle samfundsudvikling og skolen, og jeg er forbavset over så lidt der gøres ud af regionale forskelle – Norge er dog et stort land, og kun samerne omtales sporadisk. Jeg finder at det er en svaghed ved bogen at den i så ringe grad inddrager impulser udefra – alt blev jo ikke opfundet i Norge. Men disse begrænsninger hænger (formodentlig) sammen med ønsket om at skrive en bog med bredde og med mange illustrationer.

Undervejs kan man ikke lade være med at sammenligne med vor egen skolehistorie. Vi har ikke haft de store slagsmål om sproget »målsaken«, og vi har ikke haft så hidsige sammenstød om religionsundervisningen – andre forskelle kunne nævnes, men sandelig også mange ligheder. Helt elementært kunne man også spørge hvorfor det kunne lykkes at skabe almueskolen i Norge i 1739 når det ikke kunne gennemføres i Danmark. Den almindelige forklaring er at godsejerne som stand

var stærkere herhjemme end i Norge. Men helt undersøgt er sagen ikke og måske skete der mere herhjemme i 1739, end vi har troet hidtil. Det kunne være spændende at arbejde videre med.

Norsk skolehistorie skal ønskes til lykke med sin jubilæumsbog.

*Verner Bruhn*

**Tønnes Sirevåg: Niels Treschow.**

**Skolemann med reformprogram**

*Selskabet for norsk skolehistorie. Oslo 1986.*

Nordmanden Niels Treschow er en »sentral akademisk personlighed i tvillingerigerne« under de omfattende pædagogiske reformbestrebelser i Danmark og Norge omkring år 1800. Han regnes for den betydeligste norske filosof før 1900, men har også sin plads i psykologiens og pædagogikkens historie.

I sit første offentlige erhverv fungerede han som konrektor i Trondhjem. I 1780 beskikkedes han til rektor ved Helsingør latinskole som efterfølger for Jacob Baden. Fra denne tid stammer skriftet »Om offentlig Underviisning i Videnskaber«, hvor påvirkningen fra filantropismen mærkes. 38 år gammel, i 1789, udnævntes han til rektor ved Christiania katedralskole og forestod her den nye »indretning«, dvs. et forsøg, der var foranstaltet af »Commissionen angaaende Universitetet og de lærde Skoler«. Forsøget kom til at danne grundlag for den senere Forordning af 1809 for de lærde skoler. Når Christiania katedralskole blev udpeget som en af forsøgsskolerne var en af årsagerne formentlig at imødekomme/dæmme op for et stærkt norsk ønske om oprettelse af et universitet i Oslo. I 1803 udnævntes Treschow uden ansøgning til

professor i filosofi ved Københavns universitet efter Riisbrigh – vist nok fordi man på højeste sted nødigt så Henrich Steffens som indehaver af denne lærestol. Da det endeligt besluttedes at oprette et norsk universitet i 1813, blev Treschow det nye universitets professor i filosofi. Året efter indtrådte han i den norske regering som statsråd og departementschef for »Kirke-, Skole- og Fattigvæsenet«, dvs. som Norges første kirke- og undervisningsminister.

Af hans forfatterskab, der spænder over både filosofi (herunder historiefilosofi), psykologi (han skrev den første lærebog på dansk i dette fag), og pædagogik (som han arbejdede både teoretisk og praktisk med), bør især fremhæves hans filosofiske testamente »Om Gud, Idee- og Sandseverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste«. I en foretale til denne har han givet en kort, særdeles læseværdig beskrivelse af sit eget liv.

Skønt Treschow mere end nogen anden levendegør Oplysningstidens kulturelle fællesarv mellem Norge og Danmark, så er det hovedsagelig fra norsk side, han har været genstand for opmærksomhed. Her foreligger flere værker om Treschow: Winsnes, *NT, en opdrager til menneskelighed* (1927), Einar Høigård, *Oslo katedralskoles historie* (1942), Helge Dahl, *NT, En pedagogisk tenker* (1965) og H. O. Christophersen, *NT 1751-1853. En tenker mellem to tidsaldrer* (1927).

På dansk har bl.a. Sv. E. Stybe og I. K. Moustgaard beskæftiget sig med Treschow ud fra henholdsvis et filosofisk og et psykologisk synspunkt.

På norsk foreligger nu en ny bog om Treschow, forfattet af Tønnes Sirevåg, tidligere departementschef i kirke- og undervisningsministeriet. Formålet med bogen er dels at korrigere det image, som Treschow har fået i samtid og eftertid

som skolereformator, politiker og statsråd, dels at få stillet i relief Christiania katedralskoles nye »indretning« i Treschows rektortid. Det er det traditionelle billede af Treschow som en god filosof, men dårlig statsråd – et billede der tilsyneladende ukritisk er blevet kolporteret videre i litteraturen – som Sirevåg ønsker at korrigere, bl.a. med henvisning til ikke tidligere anvendte aktstykker. Andre aktstykker uddyber indholdet af forsøgsvirk-somheden ved katedralskolen i Oslo og af Treschow som skolemand.

Det er en fortrinlig bog, Sirevåg har skrevet. Ud over at opfylde sit eget ovenfor angivne formål yder den læseren et autentisk og fascinerende indblik i den store reformtid og personerne bag, »Kronprindsens Mænd«. Den er velskrevet og med sin citatfylde fører den læseren langt rundt og ind i litteraturen om emnet, både dansk og norsk. Den er absolut en bog, der placerer sig centralt i forhold til den videre forskning i Treschow og hans samtid.

Indirekte er bogen en opfordring til, også fra dansk side, at yde Treschow større opmærksomhed end hidtil, men også til at gøre sig klart i hvor høj grad Oplysningstidens tænkning var et fælles dansk-norsk produkt, der i begge lande satte sig dybe spor i den efterfølgende skoleudvikling.

*Thyge Winther-Jensen*

**Chr. Gorm Tortzen m.fl. (edd.): Liber Compositionum: Christian IV's latinske brevstile 1591-1593.**

*Herning 1988. (Klassikerforeningens kildehæfter).*

I anledning af Christian IV-året har en gruppe gymnasielærere i latin, under ledelse af Chr. Gorm Tortzen, udgivet en

net lille bog: en kritisk udgave med parallel-oversættelse af prins Christians latinske stilebog fra 1591-93 (den sidste af tre skrive- og stilebøger der er bevaret fra prinsens hånd). Det er første gang disse stile udgives, og de ledsages her af en indledning, en »afleveringskalender« og et fyldigt register med nyttige oplysninger af biografisk og anden art. Bogens hensigt er dobbelt: den fremlægger et kildemateriale og den skal kunne anvendes i vor tids latinundervisning »på et tidligt trin«.

Som kildemateriale er disse stile af stor værdi. De udgør en stor del af de bevarede stile fra denne periode, de giver indblik i tidens latinundervisning generelt, og især i de tanker man ad den vej indpodede i den unge udvalgte konge. Herudover kan man gøre mange morsomme iagttagelser om hans dagligdag, eller fx – som udgiverne gør det her – om hans udtale af latin. Det sidste ses af de stavfejl drengen laver, og udgiverne har lagt et vældigt arbejde i at notere alle håndskriftets rettelser, både dem Christian selv har foretaget og dem der skyldes læreren.

Stilene er korte og letlæste, og vil derfor formentlig være velegnede til undervisning i begynderlatin. I større mængder vil de dog nok have svært ved at holde elevernes interesse fangen, og til skolebrug kunne man med fordel have tilføjet en almen introduktion til tiden og dens forhold til latin.

Indledningen præsenterer mange sider af stilene og deres baggrund. Vi hører om prinsens lærer Hans Mikkelsen, om stilenes form (essays/breve), om Johann Sturms pædagogik som baggrund for Hans Mikkelsens undervisning osv. Desværre behandles disse emner generelt for kortfattet. I flere tilfælde nøjes udgiverne med at fremlægge en kilde uden at kommentere den. Et eksempel er afsnittet om

Hans Mikkelsen som latinere, der består af et brev fra ham til hans svoger og en lakonisk bemærkning om at hans latin »ikke adskiller sig forfærdeligt meget fra Christians«.

Mest problematisk er dette nok i afsnittet om den indflydelsesrige pædagog og rektor i Strassbourg Johann Sturm. Udgiverne peger på at Hans Mikkelsen havde forbindelse med Sturm, og at det derfor er sandsynligt at hans pædagogiske metoder i undervisningen af Christian var påvirket af ham. Sturms generelle pædagogik karakteriseres kort, hvorpå han citeres i en længere passage om skriftlige arbejder. Men selve sammenligningen mellem Sturms og Hans Mikkelsens pædagogik levnes kun otte linjer til sidst: Sturm lægger vægt på skønskrift i de første fire klasser, hvilket iflg. udgiverne svarer nøje til praksis i Christians første stilebog. Han tilråder at modersmålet tages til hjælp i de første klasser, ligesom det sker i Christians anden stilebog, og han anbefaler en række genrer for stiløvelser, hvoraf de to sidste, brev og heroisk fortælling (udgiverne skriver »essay«, men det begreb forekommer selsagt ikke hos Sturm), dækker de stile der her er udgivet. Man savner her en sammenligning med tidens øvrige praksis, der kunne vise om disse træk er entydigt Sturm'ske, eller, som man skulle tro, den naturlige fremgangsmåde i situationen.

Et andet savn i denne forbindelse er en sammenligning med Sturms skrift om fyrsteopdragelse, der her kun nævnes i en note. I det hele taget savner man en behandling af det forhold at Christian var udvalgt konge og ikke almindelig latinskoleelev. De stile Christian skriver handler i høj grad om dyder der kendetegner den gode konge, fromhed, mildhed osv., og laster han bør undgå, fx drukkenskab. Flere stile handler om at unge fyrster skal

vogte sig for smigrere. En undersøgelse af den ideologi disse stile afspejler ville formentlig være frugtbar for forståelsen af Christian IV's person, og er vel ikke uden betydning for den selvbevidsthed som fyrste der kendetegner hans første regeringstid.

Her ville en sammenligning med de bevarede latinskolestile fra perioden formentlig have været relevant. Et hurtigt blik på dem tyder på at andre elever skrev om ganske andre, men ligeså moraliserende, emner. Disse stile nævnes kun for deres sproglige niveau. Christians stile viser ifølge udgiverne at han i højere grad blev øvet i praktisk sprogfærdighed, fordi han skulle lære at »begå sig blandt fremmede«, mens latinskoleeleverne som vordende »præster og andre embedsmænd« blot læste klassiske forfattere som Cicero og Terents. Men det er en misforståelse. Cicero og Terents blev netop anvendt som forbilleder for et praktisk dagligsprog, og de kommende akademikere uddannedes i lige så høj grad til at kunne begå sig frit på latin. Strengt taget ved vi vel heller ikke om Christian ikke også blev sat til at læse Cicero og Terents.

Stilene er stort set alle udformet som breve. Udgiverne stiller det interessante spørgsmål, om nogle af dem kan betragtes som autentiske breve. Spørgsmålet kan, som de selv siger, ikke besvares endegyldigt, men i betragtning af at langt størstedelen af brevene er tydeligt fiktive, ville det have været nyttigt med nogle betragtninger over dette begreb: det fiktive brev var jo, såvel i antikken som renæssancen, en meget anvendt genre.

Indledningen prætenderer ikke at være en videnskabelig afhandling, og visse af de her nævnte emner ville måske ikke kunne behandles inden for rammerne af en indledning. Men alle, såvel specialister som gymnasieelever, har efter vores op-

fattelse brug for en udførligere introduktion.

Selve den latinske tekst er en nøje gengivelse af håndskriftet. Dog er tegnsætningen udgivernes egen, og »åbenlyse fejlskrivninger, som kan forårsage misforståelser« er rettet – begge dele velsagtens af hensyn til gymnasiebrugen. Her har udgiverne dog nok sat sig mellem to stole: Når der faktisk bliver rettet i teksten, kan det forekomme irrelevant med en minutiøs gengivelse af håndskriftet på andre punkter, fx skelnen mellem æ og »e caudata« og overholdelse af originalens linjeskift.

Udgangspunktet herfor har formodentlig været det naturlige ønske om at præsentere Christians latin som det er, inklusive fejl og mangler. Der opstår imidlertid en vis usikkerhed: Når udgiverne – mod deres erklærede princip – retter mange ganske umisforståelige skrivefejl, som fx »deduxerunt« i stil 124, kan vi så være sikre på at det helt umulige »... certior factum sim ...« i 11 er Christians fejl, og ikke udgavens? I den slags tilfælde havde et »sic« nok været på sin plads.

De danske paralleloversættelser forekommer pålidelige. Indholdet gengives præcist, hvilket også angives som udgivernes hovedformål. Et sekundært formål har været »at den ikke-latinkyndige læser skulle have et vist indtryk af Christians måde at skrive på«, og det er mindre heldigt, for konsekvensen er et dansk med alt for tydeligt præg af latinsk syntaks og latinske idiommer. Herved gør man Christian uret, for ganske vist skriver han ikke et fejlfrit latin, men den ordrette gengivelse kan gøre selv god latin til dårligt dansk. Er par eksempler:

»Da jeg dengang tilstrækkeligt fornemmede ...« (nr. 64) eller:

»Derfor, blandt de mange andre ting, du fremlægger, kan vi lettest blive enige

om det, som du slutter med: at den gode embedsmand bør elske de borgere, der er ham underlagt. ... Det fornemmer jeg også altid bemærkes hos dig, ...« (nr. 143)

Alt i alt en nyttig bog, der fremlægger et hidtil uudnyttet materiale og inviterer til skole- og kulturhistoriske undersøgelser.

*Karen Skovgaard-Petersen  
og Peter Zeeberg*

### **Jens Kraft (1720-65). Biografisk Skitse af Ove Christensen.**

*Dansk Historisk Håndbogsforlag (1988). 95 sider, ill., pris: kr. 98.*

Der synes i disse tider at være en fornyet interesse for Jens Kraft; i al fald har der på mit skrivebord det sidste års tid ligget flere nyudkomne bøger, i hvilke hans liv og virke behandles.

Den foreliggende bog har en interessant tilblivelseshistorie: For en del år siden blev Ove Christensen (1908-78) – mangeårig underviser i kemi m.m. på Sorø akademis Skole – medlem af et forfatterkollegium, som skulle skrive en bog om personen og videnskabsmanden Jens Kraft. Kun Christensen fik skrevet sit bidrag; og efter hans død var manuskriptet, som ingen havde set, men kun hørt om, forsvundet. Kun en ihærdig søgen fra fagkollegaen Hemming Andersens side bragte det for nogle år siden frem.

Men hvem var nu Jens Kraft? I en af de perioder, hvor akademiet i Sorø fungerede som kongerigets andet universitet, var han her fra 1747 til sin død professor i fagene matematik, filosofi og eksperimentalfysik. Til brug for undervisningen i det sidste fag anskaffede han en instrumentsamling, som ifølge en håndskreven fortegnelse fra 1755 talte 164 numre.

Når Kraft i dag har vores interesse,

skyldes det primært, at det var ham, der indførte den newtonske mekanik på matematisk grundlag herhjemme. Hans *Forelæsninger over Mekanik* fra 1763 er en ca. 700 sider stor bog, som behandler mekanisk-fysiske problemer i 20 forelæsninger, som efterfølges af en række tillæg, hvori der i stor udstrækning anvendes differential- og integralregning til udledninger og beviser.

Krafts arbejder synes imidlertid ikke at have haft stor indflydelse på fysikfagets udvikling herhjemme. Om akademisterne ud over deres interesse for ridderlige discipliner, økonomi, jura etc. har interesseret sig ret meget for denne del af undervisningen, er nok mere end tvivlsomt – i alt fald har Kraft ikke efterladt sig elever, der har dyrket hans lærefag på videnskabelig basis. Elevfrekvensen i Sorø var tillige ringe, og formålet med undervisningen var primært at uddanne mænd til brug i statens tjeneste. Herudover synes, som Olaf Pedersen for få år siden har påpeget, Danmark tilsyneladende at have været det sidste land i Europa, hvor den newtonsk orienterede matematiske fysik vandt indpas. Hverken H. C. Ørsted »Naturlærens mekaniske Deel« fra 1844, som oprindeligt var tiltænkt ingeniørstuderende, og som i århundredets midte var en meget anvendt lærebog i den lærde skole eller Ørstedes efterfølger som professor i fysik Carl Holtens »Mechanisk Fysik«, 2. udg. fra 1881 omhandler Newtons love.

Foruden fysik beskæftigede Kraft sig med andre videnskaber heriblandt logik, etnologi, pædagogik, filosofi og teknik. Et *sammenfattende* arbejde om videnskabsmanden Jens Kraft har endnu ikke set dagsens lys, men må være en værdig forskningsopgave at tage op.

Ove Christensens bog er forsynet med et forord af Arne Østergaard, tidligere



rektor i Sorø, en efterskrift om Krafts instrumentsamling af Hemming Andersen. Hertil kommer en fortegnelse af Krafts efterkommere af A. Kann Rasmussen.

Det har næppe været forfatterens ønske, at denne biografiske skitse skulle udgives alene; brugsværdien ville være større, hvis den havde været forsynet med et register. Ser man bort herfra finder jeg, at den giver et udmærket indtryk af personen og underviseren Jens Kraft og en del af 1700-tallets danske skolehistorie.

Børge Riis Larsen

**F. J. Billeskov Jansen, Egill Snorrason og Chr. Lauritz-Jensen (red.): Hans Christian Ørsted.**

*Udg. af IFV-energi i/s (Isefjordværket) 1987. 20 sider, ill., pris: kr. 278.*

IFV-energi i/s havde i 1987 50 års jubilæum og udsendte i den anledning denne meget læseværdige bog. Billeskov Jansen skriver veloplagt om Ørsteds liv og filosofi sat ind i en større idéhistorisk sammenhæng. Ole Knudsen skriver om *fysikeren* H. C. Ørsted, hvis karriere som naturvidenskabsmand startede i en periode, hvor der inden for fysik og kemi var to dominerende skoler: den *laplacianske* eller atomistisk-mekaniske franske og den *dynamiske*, grundlagt af tyskeren Immanuel Kant.

Thor A. Bak beskæftiger sig med *kemikeren* H. C. Ørsted og forsøger at give et svar på en af de store gåder i kemihistorien: I midten af 1820'erne fremstillede Ørsted som den første metallisk aluminium, en bedrift, som alene ville sikre ham en fornem plads i videnskabshistorien. Da den tyske kemiker Friedrich Wöhler få år senere besøgte ham i København, fortalte Ørsted ham herom. Wöhler arbejdede videre og fremstillede grundstoffet efter en

lidt anden metode, idet det ikke lykkedes ham at benytte Ørsteds forskrift. Wöhler fik senere æren i såvel danske som udenlandske lærebøger for prioriteten, *uden at Ørsted greb ind*. Baks bud på en forklaring er, at Ørsted endnu før han var fyldt 50 år havde »opnået så megen anerkendelse og var blevet så feteret over alt i Europa, at han havde råd til at være generøs«.

»Sprogmanden« kalder Jørn Lund sit bidrag. Ørsted konstruerede en lang række danske betegnelser for naturvidenskabelige og andre emner. *Ilt, brint, vægtfylde* og *rumfang* er nogle få af hans nyskabelser, som først i vor tid er ved at blive erstattet af andre.

Egill Snorrason kommer langt omkring i sin gennemgang af Ørsted som sekretær for Videnskabernes Selskab.

Bogens mest spændende kapitel skyldes Olaf Pedersen, som i *Det længere perspektiv* beskæftiger sig med Ørsteds forhold til den newtonsk-orienterede matematiske fysik. På trods af sin europæiske orientering gav Ørsted »specielt dansk fysik en karakteristisk drejning, som bragte den paa afstand af den europæiske fysiks hovedstrømninger og gennem en lang periode forhindrede nye og frugtbare ideer og metoder i at slaa igennem.« Problemet var, at den nye fysik, som herhjemme var blevet introduceret af Sorø-professoren Jens Kraft i hans bog »Forelæsninger over Mekanik« fra 1763, først blev accepteret herhjemme omkring 100 år efter at den i det øvrige Europa var blevet det selvfølgelig grundlag for fysikken. Matematik, mente Ørsted, var en god videnskab for fysikere at beskæftige sig med; men man skulle passe på ikke at »paatrykke« naturen en matematisk beskrivelse. Han mente åbenbart ikke, at man via matematik kunne vinde en ellers uopnåelig erkendelse.

Bogen afsluttes med et engelsk resume, en litteraturliste, noter og henvisninger samt et navnerregister.

Det har været mig en meget stor fornøjelse at læse denne bog, som jo præsenterer et spændende stykke skole- og lærdomshistorie.

*Børge Riis Larsen*

**Annette Faye Jacobsen og Anne Løkke:  
Familieliv i Danmark 1600-1980'erne.**

*Forlaget Systime 1986. 236 sider.*

*Pris: 168 kr.*

Familieliv i Danmark er en bog, der er delt i to, i en indledende tekst på knapt 80 sider og et udvalg af kilder om samme emne på knapt 150.

Forfatterne skriver i indledningen, at familieliv rummer så mange aspekter, fra materielle vilkår som husstandsstørrelse, levedod og boligindretning til mindre håndgribelige som stemninger, følelser, et bestemt blik og måden, beslutningerne blev taget på. Desuden har familien ikke altid, som i dag, bestået af far, mor og børn, og forfatterne har derfor valgt at beskrive de personer, der indgik i samme husholdning. Derfor behandles både far, mor og børn, tjenestefolk, bedsteforældre og plejebørn. Og siden det danske samfund har været og stadig er så komplekst, som det er, har forfatterne valgt at trække nogle vigtige samfundsgrupper frem og beskrive deres grundvilkår. Som en konsekvens heraf deles perioden ret så selvfølgelig i feudalisme 1600-1850, kapitalisme 1850-1950 og moderne tid 1950-1980'erne. Og i hver periode beskrives bondefamiliens, arbejderfamiliens – med skyldig hensyntagen til by og land – og borgerskabsfamiliens livsvilkår.

Emnet er frodigt og tilgangen åben og dynamisk. Vi får undervejs mange og forskellige ting at vide. Ikke fordi stoffet er så nyt, men fordi det er sammentænkt og anvendt på en ny måde. Arbejde og fest, straf og skyld, husholdningsregnskaber og præventionsformer fylder siderne. Og nysgerrigheden stiger, mens man læser.

Efterhånden melder der sig imidlertid samtidig et spørgsmål: Hvorfor er netop dette stof udvalgt – ud fra hvilken overordnet teori er det medtaget? Og et til: Hvilken sammenhæng mener forfatterne, der er mellem livsvilkår og normsystem – hvor kausalt tænker de? Kan fx deres ræsonnement over sammenhængen mellem højere levestandard, seksuel disciplin og faldende børnetal holde? Fik byarbejderen færre børn fra 1890'erne, fordi de forbedrede livsvilkår fremmede den seksuelle afholdenhed, s. 54? For mig at se er sammenhængen mere kompliceret. En patriarkatsteori kunne med fordel have været anvendt, for det var vel snarere den dominerende fader end den af bl.a. børnefødsler udslidte moder, der skulle udvise seksuel afholdenhed.

Bogen anmeldes i Uddannelseshistorisk Årbog, fordi familieliv, opdragelse og uddannelse er så nært forbundet i menneskers livsløb. Skole- og uddannelsesforhold behandles gennemgående loyalt, og vi får de vigtigste data at vide. Men også her synes jeg, begrundelser og drøftelser er lidt forenklede. Det hedder fx om 1814-loven, at den blev indført af staten for at fremme de kundskaber, der var nødvendige i en mere markedsorienteret økonomi, s.29. – Her lurder det hurtige kapitallogiske ræsonnement. Dette foldes ud s. 69, hvor der står, at i 1950'erne var ungdomsårene blevet en forberedelsesfase til det egentlige liv i produktionen – mon dette liv for den enkelte unge også var det »egentlige«?

Desuden synes jeg, at spørgsmålet om forholdet mellem opdragelse og uformel og formel oplæring og uddannelse kunne have været bedre gennemarbejdet i en bog som denne. Det fastslås, at børns arbejde, der i øvrigt får en fyldig plads, også er en indføring i voksenlivet. Men det at komme ud og tjene var ikke bare en økonomisk nødvendighed, det var også en kvalifikationsmæssig.

Kilderne er ligesom tekstafsnittet spændende læsning. Vi kommer vidt omkring – fra retsudskrifter over erindringer til annoncer. Stærkt og ægte står erindringerne fra arbejderfamilierne om deres kummerlige livsvilkår i dette århundrede begyndelse. Men kunne ikke kilderne have været valgt med lidt større konsekvens, kunne sagen om utroskab i 1630'erne ikke have haft en parallel i forrige århundrede og en i 1980'erne?

Billedstoffet er mangfoldigt og udvider den frodige tekst – men hvor ville det have været dejligt med glittet papir.

*Ellen Nørgaard*

**Stig Dankert Hjort: Sigurd Næsgaard.**  
*Gyldendal 1989. 303 sider. Pris: 315 kr.*

Det naturlige menneske er undertitlen på Stig Dankert Hjorts bog om læreren, forfatteren, filosofen, pædagogen og psykoanalytikerens Sigurd Næsgaard. Titlen er velvalgt. Næsgaard udviklede en i naturalismen funderet »sjælelære« og var selv i sin frodige, flittige og provokerende livs-udfoldelse en slags illustration af denne »isme«.

Næsgaard var gårdmandssøn fra Nordjylland, født 1883, gik i friskole, kom på Silkeborg Seminarium, tog til København, læste filosofi med psykologi som speciale og blev dr. phil i 1922 på en afhandling om bevidsthedens form.

Stig Dankert Hjort ønsker med denne bog at vise, at Næsgaard desuden var en original tænker og psykolog, hvis teoretiske og terapeutiske indsats og hele forfatterenskab først er blevet overset og derefter glemt, fordi andre grundanskuelser har været dominerende herhjemme.

Dankert Hjort gennemgår med udgangspunkt i forfatterskabet de forskellige faser i Næsgaards tænkning. Næsgaard var først den filosoferende psykolog, der udviklede en bred og struktureret psykologi. For den ikke-psykolog-uddannede ser det ud, som om han tidligt indkredede områder af »sjælelivet«, som han senere, efter mødet med psykoanalysen, kunne betegne med begreber fra denne. Derefter introducerede Næsgaard psykoanalysen i Danmark i en række bøger og endeligt videreudviklede han Freuds tanker. Tolkningen fremlægges, og der argumenteres for dens originalitet og bæredygtighed også i dag. Om argumentationen lykkes, er svært at afgøre for den ikke-psykolog-uddannede læser. Inddragelse og drøftelse af andre psykoanalytiske og socialisationsteoretiske systemer til påstandens underbygning er ikke foretaget.

Bogen anmeldes i denne sammenhæng, fordi Næsgaard var så optaget af pædagogik – af reformpædagogik, som i samtiden blev betegnet som »frie skoletanker«. Dankert Hjort refererer loyalt, hvad Næsgaard selv har skrevet, og hvad andre har skrevet om emnet. Desuden påviser han, hvor integreret Næsgaards reformpædagogik og udviklingspsykologi var i hinanden. Og udviklingspsykologien var samtidig en i naturalismen begrundet moralfilosofi: Barnet fødes »selvforpligtende« og ... »knytter sig naturligt til den bestående kulturs rigdomme og føler sit ansvar«. Tvinges barnet derimod til efterligning gennem lydighed og disciplin ... vil ansvarsfølelsen ikke udfolde sig, s. 91. Eller

sagt på en anden måde: en opdragelse i naturlighed vil skabe en sund forbindelse til omverdenen, kulturarv og forfædre. På dette psykologiske grundlag udviklede de frie skoletanker sig og børnene i de frie skoler og klasser kunne udfolde sig frit i betydningen ret grænseløst.

Bogen giver desuden et klart, ja næsten for klart, positivt billede af mennesket Næsgaard. Dette nuanceres gudskelov af anekdoter, som fx da Oscar Pfister i 1936 var i København for at forelæse, og Næsgaard skulle oversætte. Næsgaard blev stoppet af tilhørerne, fordi han ikke oversatte korrekt. Han fortalte i stedet for, hvad Pister skulle have sagt, s. 133.

Og så giver bogen et indblik i, hvorledes psyko-analysen blev introduceret i Danmark og gode biografier af enkelte centrale personer. Men vi skimter kun miljøet omkring personerne og dette miljøes forhold til kulturradikale og partipolitiske grupper. Og miljøets betydning videnskabeligt og kulturelt i det danske samfundsliv får vi intet at vide om. I denne sammenhæng er det naturligt at påpege manglerne i beskrivelsen af det reformpædagogiske miljø. Dankert Hjort refererer som sagt loyalt Næsgaards egne vurderinger af de frie skoletankers bærekraft. Samtidig påpeger han, at Næsgaard var »nærmest manisk-begejstret i sin form«. Men Næsgaards vurderinger korrigeres ikke af fx oplysninger om de implicerede »frie« læreres, elevens og skolers antal. Situationen i Danmark kommer derved desværre til at fremstå ret så fortegnet.

*Ellen Nørgaard*

### **Ole Varming: Holdninger til børn.**

*Gyldendal 1988. 272 sider. Pris: 249 kr.*

Denne afhandling, der blev forsvaret ved Lunds Universitet i september 1988, indbragte sin forfatter, cand. psyk. og lic. pæd. Ole Varming, en smuk fil. dr. titel.

Afhandlingen skal ikke anmeldes her. Men det skal nævnes, at den også har interesse i en historisk sammenhæng. Den inddrager analyse af historiske tekster, som tydeligt afdækker patriarkalske århundreders krav om børns absolutte lydighed. Eksemplerne på straffe, der var fysisk mishandling, er desværre ikke sjældne. Det værste var, at en kristen kirke kunne give ideologisk rygdækning for et barnesyn, hvor barndom blot var et forstadium uden egen værdi. Luther får ikke nogen god karakter.

Humanisering har været og er en lang proces. Først i 1967 blev korporlig afstraffelse afskaffet i den danske folkeskole. Myndighedsloven 1986 gjorde legemlig revselse ulovlig, men ikke strafbar.

Bogen handler om åben og skjulte disciplinering, fremlægger forfatterens egen undersøgelse af befolkningens holdninger til børneopdragelse og indeholder overvejelser over en ændret børneopdragelsespraksis i hjem og skole. På det sidstnævnte felt inddrages K. E. Løgstrups kloge betragtninger. Det er en handlingsrettet bog.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

**Ove Pedersen: Lærerkreds og lærerkår gennem 100 år. Herningegnens Lærerforening 1874-1974.**

*Udg. af Herningegnens Lærerforening (Pontoppidansvej 4, 7400 Herning) 1989. 98 sider, ill.*

Læg mærke til denne bog, det meste af den.

På små 100 sider fortæller Ove Pedersen Herning-kredsen/foreningens historie i 55 kapitler. Læseren er fastholdt fra først til sidst og bliver klogere på den danske folkeskole undervejs.

Forfatteren er nu pensionist – efter virksomhed som lærer, viceskoleinspektør og viceskoleinspektør i Herning. 1960-1968 var han formand for Danmarks Lærerforenings 107. kreds.

Det er kredsens historie, det drejer sig om. Forfatteren har opdaget den, for ingen var klar over, at den gik tilbage til 1874 – altså til det år, hvor Emil Sauter, P. A. Holm og C. A. Thyregod lagde grunden til Danmarks Lærerforening. I det år indbød lærer P. J. Korsholm fra Aulum »Lærere og Andre, som have Interesse for Skolegjerningen« til et lærermøde på den nye gæstgivergård i Herning. Bogen spænder fra dette møde 29. september 1874 midt i den uopdyrkede hede-egn til den sprudlende jubilæumsfest for Danmarks Lærerforening i det rekreative område ved Sunds sø i maj 1974. De to verdener er overbevisende forbundet af forfatteren gennem studier af lokalpressen, incl. annoncerne, skole- og foreningsblade, ikke mindst »Folkeskolen«, efter 1916 også protokoller for det meste af tiden. Bogen er sjovt illustreret. De lokalhistoriske arkiver har leveret billeder af både lærere og skoler i kredsen.

Teksten skal ikke refereres, men den skal roses for sit naturlige sprog og sit konkrete indhold, sine præcise oplysning-

er og sin diskuterende stil. Den er et lærestykke om, hvordan tingene kom til at fungere i praksis, og om hvad man diskuterede på møderne derude: tilsyn, skolebyggeri, lønvilkår, men da også pædagogik og ny lovgivning, urafstemning i 1967 og martsdagene i 1973.

En vigtig iagttagelse er kredsens ændrede rolle fra omkring 1970. Om forholdene i 1930'erne står et sted (s. 62): »Det er nok ikke urimeligt at understrege, at lærerkredsene – altså også vor lokale 107. kreds – igennem et meget langt tidsrum påtog sig ansvaret for – så at sige – at holde lærerne i gang pædagogisk«, og det gives der eksempler på. På et møde i marts 1974 blev det besluttet, at kredsen skulle ophøre med at arrangere pædagogiske møder – pinsemøderne siden 1904, eftermiddagsinstruktioner, pædagogiske dage m.v. Denne opgave måtte nu løses af amtskonsulenten sammen med amtskredsen og/eller Lærerrhøjskolen. Kredsen havde på dette område gjort sig selv overflødig gennem sin pionerindsats for skolecentral og provinsårskurser. Nye institutioner kunne vokse frem på det grundlag. Kapitlet hedder »Fra forening til organisation«, hvilket ifølge forfatteren ikke betyder et brud på sammenhængen mellem det pædagogiske og det fagforeningsmæssige.

Men der skal også malurt i anmeldelsen. Afsnittet om placeringen af DLHs afdeling i Herning eller Skive er ikke uvildigt, men skrevet af en af taberne. Der mere end antydes, at K. B. Andersens valg i Skive-kredsen var en vigtig faktor i spillet. Anmelderen kan oplyse, at KB var valgt i Bispebjerg – først 4-5 år senere, i 1973, valgtes han i Skive.

Et par kort over enen havde ikke været overflødige.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

**Lars N. Henningsen (red.): Ensted sogns historie.**

*Skrifter udgivet af Historisk Samfund for Sønderjylland nr. 64. Aabenraa 1987. 308 sider, ill.*

**Hans H. Worsøe (red.): Løjt sogns historie.**

*Skrifter udgivet af Historisk Samfund for Sønderjylland nr. 66. Aabenraa 1987. 378 sider, ill.*

Ofte står lokalhistorien i anden række bag rigshistorien. Det skyldes gerne, at megen lokalhistorie lader sig dominere af kildestoffet, thi lokalhistorikere glemmer ofte betydningen af analyse og forklaring. Dette gælder ikke de to foreliggende arbejder, der begge bearbejder et alsidigt materiale til en mangesidig fremstilling af de to sognes historie. Formålet har været at skildre den lille enheds historie, som den står for sig selv og som den forholder sig til de ydre begivenheder. Derfor spiller skolehistorien, som en naturlig del af den sociale historie, en gedigen rolle i begivenhederens gang.

Først vil jeg dog pege på Lars Henningsens demografiske rammebeskrivelse, som tegner optakten til den bredere fortælling af Ensted sogns historie. Her får læseren den befolkningshistoriske baggrund for sognet historie, som den kan aflæses i de historiske kilder, og det er en god begyndelse til fremstillingen, der som sagt rummer mange sider af sognehistorien.

Man kan finde frem til skolehistorien ad mange veje, som f.eks. i forbindelse med den dansk-tyske nationalitetskamp (chikanerierne mod den forsøgsvisse tyske privatundervisning i årene 1945-46, der kulminerede med en bombesprængning). Men i øvrigt kan man læse om degneskoler, lærerkræfterne og deres underhold og

de skiftende tiders skolebyggeri. Der er meget at hente og læsningen fortsætter let ind i de andre afsnit.

Endnu mere finder man i Løjt-bogen: Her er man i større omfang gået til kilderne og man har interesseret sig for løjttingernes brug af skolen. Således har man lavet oversigter over elevsøgningen til sognets 4 skoler, skemaer over udviklingen i undervisningsplanerne fra 1840'erne over de prøjsiske fortrykningsforsøg til nutidens omverdensorienterede undervisning, ligesom vi læser om lærernes kvalifikationer og eksistensgrundlag samt undervisningsmidlerne til skolens brug som de har ændret sig efter samfundets behov. Også nogle solide lærerprofiler møder vi i fortællingen, som også her hænger intetst sammen med det almindelige liv i sognet. To fornøjelige lokalhistorier fra to sognekommuner, der i dag er væk. Ensted og Løjt blev opslugt af Aabenraa ved kommunalreformen i 1970.

*Steen Ove Christensen*

**Skole i Hvalsø kommune – gennem 250 aar!**

*Udg. af Egnshistorisk Forening for Hvalsø Kommune 1988. 84 sider.*

I Hvalsø kommune, Roskilde amt, har den egnshistoriske forening fejret et par gamle skolebygningers jubilæer ved at lade årsskriftet for 1988 omhandle skolehistorien i de sogne, der i dag indgår i storkommunen. I betragtning af, at det er et årsskrift for en enkelt kommune, er det flot med mange tegninger af nuværende bygninger, der er af skolehistorisk interesse.

Årsskriftet indeholder en række skolehistoriske artikler, der for hovedpartens vedkommende er skrevet af Lis Gertrud Kildsig. De er suppleret med erindrings-

stof, hvor dette har været muligt. Erindringerne er benyttet på en spændende og markant måde, idet udgiveren har redigeret i erindringsmateriale fra 7-8 personer og indsat uddrag af det som en slags korte kommentarer til oplysningerne i artiklerne. Heldigvis med angivelse af navn og bopæl for de enkelte personer.

En smagsprøve i uddrag: Blandt andet p.g.a. sognestridigheder havde det tyndt befolkede Tolstrup indtil 1871 biskole, hvor der kun blev undervist én dag om ugen. Herom fortæller Vagn Christensen: »... Min mormor, der var født i 1857, gik i ... (biskolen). Min mormor kunne læse og skrive, men hendes søskende fik det aldrig lært. De var kun i skole 3-4 timer, for dengang skulle de hjem til middag og have deres varme mad. Bagefter skulle de arbejde.« Altså 3-4 timers ugentlig skolegang.

Eller Peter Jensen, der var vogterdreng fra 7-8-årsalderen: »... Jeg kom i skole, hver gang det var regnvej. Så var det vel for dyrt at have mig på gården ... (bonden skulle betale bøden) ... Men det kunne jo ikke hjælpe noget, at jeg kom i skole. Jeg vidste jo ikke, hvad de havde for. Så fik jeg tæsk ...« Det var omkring 1915. Peter Jensen blev for øvrigt senere sognefoged efter som voksen at have lært at skrive og regne ordentligt.

Men tilbage til artiklerne, der udgør kernen i årsskriftet. Det lokale stof er sat ind i en bredere skolehistorisk ramme. Den benyttede fremgangsmåde giver et godt perspektiv til lokalhistorien, men det er en forudsætning, at den del af skolelovgivningen, der er af betydning for de lokale skoler, træder tydeligt frem. Her kniber det desværre for det 20. århundredes vedkommende. Eksempelvis står det ikke klart, at skoleloven fra 1937 havde forskellige bestemmelser for købstad- og landsbyordnede skoler. For sidstnævnte

var problemet i øvrigt ikke kun den umuliggjorte hverdagsundervisning, der godt nok nævnes, men i høj grad også krav om gymnastik hele året for de store børn og indførelse af de praktiske fag sløjd og skolekøkken, der krævede faglokaler. Det skal dog medgives, at det kan være svært at finde litteratur om disse forhold.

Hvad kildematerialet til den lokale skolehistorie angår, argumenteres der i forordet for, at der ikke er bragt kildehenvisninger. Jeg bøjer mig modstræbende for argumentationen. For den kyndige læser er det i hvert fald klart, at alle tre forfattere har været grundigt nede i relevant kildemateriale.

Resultatet er blevet spændende skolehistorie, men for udenforstående, og dertil må i dag nok regnes mange tilflyttere til Hvalsøområdet, er det vanskeligt at holde styr på stridighederne om skolerne. Årsskriftet har kort over de omtalte skolars beliggenhed, men et tydeligt kort med godser og sognegrænser indtegnet ville lette forståelsen.

Anmelderen fristes til at citere fra artiklerne, men må begrænse sig. I Kr. Hvalsø sad den gamle foregangsmand, degnen Sandbech, fra 1778-1832 og kunne ikke formås til at tage sin afsked. Først i 1832 kunne planer udarbejdet i 1809 derfor gennemføres! Nå, skolen slap af den grund for den indbyrdes undervisning, men man måtte planlægge ud fra realiteten: »Når Sandbech dør«.

Efter Sandbech fulgte den seminarieuddannede lærer Egelund, der i en periode var sogneforstander. En stædig rad, der så sent som i 1875 krævede manglende højtidsoffer inddrevet ved udpantning. Han sad i Kr. Hvalsø til 1886, dvs. to lærere, der tilsammen dækker en periode på 108 år! Det må have præget egnen.

Også i Såby var der problemer med

degnen, der gik på pension i 1813. Planer om at dele skoledistriktet i 3 for at opfylde skoleanordningen af 1814 måtte opgives p.g.a. de kommende læreres forpligtelse til at betale degnens pension.

Eksemplerne er en påmindelse om, at indsigt i skolelovgivning og centraladministration ikke er tilstrækkeligt til at danne sig et dækkende billede af den virkelighed, befolkningen har oplevet.

Det er en stor opgave, Egnshistorisk Forening for Hvalsø Kommune har påtaget sig med udgivelsen af dette årsskrift. Man skal ikke have meget kendskab til skolehistorie for at indse, hvilket arbejde, der er lagt i det. Lis Gertrud Kildsig takker i forordet lederen af det lokalhistoriske arkiv for det vældige arbejde, hun har lagt i skriftet, vi andre kan så passende takke hende selv. Udgivelser af denne type er i bedste forstand udtryk for folkelig kultur.

Bogen kan købes gennem foreningen for 60 kr. Forhåbentlig vil kommunens indbyggere vide at værdsætte, hvad de her har fået stillet til rådighed.

*Else Karlshøj*

**Erica Simon: »... Solen står med Bonden op ...«. De nordiske Folkehøjskoleers idéhistorie.**

*Askov Højskoles Forlag. 169 sider, ill.*

Erica Simon må som de fleste andre, der har arbejdet med højskoletanken, atter og atter citere Grundtvig, men det er dog især linierne »... og Solen står med Bonden op, Slet ikke som de Lærde ...«, der optager denne lærde franske forsker. I sin levende og citatrige gennemgang af højskoletankens fremvækst i Norge, Danmark og Sverige kredser hun igen og igen omkring forholdet mellem de intellektuelle og folket, og hun redegør bl.a. indgå-

ende for de forhold, der gjorde, at de svenske højskolefolk savnede forudsætninger for at begribe, at fornyelsen kunne komme nedefra, fra de uvidende bønder. Frankrig er jo landet med det elitære uddannelsessystem, hvor selv kommunisterne ifølge Erica Simon må have en universitetsbaggrund, hvis de vil gøre sig gældende, og det er netop kontrasten mellem uddannelsessystemet i Erica Simons eget land og folkeoplysningen i Norden, der er drivkraften i hendes arbejde.

Bogen er en sen frugt af Erica Simons kildestudier i 1950'erne, der i sin tid resulterede i disputatsen »Reveil National et Culture Populaire en Scandinavie. La genese de la højskole nordique 1844-1878« (1960). I denne sammenfatning, der bygger på nogle foredrag, som forfatteren holdt 25 år efter forsvaret af disputatsen, bryder hun med den videnskabelige form og beretter levende om sine resultater uden at kere sig om henvisninger. I teksten optræder mange store personligheder, og bogen kommer derved til at ligne den klassiske højskolelitteratur. Et par gange morer Erica Simon sig med at sammenligne det 19. århundredes oplyste bønder med egne iagttagelser af franske bønders oplysningstrang eller mangel på samme i det 20. århundrede, og et andet sted oplyser hun i en note, at hun to gange har forelæst i et afrikansk udviklingsland over skoletanker hos den norske højskolemand Christoffer Bruun (f. 1839). Sådanne kronologiske spring er der en del af i teksten, og de er egentlig charmerende. I en efterskrift gennemgås »Den grundtvilske folkeligheden i internationalt perspektiv«, og der informeres om højskoletankens fortolkning i Amerika, Israel, Nigeria og Australien.

I uddannelseshistorisk sammenhæng er det naturligvis skildringen af det 19. århundredes idéhistorie, der er værdifuld.



Der refereres mange synspunkter og citeres flittigt fra kilderne, men det er vanskeligt i en så kortfattet tekst at tage stilling til forbindelseslinierne mellem de mange personer, der udtaler sig i bogen. De mange kildeuddrag kommer ofte til at stå lidt isolerede. Et andet problem er, at Erica Simon skriver til et begrænset publikum. Der er ikke mange, der har specialviden om de politiske og litterære cirkler i forrige århundredes Norden, og for at lette de øvrige læses vej gennem fremstillingen har oversætterne – afsnittene om de enkelte lande er af ukendte grunde oversat til de respektive sprog – forsynet bogen med biografiske noter. Det er en god hjælp, men det kan ikke nægtes, at bogen på sin vis er for de indviede. Dens styrke er, at den lægger hovedvægten på en naturligt afgrænset periode, hvor højskole-tanken finder sin form og at den gør det muligt at sammenholde højskoledebatten i de enkelte lande. Man kan imidlertid undre sig over, at forfatteren tilsyneladende ikke har draget nytte af de forskningsresultater, der er publiceret siden 1960.

Idéhistoriske undersøgelser af denne type, der er båret af dyb beundring for de mange ædle mænd, der har virket for folkeoplysningen, gør det egentlig ikke nemmere at begribe den historiske sammenhæng. Det er for anmelderen f.eks. ikke nok at få oplyst, at en del velkvalificerede teologer har anført mange ideelle grunde til at vælge højskolevejen efter det militære nederlag i 1864. Man kunne f.eks. stille spørgsmålet: Hvad gav disse unge mænd afkald på? Måske er svaret, at højskolen var en af de få karriereveje, der var tilbage. Man må jo huske på, at antallet af teologiske kandidater havde været voksende i årtier, og at sønderjyske præster nu vendte tilbage til kongeriget for at søge nye embeder. *Søren Ehlers*

### **Olav Klonteig: Eit brennpunkt for nordisk folkeoplysning.**

*Udg. af Nordens folklige akademi, Box 1004, 442 25 Kungälv, Sverige. 163 sider.*

Den er letlæst og rig på synspunkter, skrevet i et varieret sprog med præcise formuleringer. Efter læsningen ved man meget om Nordens folklige akademi – og ikke så lidt om folkelige og pædagogiske strømninger i de sidste årtier. Det er dygtigt.

Anledningen til udgivelsen er et lille jubilæum: akademiet fyldte 20 år i 1988. Men bogen rækker længere tilbage, til Grundtvigs Göteborg-tanke, til den »nynordiske bevægelse« i 1930'erne (Poul Engberg, Jørgen Bukdahl, C. P. O. Christiansen). Den følger Jørgen Jørgensens initiativer, beslutningen i Nordisk Råd i 1961 og de mange forandringer i opbygning og indhold frem til det nyeste idé- og handlingsprogram. Forbindelsen med folkehøjskolen i Kungälv har naturligvis spillet en vigtig rolle i hele forløbet. Det er velgørende at læse H. Engberg-Pedersens understregning af akademiets særlige opgaver, udtrykt i 1963 og i bogen her opgjort i fem punkter, hvoraf det første lyder: »Lad folkeoplysningen, som har værdi for alle, stå i centrum. Lad den blive udforsket, kritisk belyst, fornyet i frugtbar vekselvirkning mellem forskning og undervisning«.

Læseren fanges af bogens samspil mellem de to planer, idé- og teoriplanet og det praktiske. Forfatteren kender det øjensynligt ud og ind – han var norsk lektor på akademiet 1978-1984. Han oplyser, reflekterer og vurderer, f.eks. i afsnit om svensk-dansk debat, kollision mellem rationalistisk og romantisk arvegods, konflikt om styringsprincipper, det voksenpædagogiske felt.

Selvfølge lig har bogen oversigter over personale, styrelse, vedtægter, skriftlig

produktion. Men det afgørende er, at fremstillingen i sig selv er et tankevækkende bidrag til den historisk-pædagogiske debat om højskole, akademi og voksenundervisning.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

**Hans Vejleskov (red.): Vartov Børnehavn. En grundtvigsk børnehavn i København 1949-1989.**

*Pædagogisk Psykologisk Forlag 1989. 96 sider, ill.*

Bogen er tredelt: 1. Baggrunden. 2. Vartov børnehavn før og nu. 3. Virkning og virkelighed. Indimellem er føjet to gange »intermezzo«: H. C. Andersens Fra et vindue i Vartov samt prøver på breve, billeder og protokoller.

Forfatterne er 1: Karen Stougaard Hossy, William Thomassen, Vagn Rud-Petersen, Aase Hauch. 2: Ellen Bredkjær, Birthe Mørck, Vivi Voss Ellehøj. 3: Agnete Engberg, Hans Vejleskov. Ganske vist er flere af dem almenkendte, men alligevel: en præsentation havde ikke været overflødig. Bogen har faktisk – som tænkt i forordet – interesse også for bredere kreds, hvor ikke alle kender alle.

Størst interesse i en historisk sammenhæng har de to kapitler »Kredsen omkring Dronning Caroline Amalie« af Karen Stougaard Hossy, og »Grundtvig og småbørnsopdragelse« af William Thomassen. Bagved ligger kildestudier, der fremdrager nyt om asyler og asylskoler i forrige århundrede og de grundtvigske venners deltagelse heri. Gode karakteristika og velvalgte citater gør læsningen morsom. Ingemann (Morgen- og aftensange), H. C. Andersen, Susette Dalgas, Peter Rørdam, Grundtvig selv og Caroline Amalie får vi fra en lidt anden vinkel

end den traditionelle. (Men vi bliver snydt for det billede af Caroline Amalies Asylskole i 1870'erne, der bruges i teksten s. 37).

Agnete Engberg skriver om den gæld, som uddannelsen af børnehavepædagoger står i til den grundtvigske tradition – kun en oversigt, men oplysende. Og Hans Vejleskov gør en konklusion, der er en kommentar i få ord til tendenser i de sidste årtiers pædagogiske »moder« på området – og et indlæg for en tredelt tænkning i idé, viden og praksis.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

**Børne- og ungdomsforskning – tendenser og perspektiver. Red.: Charlotte Bøgh og Kjeld Parkvig.**

*Socialstyrelsens Informations- og konsulentvirksomhed, 1989. 341 sider.*

I Regeringens Børneredegørelse fra 1989 lægges der op til, »at fremme et levende samspil mellem forsknings-, forsøgs- og udviklingsverdenen og samtidig gøre politikere, praktikere og forsøgsmagere opmærksomme på, hvad der aktuelt sker inden for børne- og ungdomsforskningen«.

Den foreliggende bog er et forsøg på at realisere disse intentioner. I Bogens første seks kapitler giver etnologen Charlotte Bøgh en karakteristik af den danske børne- og ungdomsforskning. Derefter følger otte temaartikler efterfulgt af de dertil knyttede projektbeskrivelser. Bl.a. behandler Charlotte Bøgh børn og unge i historien og slutter denne kortfattede forskningsoversigt med at understrege behovet for et samarbejde mellem fremadskuende projektmagere og historikere. Blandt de til artiklen knyttede projekter kan nævnes: På kant med samfundet – børn og unge under forsorg 1930-1960.

I et afsluttende kapitel skriver John Andersen om den nødvendige dialog mellem forsknings- og forsøgsverdenen, hvor han argumenterer for et mere ligeværdigt samarbejde mellem praktikerne og forskeren.

Børne- og ungdomsforskning er således både en projektopslagsbog og et redskab til at styrke samarbejdet mellem de mange forskellige grupper, der arbejder inden for dette brede felt.

*Harry Haue*

# Nyt og noter

## *Licentiaatafhandling om skolen i København*

Cand. mag. *Ning de Coninck-Smith* opnåede i foråret 1989 den pædagogiske licentiatgrad på Danmarks Lærerhøjskole. Den indleverede afhandling havde titlen *Børn og skole i København 1840-1910*; i tilknytning hertil holdt NC-S en offentlig forelæsning om *Institutioner og børns liv. København fra 1840'erne til 1920'erne*.

Afhandlingen, der fylder ca. 100 dobbeltsider, består af fem artikler (samt resumé, efterskrift og summary): Undervisningspligtens praktiske gennemførelse, Stadsarkitekt Ludvig Fengers skoler i 1880'ernes og 1890'ernes København, Haderslevgadesagen, De fattigste elever blev stemplet ved lusetanternes besøg, Københavns kommunes Internat på Vesterfælledvej.

Artiklerne giver ny viden om indførelse af hverdagsskolegang, om bekæmpelse af skulkeriet, om bekæmpelse af sygelighed og urenlighed og om forholdet mellem hjem og skole. Bedømmelsesudvalget (lektorerne Chresten Kruchow og Ellen Nørgaard samt Kbh.s stadsarkivar Helle Linde) siger i sin indstilling, at NC-S i valg af temaer har udvist selvstændighed og originalitet, og at hun i sin materialesøgning, bl.a. på Stadsarkivet, har vist opfindsomhed og energi. Projektet karakteriseres som »et særdeles kompetent bidrag til den pædagogiske og skolehistoriske forskning«.

Når afhandlingen foreligger udgivet i sin helhed (nogle af artiklerne er tidligere trykt), vi den blive anmeldt i Uddannelseshistorie.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

## *Karl Clausens sanghistoriske samling*

I 1972 døde lektor *Karl Clausen*, grundlæggeren af dansk sanghistorisk forskning. Karl Clausen var en samler, og gennem den lange årrække, hvor han arbejdede med den danske sangs historie, grundlagde han en omfattende privat sangbogssamling, som med tiden voksede til et regulært studiebibliotek på flere tusinde bind.<sup>1</sup>

Det var hans ønske, at samlingen efter hans død skulle stå til rådighed for offentligheden, og i 1975 blev den oprettet som selvejende institution, indkøbt for midler fra Lærerstandens Brandforsikring og med hjemsted på Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Bestyrelsen konstitueredes med daværende formand for Danmarks Lærerforening, Jørgen Jensen som for-

mand og repræsentanter fra bl.a. Danmarks Lærerhøjskole, Lærerstandens Brandforsikring, Danmarks Sanglærerforening, Aarhus Universitet og Karl Clausens familie.

Samlingen er overskueligt opstillet og bliver – med støtte fra forskellig side – løbende katalogiseret manuelt. Den forøges årligt med både nyudkomne sangbøger og ældre ting og rummer i dag ca. 6.000 bind. I 1985 erhvervedes Karl Baks sangbogssamling, hvilket betød et værdifuldt supplement. Kernen i samlingen er danske skolesangbøger og folkelige sangbøger, visebøger og salmebøger. Denne linie er blevet fastholdt gennem den årlige tilvækst, og samlingen må nu siges at være den eneste i landet, der rummer et samlet, så godt som komplet

materiale til studier i dansk skolesangs og folkelig sangs historie. Desuden findes en række af de sjældne håndskrevne visebøger fra forrige århundrede.

Samlingen erhvervede i 1985 kopier af Karl Clausens båndoptagelser med åndelig visesang fra Færøerne, og i 1986 bevilgedes støtte til en registrant over dette enestående materiale, udarbejdet af Marianne Clausen. I 1988 fik Marianne Clausen bevilget midler fra Statens humanistiske Forskningsråd til nye indsamlinger på Færøerne.

Karl Clausens sanghistoriske samling er næppe så kendt og brugt, som den fortjener, men man tør håbe, at den ved en fremtidig placering på en forsknings- og undervisningsinstitution, nemlig Danmarks Lærerbogskole,<sup>2</sup> må

blive den faktor i dansk forskning, som dens indhold berettiger til.

- 1) Fra 1961 opbyggede han tillige – i tilknytning til sin ansættelse ved Musikvidenskabeligt Institut, Aarhus Universitet – Sanghistorisk Arkiv. De to samlinger var i 1972 omtrent lige store og næsten parallelle; i dag kan de derimod siges at supplere hinanden. Således findes Karl Clausens båndsamling med folkesang fra Vest- og Sønderjylland kun i Sanghistorisk Arkiv samt (parallelt) i Institut f. Sønderjysk lokalhistorie, Aabenraa.
- 2) Denne sammenlægning er projekteret, men det er endnu uvist, hvornår den skal finde sted.  
*Kirsten Sass Bak*

## Skolehistorie og statistik

Cand. pæd. *Else Karlshøj* har i en del år arbejdet med kortlægning af folkeskoles centralisering i landkommunerne i perioden fra 1930'erne til 1950'erne. Hun er i den forbindelse gået langt ned i grundmaterialet for den officielle skolestatistik og har fremlagt sine kritiske kommentarer i et større manuskript på Institut for dansk skolehistorie. Af hensyn til andre brugere af statistikken har red. bedt *Else Karlshøj* give en præsentation af sit arbejde med statistikens oplysninger.

I forbindelse med en undersøgelse af årsagerne til det forskellige forløb af folkeskolens centralisering i landkommunerne 1937-58, blev det i en tidlig fase klart, at det var nødvendigt at beskrive centraliseringsgraden så præcist som muligt. Hvor, hvornår og på hvilken måde blev der centraliseret? Først når disse spørgsmål var besvaret, ville det være muligt at opstille hypoteser om, hvorfor centraliseringen forløb, som den gjorde.

Besvarelsen af ovennævnte spørgsmål, dvs. redegørelsen for, hvorledes skoleloven blev gennemført i praksis, måtte foretages på grundlag af statistiske oplysninger, og der blev derfor udarbejdet en liste over de problemer, som det var ønskeligt at få belyst ved hjælp af statistik. Den blev lang. Eksempelvis kan nævnes, at undersøgelsen af ændringer i antal af skoler måtte opsplittes i antal af købstad- og landsbyordnede skoler, skoler efter klassedeling, forskoler og derunder selvstændigt beliggende forskoler.

Der viste sig hurtigt at være faldgruber forbundet med at benytte den publicerede statistik ved opgørelse af antal skoler. For eksempel er det for ovennævnte periodes vedkommende nødvendigt at definere begrebet skole, inden der udarbejdes statistik over skolernes antal. Det er ikke ligegyldigt, om optællingen omfatter skoler defineret som henholdsvis administrative enheder, pædagogiske enheder eller institutioner, mellem hvilke der er en vis afstand. Opfattes skolen som en administrativ enhed,

skal de fleste forskoler henregnes til den hovedskole, de hørte sammen med. Er problemet derimod, om udviklingen bevægede sig imod større eller mindre skoler, må skolen defineres som en pædagogisk enhed, og man må for landkommunernes vedkommende til antal af hovedskoler addere antallet af de til kommunens skoler knyttede forskoler. Og er der endelig tale om et afstandsproblem, skal kun antallet af selvstændigt beliggende forskoler adderes til antallet af hovedskoler. Et fald i antal forskoler kan udmærket dække over en stigning i antal selvstændigt beliggende forskoler. (Jf. min anmeldelse af dr. phil. Finn Rasborgs doktordisputas: *Nutids valg – Fremtids vilkår*. Årbog for Dansk Skolehistorie, 1977).

Som det gjorde sig gældende for skolernes vedkommende, var det også nødvendigt, at spørgsmål angående antal lærere og børn blev splittet op, og hvad med antal af skoleforbund? Her fandtes tilsyneladende ingen statistik. – Tidspunkter for 37-lovens gennemførelse i forskellige områder måtte undersøges, altså skulle der findes statistik over, hvor og hvornår skole- og undervisningsplaner var bragt i overensstemmelse med lovens krav.

Hvor går man så hen for at finde disse tal? Det naturligste vil være at gå til den publicerede skolestatistik og arbejde sig bagud. For den periode, 1937-58, der omfattes af undersøgelsen, er der to hovedstatistikker: Meddelelser vedr. folkeskolen, ungdomsundervisningen og læreruddannelsen, udgivet på Undervisningsministeriets foranstaltning, og Statistiske meddelelser: Børneskolen, der blev udgivet af Det statistiske Departement. Dem kendte jeg selvfølgelig i forvejen; men nu så jeg på dem med kritisk indstilling.

Hvorfor var der forskel på, hvilke emner der blev statistisk belyst i henholdsvis »Meddelelser ...« og »Børneskolen«, og hvorfor var der ikke altid overensstemmelse mellem statistiske oplysninger om samme emne i de to publicerede statistikker? På hvilke områder var statistikken valid, set i forhold til de spørgsmål, jeg

søgte svar på? – Var det muligt at finde frem til de arbejdstabeller og lignende, der måtte ligge til grund for statistikken?

Andre problemer dukkede op. Her kan nævnes, at det også ville være hensigtsmæssigt at arbejde med skolestatistik på kommune- og amtsplan. Denne statistik kunne f.eks. sammenholdes med sogne- og amtsråds politiske sammensætning, hvorved det ville blive muligt at diskutere politiske holdninger til, hvornår og hvorledes skoleloven skulle gennemføres lokalt.

En ting blev ret hurtigt klart. Det var nødvendigt at søge helt ned i det primære grundmateriale til skolestatistikken, skoleindberetningskortene, for at vurdere deres kildeværdi. Det måtte undersøges, hvorledes og af hvem, den publicerede statistik var udarbejdet. Metoden i undersøgelsen måtte være den kildekritiske, der hentes fra historiefaget. Der var brug for at undersøge, hvad de folk, der udfyldte skoleindberetningskortene, kunne vide, hvor motiverede de kunne have været for at udfylde de forskellige rubrikker, nøjagtigt, hvilken kontrol der var på de givne oplysninger etc.

Skoleindberetningskortene blev udfyldt af henholdsvis lærere i lederstilling ved de enkelte skoler, af skolekommissionernes formænd og af amtsskolekonsulenterne. Allerede ved eftersøgningen af dette kildemateriale opstod der tidsrøvende problemer. For lange perioders vedkommende manglede skoleindberetningskortene. Rigsarkivet havde dem ikke, hvor var de blevet af?

Så stod man en dag med de støvede kort i hånden og kunne jo nok se, at de ikke oprindelig var tænkt bare som et grundmateriale til skolestatistik. Det var indberetninger til centraladministrationen om skolevæsenets tilstand ved de enkelte skoler og i kommuner og amter. Masser af oplysninger, der kunne være nyttige ved lokalundersøgelser. Der burde udarbejdes en oversigt over, hvor de fandtes, og en vejledning om, hvilke steder de evt. kunne findes. Lignende forhold gjorde sig gældende

for andre typer af statistisk kildemateriale, der blev fundet i Rigsarkivet. Selv om det var opført i registraturen, var det ikke sjældent under betegnelser, der ikke umiddelbart ledte tanken hen på grundmateriale til statistik. Det ville være hensigtsmæssigt at medtage Rigsarkivets og landsarkivernes materiale i oversigten.

Projektet voksede, og efterhånden som oplysningerne hobede sig op, blev det klart, at en undersøgelse af grundlaget for periodens skolestatistik måtte være af generel forsknings- og undervisningsmæssig værdi. Arbejdet blev derfor tilrettelagt således, at der ved visse delundersøgelser blev gået mere i bredden, end det var nødvendigt for at bevare de spørgsmål, der havde relation til det oprindelige forskningsprojekt. Det var dog på intet tidspunkt tilsigtet, at udstrække undersøgelsen til hele periodens skolestatistik. I den forbindelse skal det nævnes, at hovedparten af folkeskolens elever i årene 1935-64 fik deres skolegang enten i egentlige landkommuner eller i kommuner, der en stor del af perioden fungerede som landkommuner i skolemæssig henseende. Af mere kuriøse eksempler kan nævnes Gentofte og storkøbenhavnske omegnskommuner som Gladsaxe og Hvidovre.

Undersøgelsen blev aldrig publiceret, men har i en halv snes år eksisteret i form af et arbejdsrapport. I 1988 blev det imidlertid besluttet at bibringe den en form, så den kan benyttes som hjælpemiddel af skolehistorikere og undervisere, der beskæftiger sig med skolestatistik. Samtidig blev undersøgelsesperioden ført frem til 1964, idet Undervisningsministeriet på pågældende tidspunkt overtog udarbejdelsen af skolestatistik fra Det statistiske Departement, hvorfor »Børneskolen« ophørte med at udkomme. I den forbindelse ændredes opbygningen af den officielle skolestatistik radikalt.

Resultatet er blevet en undersøgelse, der dækker perioden fra Tilsynsloven af 20. maj 1933 i 1935 trådte i kraft – hvorved såvel de primære kilder til statistikken (skoleindberetningskortene), som indberetningsvejene ændredes – til Undervisningsministeriet overtog udarbejdelsen af den officielle skolestatistik i 1964. Eksempler på de forskellige typer af skoleindberetningskort er medtaget som bilag.

Undersøgelsen vil blive udgivet af Institut for Dansk Skolehistorie under titlen: Hovedkilder til skolestatistik vedrørende landkommuner 1935-1964.

*Else Karlshøj*

## *Forskningsprojekt og skolebestyrelsens historie:*

Sammenlignende studier om udviklingen af undervisningsplaner i Slesvig-Holsten, Danmark og Prøjsen i det nittende århundrede.

I Tyskland har siden begyndelsen af det 19. århundrede undervisningsplaner været et af statens vigtigste midler til at styre skolen. Den præjsiske forvaltning påvirkede denne udvikling, idet den efter den første »Normalplan« af 1816 lidt efter lidt opbyggede et differentieret system af statsopskrifter for udvalg og kontrol af undervisningsindhold. Den danske udvikling var helt anderledes: Selvom der har været nogle forsøg (bl.a. skolelovene af 1814, indfø-

relse af »inbyrdes undervisning«) blev der altså ikke som i Prøjsen udviklet et system, hvor al formel bestemmelse forbeholdtes staten. De modsatte udviklingslinier med hensyn til statens skoletilsyn i Prøjsen og Danmark stødte sammen i Slesvig og Holsten to gange. 1864/66 ved overgangen fra dansk til præjsisk styre og en gang til, men kun for Nordslesvig, efter Genforeningen 1920.

Dette her kort skitserede, skolehistoriske særtræk er udgangspunktet for et af de Tyske Forskningsråd (Deutsche Forschungsgemeinschaft) støttet forskningsprojekt, hvor danske og

tyske skolehistorikere arbejder sammen. Det skal undersøges, hvilken rolle staten havde igennem sin forvaltning ved udvalg og fastlæggelse af undervisningsindholdet i det nittende århundrede i Danmark og Prøjsen og derfor – betinget af det daværende overtilsyn – også i Slesvig og Holsten. Dermed bliver beskrevet en indtil nu næsten upåagtet del af en fælles skolehistorie.

Som første skridt i denne retning arbejdes i øjeblikket hovedsagelig med to forberedende opgaver:

- a) en dokumentation, baseret først og fremmest på arkivmateriale, af alle vedkommende administrative forholdsregler for undervisningen i den danske tid (dvs. 1814-1864);
- b) en systematisk dokumentation af det indtil nu publicerede skolehistoriske materiale på området.

Et biprodukt af disse undersøgelser skal være en bibliografi over Slesvig og Holstens skolehistorie i det nittende århundrede, som skal foreligge sommeren 1990 og løbende ajourføres ved hjælp af rettelselser og tilføjelser, som projektets arbejdsgruppe håber at modtage fra kolleger og andre kyndige.

På den her beskrevne basis skal enkelte emner gennemarbejdes mere dybtgående. Det

gælder sådanne emner, som har haft en særlig betydning for alle tre involverede områder: Danmark, Prøjsen og Slesvig-Holsten. Planlagt er studier om:

- a) den »inbyrdes underviisnings« opstigning og fald;
- b) systemudviklingen i skolevæsenet igennem uddifferentiering af mellem- og realskolevæsenet;
- c) udvikling af læreruddannelsen, især spørgsmålet om prioritering af seminarieuddannelse overfor uddannelsen af en »normal-skole«;
- d) forholdet mellem skolens og den almenpolitiske udvikling (f.eks. viste den nationale kamp på skoleområdet sig især i sprogstriden mellem dansk og tysk).

Vi vil være taknemmelig for henvendelser om videre oplysninger til støtte for vores kildesøgning m.m.

Adresse:

Gunhild Nissen, Selsøvej 15, 2720 Vanløse.  
Henning Haft/Stefan Hopmann/Reinhold Wulff, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Olshausenstrasse 62, D-2300 Kiel.

*Stefan Hopmann*

## *Selskab og Institut*

De ulyksalige seminariednlæggelser i årets løb var øjensynlig først og fremmest vidnesbyrd om politisk forvirring og hastværk. Der blev ikke taget hensyn til, at et seriøst arbejdende udvalg sad – og endnu sidder – med den opgave at stille forslag om struktur og indhold i en kommende læreruddannelse. I det tankeløse forløb gik det også ud over vore to ældste seminarier, *Tønder og Jonstrup*. Selskabet påpegede i en skrivelse til ministeriet de historiske

*værdier – og den faktiske udnyttelse af dem i seminarieundervisningen. Forgæves.*

*Selskabets årsmøde blev afholdt lørdag den 29. oktober på Pederstrup på Lolland. Vi fik set Reventlow-museet, og lektor Ingrid Markussen holdt forsamlingen – ca. 50 – i ånde med et foredrag om Christian Ditlev Reventlow og hans indsats for skolesagen i 1790'erne. Ved generalforsamlingen blev forskningsbibliotekar Christian Glenstrup indvalgt i styrel-*



sen, hvor han afløste højskolelærer *Vagn Hansen*.

Selskabet har arbejdet videre med museumsplanerne, bl.a. i samråd med Statens Museumsnævn. En henvendelse til undervisningsministeren har nok affødt en tilkendegivelse af sympati for tanken, men ikke noget konkret tilsagn om støtte. Styrelsen har udarbejdet et forslag til vedtægter og vil oprette en støttegruppe.

På Lærerhøjskolen har de drastiske nedskæringer medført en række overvejelser om sammenlægning af institutter. I juni 1989 har konsistorium imidlertid fastslået, at Institut for dansk skolehistorie skal forblive selvstændigt.

– Medarbejderne har i årets løb deltaget i forskellige symposier og seminarer, bl.a. har Ingrid Markussen fremlagt studier over skrivefærdighedens udvikling i 19. årh. på den nordiske historikerkongres i Island. I løbet af foråret har medarbejderne udarbejdet manuskript til bogen »Et folk kom i skole«, der udsendes af Lærerhøjskolen og Undervisningsministeriet i anledning af folkeskolens 175 års jubilæum.

Som omtalt andetsteds har en af instituttets tidligere stipendiater, Ning de Coninck-Smith, erhvervet den pædagogiske licentiatgrad på studier i den københavnske folkeskole 1840-1920. *Vagn Skovgaard-Petersen*

# Navneregister for artiklerne i årgang 1989

Af Henny Riis

- Absalon s. 25.  
Adler, Hanna s. 75.  
Alcott, St. Cron (Clara Cron) s. 83.  
Andersen, A.C. s. 75, 78.  
Andersen, H.C. s. 45.  
Andersen, Jytte s. 96, 99.  
Andersen, Otto s. 57 f.  
Arnold, Elisabeth s. 99.  
Auken, Margrethe s. 101.
- Bache, Otto s. 7.  
Bak, Kirsten Sass s. 6.  
Balle, N.E. s. 44.  
Basedow, J.B. s. 43.  
Bayly, Lewis s. 29.  
Begtrup, Holger s. 21.  
Bistrup, Inge s. 59.  
Blaksteen, M. s. 5, 88.  
Borch, Martin s. 68.  
Borchsenius, Poul s. 80.  
Borup-Nielsen, Grå s. 5, 9.  
Brandes, Georg s. 18.  
Brandt, Fridtjof s. 47.  
Bruhn, Verner s. 5.  
Buck, Pearl S. s. 87.  
Bøgh, Charlotte s. 6.
- Christensen, Georg s. 75.  
Christensen, I.C. s. 49.  
Christensen, Lysholm s. 97.  
Christensen, Steen Ove s. 6.  
Christophersen, H.O. s. 57.  
Clausen, Karl s. 6.
- Dahl, Helge s. 46, 57 f.  
Dam, Axel s. 76.  
Dam, Poul s. 5, 7, 14.  
Degn, Helle s. 90.  
Dokka, Hans-Jørgen s. 5.
- Ehlers, Søren s. 6.  
Ejrnæs, Anne Marie s. 67.  
Engberg, Agnete s. 5, 8, 59 f.  
Erichsen, Chr. s. 19.
- Fabricius, Johan Chr. s. 38.  
Feddersen, Jacob Friederich s. 39 f.  
Francke, August Hermann, s. 29, 37.  
Frandsen, Aage s. 93.  
From, Franz s. 57.
- Gad, Elisabeth s. 81.  
Goldbach, Ib s. 57.  
Grue-Sørensen, K. s. 52 f, 58.  
Grundtvig, N.F.S. s. 14, 16, 17 f, 20, 22 ff, 31, 49.  
Haarder, Bertel s. 89, 96 f.  
Hald, H.A. s. 76.  
Hansen, Anna-Marie s. 100.  
Hansen, H.M. s. 77.  
Hansen, Mogens s. 5, 9.  
Hansen, Oscar s. 51 ff, 58.  
Hartling, Poul s. 12 f.  
Hartvig-Møller s. 77.  
Haue, Harry s. 3, 5 f, 8, 64.  
Heegaard, Sofus s. 50, 58.  
Henningens, Lars N. s. 6.
- Hjort, Stig Dankert s. 6.  
Holberg, Ludvig s. 44 f, 48, 57.  
Hopmann, Stefan s. 6.  
Hækkerup, Klaus s. 92 f.  
Høffding, Harald s. 47, 71, 76.  
Høigaard, E. s. 57.  
Hørby, Kai s. 23, 57.
- Ibsen, Henrik s. 58.  
Ilsøe, Harald s. 57.  
Ingemann, Bernhard Severin s. 7, 14 ff.

- Jacobsen, Annette Faye s. 6.  
 Jacobsen, Bo s. 5, 100 f.  
 Jacobsen, Hanne Thanning s. 90, 100.  
 Jansen, F.J. Billeskov s. 6.  
 Jøved, Marianne s. 89, 93, 96.  
 Jensen, Erik s. 5, 9.  
 Jensen, Ole Vig s. 98 f.  
 Jespersen, Edv. s. 83.  
 Jespersen, Ingrid s. 5, 9, 81, 83, 85 f.  
 Johansson, Egil s. 34, 40.  
 Juncker, Bente s. 90.  
 Justi, J.H. von s. 38.  
 Jørgensen, Jørgen s. 47, 52.
- Kampmann, Tage s. 5.  
 Karlshøj, Else s. 6.  
 Kierkegaard, Søren s. 48 f, 58.  
 Klipping, Erik s. 7.  
 Klonteig, Olav s. 6.  
 Kold, Chresten s. 22.  
 Kraft, Jens s. 6.  
 Kroman, Kr. s. 47, 67.
- Lambek, Chr. s. 76.  
 Larsen, Børge Riis s. 6.  
 Lehmann, Alfred s. 50.  
 Leschinsky, A. s. 40.  
 Luther, Martin s. 7, 27, 31 f.  
 Lyngø, Hella S. s. 5, 81, 85.  
 Løkke, Anne s. 6.
- Madvig, Johan N. s. 49, 68.  
 Magnussen, Finn s. 14.  
 Markussen, Ingrid s. 5, 8, 26, 28, 40, 57.  
 Marstrand, Vilhelm s. 15.  
 Melton, James van Horn s. 34, 37, 40.  
 Michelsen, C. s. 69.  
 Moustgaard, Ib K. s. 57.  
 Møller, Eva s. 99.  
 Møller, Rahbæk s. 97.  
 Myhre, Reidar s. 45, 57.
- Nathan, Ove s. 97.  
 Nielsen, Holger K. s. 99.  
 Nielsen, Nielsine s. 84.
- Nielsen, Jens Bilgrav s. 59.  
 Nielsen, Tove s. 5, 7, 10 ff.  
 Nordenbo, S.E. s. 57 f.  
 Næsgaard, Sigurd s. 6.  
 Nørgaard, Ellen s. 5 f, 10 ff.
- Oehlenschläger, Adam s. 16 ff.
- Parkvig, Kjeld s. 6.  
 Pedersen, Arne Friemuth s. 57.  
 Pedersen, Ove s. 6.  
 Perch, Poul s., 59.  
 Petersen, N.M. s. 14.  
 Plejdel, Hilding s. 34, 40.  
 Pontoppidan, E. s. 32, 36, 39 f.  
 Pufendorf, S. s. 45.
- Qvistgaard, Johan s. 5.
- Reventlow, Chr. D. s. 36, 38, 44.  
 Reventlow, Ludvig s. 44.  
 Richardson, Gunnar s. 9.  
 Rochow, Fr. E. von s. 39, 44.  
 Roeder, P.M. s. 40.  
 Rosendal, H. s. 24.  
 Rousseau, J.J. s. 43, 71, 79.
- Sander, Christian Levin s. 45 f, 57.  
 Sandven, Johs. s. 58.  
 Saxo Grammaticus s. 14, 16, 22.  
 Sigmund, Einar s. 46, 57.  
 Simon, Erica s. 6.  
 Sirevåg, Tønnes s. 5.  
 Schrøder, Ludvig s. 21.  
 Schwanenflügel, H. s. 14, 16.  
 Schytte, E. s. 38.  
 Scott, Walter s. 20, 23.  
 Sigmund, E. s. 58.  
 Skovgaard-Petersen, Karen s. 6.  
 Skovgaard-Petersen, Vagn s. 3, 5 f, 9, 58.  
 Spencer, Herbert s. 45.  
 Spener, Philip Jacob s. 29, 32.  
 Starcke, C.N. s. 8 f, 68 f, 71 f, 75 ff.  
 Starcke, Gustav s. 72, 80.  
 Starcke, Viggo s. 80.

Steffens, Henrik s. 46, 49, 58.  
Steffensen, Poul s. 19.  
Strauss, Gerald s. 31, 34, 40.  
Stybe, Sven E. s. 57 f.  
Stybe, Vibeke s. 5, 9, 81.

Torpe, Harald s. 5, 9, 57.  
Tortzen, Chr. Gorm s. 6.  
Treschow, Niels s. 5, 45 f, 48 f, 54, 57 f.  
Trier, Herman s. 49.  
Valdemar Atterdag s. 25.  
Varming, Ole s. 6.  
Vedel, Klavs s. 78.  
Vejleskov, Hans s. 6, 59.  
Voss, P. s. 49.

Wagner, K.D. s. 54 f.  
Willanger, Rolf s. 57.  
Winding, Andreas s. 86.  
Winsness, A.H. s. 57 f.  
Winther-Jensen, Thyge s. 5, 8, 42.  
Worms, A. s. 78.  
Worsøe, Hans H. s. 6.  
  
Zahle, Natalie s. 76, 81.  
Zeeberg, Peter s. 6.  
  
Ørsted, Hans Christian s. 6.

*Selskabet* har følgende bøger på tilbud til medlemmerne:

J.K. og O. Tuxen:	Vejen til universitetet, En bibliografi .....	50 kr.
A. R. Schacht:	En praktisk mellemskole .....	25 kr.
Knud Ottosen:	En landsbylærer ser tilbage .....	25 kr.
Ernst Larsen:	Danmarks Lærerhøjskole 1950-64 .....	25 kr.
Birte Andersen:	Adelig opfostring .....	25 kr.
Lejf Degnbol:	Materialer og metoder i historisk-pædagogisk forskning .....	35 kr.
Årbog for dansk Skolehistorie	1967 □, 1968 □, 1970 □, 1971 □, 1972 □, 1976 □, 1977 □, 1978 □, 1979 □, 1980 □, 1981 □, 1982 □, 1983 □ pr. stk. ....	25 kr.
Uddannelseshistorie	1984 □, 1985 □ pr. stk. ....	50 kr.
Uddannelseshistorie	1986 □, 1987 □ pr. stk. ....	100 kr.
Årbogen samlet	1967-1987 (÷ 1973-75) .....	650 kr.

# 1814

# 1989

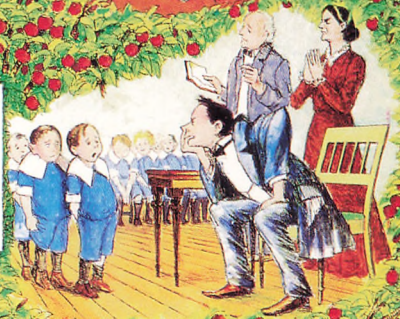
## 175 ÅRS SKOLE



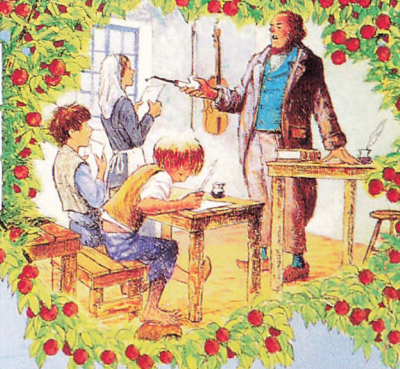
In computer-undervisning  
måske bliver kun de få  
mænd, der har brug for  
denne teknologi, og de  
måske bliver de få.



Det første skoleår er det første,  
der har en grund i skolen.  
— Jørgen Jensen, 1814, 8.  
Klasse, Søndermarken.



Skolebilledet i All-tiden for  
Jeg aldrig efter vægten af  
Enhver Skole har for Glæde og  
Nørrødt Skole den 22. Oktober 1814  
Nils Nielsen, 1814



1539  
KIRKEORDINANS  
DOMSKOLER



1739  
UNDERVISNINGSPLIGT  
SOGES INDFORT