



# 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 personhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

### Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

### Ophavsret

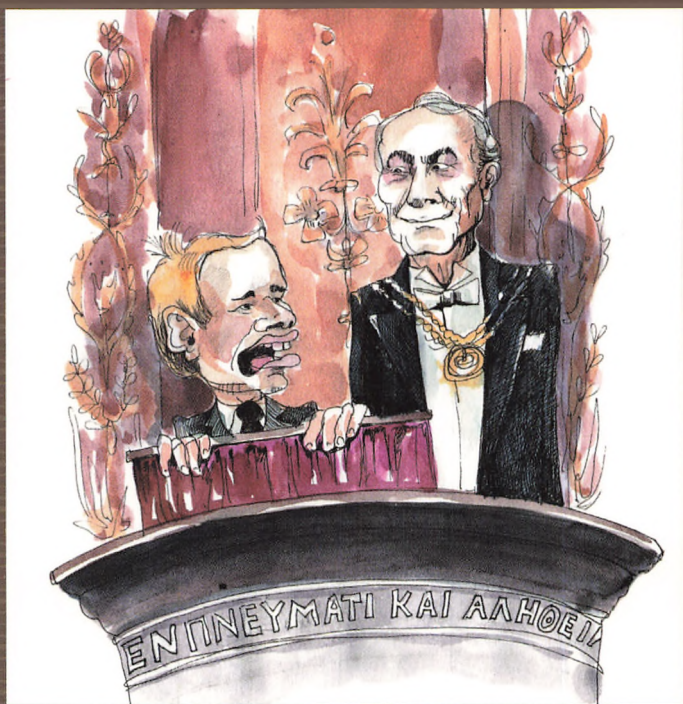
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

### Links


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

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

# Uddannelseshistorie 2008



Ånden fra '68  
– kilder, opgør og håb

 42. årbog fra  
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

## Formål

Formålet med Uddannelseshistorie er at skabe et videnskabeligt forum for formidling og debat om historiske og aktuelle temaer inden for uddannelsesområdet. Ved at formidle forskningsbaseret viden til forskere, studerende, undervisere og andre med interesse for uddannelseshistoriesigter årbogen på at udgøre et forum for oplyst og kritisk debat. Årbogen er forankret i historisk uddannelsesforskning, men også tværfaglige perspektiver hentet fra f.eks. komparativ-, sociologisk- og politologisk forskning er medtaget. Som noget særligt bringer årbogen hvert år en detaljeret gennemgang og analyse af dansk uddannelsespolitik fra det indeværende folketingsår under overskriften »Årets gang«. Ydermere bringer årbogen hvert år en oversigt over samtlige udgivelser inden for det uddannelseshistoriske område fra det forløbne år under titlen »Dansk uddannelseshistorisk bibliografi«.

## Redaktion

Ph.d. stip., Cand. Mag. Lisa Rosén Rasmussen (lisa@dpu.dk) (temanummer-redaktør)  
Seniorlektor, Ph.d. Susanne Wiborg (s.wiborg@ioe.ac.uk) (ansvarshavende redaktør)  
Lektor, Ph.d. Børge Riis Larsen (boerge.riis@skolekom.dk)  
Adjunkt, Ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (jel@dpu.dk)

## Illustrator

Fanney Antonsdóttir (www.fanney.net)

## Udgiver

Uddannelseshistorie udgives af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie  
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistories styrelse:  
Museumschef, ph.d. Keld Grinder-Hansen (formand)  
Adjunkt, ph.d. Jes Fabricius Møller (næstformand)  
Arkivar Christian Larsen (sekretær)  
Direktør Søren K. Lauridsen (kasserer)  
Seniorforsker, arkivar, dr.phil. Erik Nørr  
Sekretariatschef Ebbe Forsberg  
Professor, dr.phil. Harry Haue  
Adjunkt, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen  
Ph.d. stip. Lisa Rosén Rasmussen

## Forsideillustration

Tegningen på årbogens forside refererer til en episode den 21. november 1968, hvor den 25 årige psykologistuderende Finn Ejnar Madsen under årsfesten på Københavns Universitet fik overladt talerstolen i nøjagtig tre minutter fra Rektor Mogens Fog. Den unge studerende skulle have truet med, at en større gruppe studenteroprørere uden for salen ville overtage årsfesten med magt, hvis ikke han fik taletid. Mogens Fogs diplomatiske eller ligefrem positive reaktion skulle ifølge en anekdote have fået den tilstedeværende Kong Fredrik d. 9. til senere at udtale: ”Havde vi ikke haft Fog, havde vi sgu fået tæv” – forløbet blev dog fredssommeligt nok, men igennem de mange tilstedeværende journalister kom der stor omtale i pressen. Madsen sluttede sin tale med salutten: ”Kammerater lad os gå.” Den oldgræske indskrift på talerstolen lyder ’I ånd og sandhed.’ (oplysningerne er givet af historiker Morten Møller, der udgiver en biografi om Mogens Fog i 2009).

Uddannelseshistorie  
**2008**

# Uddannelseshistorie 2008

Redigeret af

Lisa Rosén Rasmussen, Jesper Eckhardt Larsen,  
Børge Riis Larsen og Susanne Wiborg

Ånden fra '68  
– kilder, opgør og håb

42. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2008

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie,  
Lisa Rosén Rasmussen, Jesper Eckhardt Larsen, Børge Riis Larsen og Susanne Wiborg.

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a|s, Århus

Isbn: 978-87-87185-15-8

Issn: 0900-226x

# Indholdsfortegnelse

<b>Forord</b> .....	8
<b>Artikler:</b>	
<b>'68 og folkeskolens forandring</b> .....	13
<i>Af Ellen Nørgaard</i>	
<b>Progressive pædagogikformer 1970-2005</b> – mere et barn af velfærdsstat end af ”1968” .....	30
<i>Af Trine Øland</i>	
<b>Socialdemokrati og skolepolitik: et komparativt perspektiv</b> .....	52
<i>Af Susanne Wiborg</i>	
<b>Forsøgsgymnasierne – et barn af 1968?</b> .....	69
<i>Af Christian Larsen</i>	
<b>Socialdemokratiet og styrelseslovene af 1970 og 1973</b> .....	85
<i>Af Ernst Goldschmidt</i>	
<b>Styrelsesloven: Den glemte alliance</b> .....	107
<i>Af Else Hansen</i>	
<b>Blandt munkemarxister og kapitallogikere</b> .....	125
<i>Af John V. Jensen</i>	
<b>Positivismestriden og studentoprøret i norsk pedagogikk</b> .....	143
<i>Af Kim Helsvig</i>	
<b>Debat:</b>	
<b>Fra galskab til frugtbar dialog</b> .....	157
<i>Af Bertel Haarder</i>	
<b>Der var brug for 68. Og det er der måske stadig?</b> .....	160
<i>Af Marianne Jelved</i>	

<b>Ungdomsoprør, studenteroprør og universitet.</b>	
<b>Spredte minder fra Institut for teoretisk pædagogik i årene efter 1968</b> ..	164
<i>Af Thyge Winther-Jensen</i>	
<b>Studenteroprøret 1968 - er der noget at fejre</b> .....	170
<i>Af Erik Jørgen Hansen</i>	
<b>Årets gang:</b>	
<b>Fusioner og privatiseringstendenser</b>	
<b>– Uddannelserne i folketingsåret 2007-2008</b> .....	174
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
<b>Dansk uddannelseshistorisk bibliografi</b> .....	218
<i>Af Christian Larsen</i>	
<b>Anmeldelser:</b>	
<b><i>Ellen Nørgaard:</i></b>	
<b>Indoktrinering i folkeskolen.</b>	
<b>Historier om realiteter og spøgelse i kulturkampens arena</b> .....	229
<i>Af Lisa Rosén Rasmussen</i>	
<b><i>Degn, Jens E.:</i></b>	
<b>Caput et fons. Klassisk filologi ved Aarhus Universitet 1930-2005</b> .....	231
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen</i>	
<b><i>Erling Kristensen:</i></b>	
<b>Aldrig færdig, altid på vej. Sorø Akademis Skole 1981-2003</b> .....	233
<i>Af Børge Riis Larsen</i>	
<b><i>Inge Lise Jensen:</i></b>	
<b>Glumsø private Mellem- og Realskole 1914-1964</b> .....	234
<i>Af Christian Larsen</i>	
<b><i>Birgit Kirkebæk:</i></b>	
<b>Uduelig og Ubrugelig. Åndssvageasylet Karens Minde 1880-1987</b> .....	235
<i>Af Christian Larsen</i>	



<b>Søren T. Thuesen:</b> <b>Fremmed blandt landsmænd.</b> <b>Grønlandske kateketer i kolonitiden</b> . . . . .	238
<i>Af Jan Kanstrup</i>	
<b>Jens Erik Kristensen, Kim Elstrøm, Jens Viggo Nielsen,</b> <b>Mads Pedersen, Bjarne Vind Sørensen og Henrik Sørensen (red.):</b> <b>Ideer om et universitet.</b> <b>Det moderne universitets idéhistorie fra 1800 til i dag</b> . . . . .	239
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen</i>	
<b>Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2008</b> . . . . .	243
<i>Af Keld Grinder-Hansen</i>	

# Forord

I anledningen af 40-året for 1968 er den 42. *Årbog for Uddannelseshistorie* blevet til under dette tema og givet titlen *Ånden fra '68 – kilder, opgør og håb*. Årstallet 1968 er af historikere blevet beskrevet som et ”knæk i historien.”<sup>1</sup> Særligt universitetshistorien har en naturlig cæsur i maj '68, hvor optøjer over hele verden blandt universitetsstuderende fik vidtrækkende politiske følger, i hvert fald i visse vestlige lande. Den komparative historiker Thomas Etzemüller opfatter dog denne diskontinuitet langt bredere, som en generationskonflikt og et modernitetsskub – en stille revolution. I forhandlinger mellem det gamle ”establishment” og de unge, både individuelt og kollektivt, skete en forvandling fra et mere eller mindre stærkt hierarkisk og autoritært struktureret efterkrigssamfund til et moderne, pluralistisk, liberal-demokratisk konsum- og velfærdssamfund med ”postmaterielle” livsplaner. Både Etzemüller og den norske samfundsforsker Ragnvald Kalleberg<sup>2</sup> hæfter sig ved den radikaliserede venstreorienterede sprogbrugs diffusion ud i hele civilsamfundet. Det blev ikke blot universitetselitens, der oplevede en revolution, men hele samfundet blev præget af disse nye livsformer og måder at argumentere på. Etzemüller nævner elev- og lærlingeforeninger, miljøbevægelser, anti-atomkraftbevægelser, kvindefrigørelse, seksuel frigørelse osv.” Med parolerne ’Bryd professorvældet’ og ’Medbestemmelse NU’ gik studenteroprøret i 1968 sin gang på de danske universiteter. Forstærket af styrelseslovens tilblivelse i de følgende år er de markante ændringer på universitetet, som i mange andre lande, fremtrædende i den danske myte om 1968. Men ligeledes – og med parallel til Etzemüller og Kallebergs iagttagelser – er mange flere forandringer på det danske uddannelsesområde blevet knyttet til årstallet: skoledemokrati, gymnasiedemokrati, rundkredspædagogik, generelle eksperimenter med undervisningsformer og den politiske og strukturelle indretningen af vores uddannelsessystem.

Myten om 1968 spiller os til stadighed et pus i den samtidige debat og udvikling. Alle de store aviser har i dette jubilæumsår været fulde af diskussioner om ikke blot, hvad der skete, men også, hvad det har betydet. Både internationalt og nationalt er der i år blevet afholdt seminarer om spørgsmålene – f.eks. havde RUC

---

<sup>1</sup> Thomas Etzemüller (2005): *1968 Ein Riss in der Geschichte. Gesellschaftlicher Umbruch und 68er-Bewegungen in Westdeutschland und Schweden*. Kontanz: Universitätsverlag Kontanz.

<sup>2</sup> Ragnvald Kalleberg (1998), Studenter i det sivile samfund: et perspektiv på norske ”studentoprørere”. In Guri Hjettnes (red.), *Universitetet og studentene. Oprør og identitet* (s. 52-86). Oslo: Universitetet i Oslo - Forum for universitetshistorie.

et forskningssymposium under navnet *Omkring '1968'* i maj måned. Også i år udkom den omfattende bog om studenteroprøret 1968 – og det der fulgte af de to unge historikere Thomas Ekman Jørgensen og Steven L.B. Jensen.<sup>3</sup> Interessen for dengang året hed 1968 og hvad det siden har ført med sig er uomtvisteligt tilstede i mange fora og både blandt de dengang involverede og generationerne, der følger. Vores statsminister Anders Fogh Rasmussen (V) har som borgerlig/liberal politiker tydeligvis et ambivalent forhold til ånden fra '68. Han har offentligt prist '68 for at være en positiv fornyelse af den politiske kultur, senere taget afstand fra rundkredspædagogik fra folketingets talerstol og endelig taget denne udtalelse til sig igen. 1968 er en svær og varm kartoffel, selv for en statsminister, der godt vil forholde sig kritisk og selvstændigt til Danmarks erindringshistorie. Og alligevel ved vi tilsyneladende alle, hvad der tales om – idet vi hurtigt stiller os for eller imod. De fleste af os bærer således rundt på en forestilling om 1968 – uden vi nødvendigvis selv var med – og med referencer til forskellige erfaringer og normative horisonter fortolkes og tegnes myten forskelligt.

Det vi har sat os for i denne årbog er at sætte myten under en kritisk lup. Denne gang med et mere fokuseret blik på uddannelsesområdet. Vi vil således forfølge spørgsmålet om, hvordan ånden fra '68 ser ud i bakspejlet, når den bliver beskrevet af nogle af vores samtidige uddannelseshistoriske forskere. Vi har i årbogen tilstræbt et kalejdoskop af perspektiver, hvor forfatterne skriver om begivenhederne knyttet til årstallet indefra, udefra, nedefra og ovenfra – hvor forfatterne selv har været hvirvlet ind i tidens processer, holder dem ud i udstrakt arm og underkaster dem deres videnskabelige undersøgelser, eller hvor de i kraft af deres unge alder tilbyder et andet perspektiv. Det lokale, det nationale og det internationalt komparative blik bliver forskellige niveauer for de enkelte historiske analyser, hvilket udpeger og udfolder kompleksiteten i udviklingen.

Årbogens tre første artikler sætter fokus på folkeskolen. Ellen Nørgaard analyserer i årbogens første artikel '68 og folkeskolens forandring den skolebogs kritik, der udspillede sig i 1960'erne. Nørgaard diskuterer blandt andet, hvordan – og hvorvidt – skolebogs kritikken kan ses i forhold til den mere generelle samfundskritik, der knytter sig til 1968. I artiklen *Progressive pædagogikformer 1970-2005 – mere et barn af velfærdsstat end af "1968"* foretager Trine Øland en sammenligning af 1970 og 2005 og viser, hvordan den progressive pædagogik i folkeskolen historisk antager forskellige former. Udover at analysere den progressive pædagogiks særlige former i henholdsvis 1970 og 2005 understreger hun, hvordan former-

---

<sup>3</sup> Thomas Ekman Jørgensen & Steven L.B. Jensen (2008): *1968 - og det der fulgte*. København: Gyldendal.

ne må forstås i forhold til den foranderlige nationale og velfærdsstatslige kontekstualisering. Derved afviser Øland også at de progressive pædagogikformer entydigt kan føres tilbage til ”oprøret i 1968”. Susanne Wiborg sætter udviklingen på skoleområdet ind i et internationalt perspektiv i artiklen *Socialdemokrati og skolepolitik: et komparativt perspektiv*. Wiborgs særlige fokus er betydningen af den socialdemokratiske dominans i det politiske system for fremkomsten af enhedsskolen. I en anden del af uddannelsessystemet finder vi udvalgsarbejdet om forsøgsgymnasier – en måske ofte overset del af de nye tiltag i tiden omkring 1968. Dette er ikke desto mindre emnet for artiklen *Forsøgsgymnasierne – et barn af 1968?*, hvor Christian Larsen undersøger baggrunden for oprettelsen af forsøgsgymnasierne, den udenlandske inspiration, og hvilken indflydelse 1968 fik i denne sammenhæng.

Ernst Goldschmidt tager i artiklen *Socialdemokratiet og styrelseslovene af 1970 og 1973* fat i styrelseslovens tilblivelse. Ernst Goldschmidt har som tidligere ansat i undervisningsministeriet medvirket ved udarbejdelsen af lovforslag og ved lovenes følgende administration, men skriver her primært som historiker. Artiklens detaljerede fremstilling afslører et nært kendskab til beslutningsprocesserne og er suppleret med en række samtaler med involverede aktører, der 30 år senere diskuterer begivenhederne. I artiklen *Styrelsesloven: Den glemte alliance* tager Else Hansen også fat i tilblivelsen af styrelsesloven for universiteterne, og hvordan den kunne blive vedtaget i 1970. I dette afviser Hansen at se den som en ensidig konsekvens af studenteroprøret. Ydermere diskuterer Hansen, hvordan styrelseslovens oprindelse er blevet fortolket i 1980’erne og senest efter gennemførelsen af Universitetsloven i 2003. I et detaljestudie af Historisk Institut på Århus Universitet bekræfter John V. Jensens artikel *Blandt munkemarxister og kapitallogikere* på den ene side en udvikling fra 1968 til begyndelsen af 1970erne, hvor de studerende og oprørerne gik fra bløde venstredrejede og frihedssøgende dagsordner og over til dogmatisk kapitallogik. Denne skærpelse af det marxistiske synspunkt, mener Jensen, kom til at dominere dagsorden for mange på historisk institut. Men når dette er sagt er Jensens pointe, at det kom til at dominere Historisk Institut på Århus Universitet totalt ikke på noget tidspunkt. Spøgelsets omfang er overvurderet i retrospekt. Kim Helsvigs artikel *Positivismestriden og studentopprøret i norsk pedagogikk* bygger på hans doktorafhandling, som blev anmeldt i sidste års Årbog for Uddannelseshistorie. Hans blik på norske forhold er interessant for vores danske synspunkt, da han i Norge beskriver en alliance, der nok kan overraske en dansker: opgøret med teknokratiet og den instrumentelle Dewey-pædagogik i 1968 og frem skete med støtte fra både kristne pædagoger fra Indre Mission og gamle norske mål mænd, altså folk med ophav i opgøret med danskheden hundrede år før. Denne cocktail, mener Helvig, førte til et fald i videnskabelig etos for pædagogikfaget. Et spændende synspunkt og en nøgle til en genlæsning af dansk pædagogikens udvikling siden ’68.

I lyset af artikelforfatternes individuelle analyser kan myten om 1968 med en parallel til Michel Foucaults forståelse af historiske dokumenter forstås som et 'monument' i tiden.<sup>4</sup> Derved understreges relevansen af at underkaste forestillingen om 1968 en nærmere granskning, indplacere året og de begivenheder det repræsenterer i tiden og forbinde dem til fortiden og eftertiden, hvormed vi måske kan forstå, hvorfor årstallet rummer den kraft, som det gør. De indbudte forfattere udspænder (og opløser) således begivenhederne i og idéerne om 1968 som værende del af processer i tid, der både er spundet sammen med fortiden, og som fletter sig ind, omformes og udkrystalliseres i de følgende 40 år. Måske er det ligefrem sådan at myten kaster skygger indover både den foregående og efterfølgende periode, hvilket gør det svært at udskille andre og afgørende bevægelser?

Bidragyderne til debatsiderne i dette nummer diskuterer, hvorvidt jubilæet, 40-året for det mytiske årstal 1968, skal fejres eller begrædes. Fra venstre og højre, i politik og i pædagogisk fagvidenskab erindres og fortolkes studenteroprørets mange facetter. Debattørerne har alle været uløseligt vævet sammen med processerne, delagtige på hver deres måde. De to første bidragydere skriver så at sige inde fra det politiske system. Hvor undervisningsminister Bertel Haarder (V) gør op med fortiden i indlægget *Fra galskab til frugtbar dialog*, skriver Marianne Jelled (MF for Det Radikale Venstre) under titlen: *Der var brug for 68. Og det er der måske stadig?* De to næste debattører har i perioden begge markeret sig inden for uddannelsesforskningen. Professor emeritus Thyge Winther-Jensen skriver om sine minder om studenteroprøret og dets konsekvenser på Institut for Pædagogik på Københavns Universitet. Professor emeritus Erik Jørgen Hansen udlægger både positive og negative sider af studenteroprøret i 1968, men spørger også om der overhovedet er noget at fejre. En af Hansens konklusioner er, at det måske er ved at være tid til et nyt oprør på landets universiteter!

Hvorvidt ånden fra '68 forstås som en dyrebar arv og et levende håb eller et uhyggeligt forfald, der stadig skal gøres op med, står altså til diskussion. Dertil kommer den simple iagttagelse, at politik og udvikling altid sker som opgør med bestemte eksisterende positioner og holdninger. Ingen filosof, politiker eller pædagog agerer på ny uden et fundament i det eksisterende. Både den klassiske venstrefløj og højrefløj har gjort dette. Venstrefløjen definerede ved den franske revolution sig selv som et opgør med *l'ancienne regime* – alt eksisterende skulle nedbrydes, for at det nye kunne komme frem – kirke, universitet, kongemagt – alt skulle væk. Inden for det gamle Venstres skoletænkning i Danmark var slag-

---

<sup>4</sup> Michel Foucault (2002): *The Archaeology of Knowledge*. Trans. A.M. Sheridan Smith. New York: Pantheon.

ordet fra Grundtvig og frem: væk med den sorte skole. Et bestemt billede af det forgangne tegner konturerne af den nødvendige retning, som enhver reform må og skal tage. Uddannelseshistorie bliver derved disse opgørs og reaktioners historie – og den professionelle historieskrivning bliver et stadigt korrektiv til de spørgsmål, der definerer politiske og personlige identiteter. Vores sprogbrug i titlen til denne årbog vækker måske minder for historikere. Meget historieskrivning om det demokratiske gennembrud i midten af det nittende århundrede tog udgangspunkt i erindringer om ”ånden fra ’48.” Ved valget af samme ord ånd antyder vi, at vores generationer på lignende måde har været vidner til et mærkeår, som vi nu er i færd med at fordøje betydningen af: ”Ånden fra 68.”

Den åbenlyse relevans af emnet for dagens debat har også vist sig i den store interesse for at skrive her i årbogen – dette hvad enten resultatet har været at undergrave, forkaste eller bekræfte myten om 1968. Vi kan konkludere, at der er mange historier om 1968, men det handler ikke i dette tilfælde om, hvem der har retten til historien. I stedet er det en statusopgørelse over forståelserne og betydningen af myten knyttet hertil, hvilken betydning de har for, hvor vi står i dag, og dermed også en kvalificering af den igangværende dialog herom.

Årbogen bringer igen i år Signe Holm-Jensens detaljerede og værdifulde dækning af, hvad der er sket på uddannelsesområdet igennem det sidste år. Dette sker under titlen *Fusioner og privatiseringstendenser – Uddannelserne i folketingsåret 2007-2008*. Christian Larsen har også opdateret den uddannelseshistoriske bibliografi, og vi bringer tillige en række anmeldelser af aktuelle uddannelseshistoriske bogudgivelser. Vi takker forfattere, debattører og alle andre, der med usædvanlig entusiasme har muliggjort tilblivelsen af årets årbog. Samtidig ønsker vi alle læsere god og berigende læselyst!

*Jesper Eckhardt Larsen, Børge Riis Larsen,  
Lisa Rosén Rasmussen og Susanne Wiborg*

# '68 og folkeskolens forandring

Af Ellen Nørgaard

*I artiklen rejses spørgsmålet om, hvorvidt der er en sammenhæng mellem udviklingen i den danske folkeskole i de sidste 50 år og 68 - et spørgsmål der til tider rejses i pressen i form af påstande om, at der er sådanne. To eksempler på vigtige ændringer i skolens hverdag – skolebogens plads og den fagdelte undervisnings rolle - er udvalgt, og den debat og de reformer, der har været medvirkende til forandringerne i skolen, skitseret. På denne baggrund bliver artiklens konklusion, at folkeskolens forandringer har rødder længere tilbage end 1960'erne. Samtidig kan det imidlertid påpeges, at disse forandringer ikke var i modstrid med 68-åndens krav om demokrati, medbestemmelse og fredelig sameksistens, men snarere i harmoni dermed.*

Den danske folkeskole har undergået store forandringer i de sidste 50 år. Den samme enhedsskole råder nu i land og by, spanskåret er forsvundet, disciplinen er mildnet, den tidligere autoritære lærer betegnes nu som konsulent og skolens formål er nu at opdrage den fremtidige borger til selvstændighed og demokrati. Samtidig ser udviklingen ud til at have haft en pris. Pisa-undersøgelser har dokumenteret, at Danmarks ungdom er dårlige læsere, og deres kundskaber er mangelfulde sammenlignet med børn og unge i de lande, vi vil sammenlignes med. Det spørgsmål der med jævne mellemrum rejses i offentligheden, som sidst i juli og begyndelsen af august 2007 i dagbladene Politiken og Informationen, er: hvem har skylden for denne uheldige udvikling – er det ånden fra 1968 eller/og er det reformpædagogikken?

I denne artikel vil jeg fremlægge eksempler fra den skoledebat og den skolekritik, der har bidraget til, at reformer blev foreslået og gennemført og således udgør nogle af forandringerens forudsætninger. Jeg vil først og fremmest se på to komponenter i debatten nemlig spørgsmålet om skolebøgenes indhold og eventuelle tendens og spørgsmålet om fagdelte emne- og projektorganiseret undervisning, altså undervisningens indhold, organisering og formidling. Endelig vil jeg se på, hvorvidt skolekritikken var en central del af venstrefløjens samfundskritik i årene op til 1968 belyst gennem et af venstrefløjens tidsskrifter. Min hypotese er, at debatten vil vise, at vi for folkeskolens vedkommende har at gøre med lange, omfattende og komplekse forandringsforløb. Hvilken rolle, ånden fra 68 kan have haft, vil jeg komme tilbage til.

Forholdet mellem ånden fra 68, reformpædagogikkens og folkeskolens forandringer er en problemstilling, som det efter min vurdering ville være både rele-

vant og frugtbart at behandle. Reformpædagogikken er imidlertid en bred, tidsafhængig bevægelse med skiftende fremtrædelsesformer. Problemstillingen vil således kræve omfattende og tidskrævende undersøgelser, der ikke er foretaget. En sådan fremstilling falder derfor uden for denne artikels rammer.

### Min forståelse af emnet og materialet

Debatterne om skolebøgernes indhold og om skolens organisering og formidling af undervisningens indhold vil i denne sammenhæng blive forstået som nogle af de emner, der løbende behandles i det danske samfunds kulturkamp om fremtidens borgeres dannelse. Kulturkampenes arena er først og fremmest den offentlige debat. Det er tale om en arena, hvor forskellige diskurser mødes, og disse synes – overordnet set – enten at handle om et forsvar for kulturens bevarelse eller et forsvar for kulturens fornyelse. Kulturkampe handlede og handler således stadig om forskellige forestillinger om, hvorledes et samfund skal forstås, og dermed også om, hvorledes det bør være. Det kulturkampe dermed i deres yderste konsekvens handler om, er hvis kultur, der skal have hegemoni eller domine-re samfundet

Denne artikel handler om debatter vedrørende skolens indhold. Materialet er hentet fra mine tidligere undersøgelser vedrørende skoleforsøg, skolereformer og politiske og pædagogiske debatter. Eksempler er udvalgt, der vil kunne belyse væsentlige forandringer i folkeskolen i de sidste 50 års folkeskole.<sup>1</sup> Desuden har jeg inddraget et af skolens egne tidsskrifter, *Pædagogisk Orientering*, som eksempel på 60'ernes pædagogiske nyorientering og et af venstrefløjs tidsskrifter, *Politisk Revy*, som et eksempel på, hvilken plads skolekritikken havde i venstrefløjens samfundskritik i det samme årti.

### Eksempler på skolebogskritik

Forskningen i skolebøgernes indhold og betydning som grundlag for skolebar-nets læring og dannelse gennem tiderne er relativt sparsom. Den fyldigste fremstilling er *Skolebøger i 200 år*. Her anskues skolebogen som kulturhistorisk kilde, og bogens intention var at fremdrage træk, der karakteriserede skolebogens udvikling ved Gyldendals 200 års jubilæum i 1970. De mere analytiske bidrag til forskningen er få. Et eksempel er Ole Feldbæks behandling af perioden 1789-1848 i *Dansk Identitetshistorie*. Han gennemgår skolereglementerne, skoledebat-

---

<sup>1</sup> Min forståelse af kulturkampe har jeg fået hos Villy Sørensen: *Uden mål og med*, Kbh. 1973. Føl-gende arbejder er i relevante i forbindelse med denne artikel: Ellen Nørgaard: *Skolebogbetæn-ningens historie*afsnit, s. 89-106, in *Årbog for dansk skolehistorie*, Selskabet for dansk Skolehi-storie (1970); *Lille Barn, hvis er du?* Gyldendal. Kbh. (1977); *Tugt og dannelse*, Gyldendal, Kbh. (2005); *Indoktrinering i Folkeskolen*, DPU, Kbh.(2008).



ten og bøgerne og rejser spørgsmålet: på hvilken måde kan undervisningen, således som den tegner sig i skolebøgerne, antages at have bidraget til udviklingen af en dansk identitet?<sup>2</sup> I denne sammenhæng vil jeg nøjes med at inddrage de eksempler fra debatten, som jeg skønner, er relevante for artiklens problemstilling: folkeskolens forandring og '68.

Et af de tidlige eksempler på en dansk skolebogs-kritik er en pjece Dansk Fredsforening udsendte i 1893: ”*Militarismen og Historieundervisningen*”. Heri blev det hævdet, at den smule historie, børnene lærte i skolen, udelukkende handlede om krigeriske begivenheder. Skildringen var indrammet af kongerækkerne, og kongerne foretog sig næsten ikke andet end at føre krig med hinanden.<sup>3</sup>

Efter første verdenskrigs rædsler opfordrede Folkeforbundets Komite for intellektuelt arbejde medlemslandene til at revidere deres skolebøger. Foreningen Norden tog sagen op og konstaterede efter nogle år, at historiebøgenes fremstilling af nabolandenes historie var mangelfuld. Fremstillingerne af Danmarks forhold til Tyskland kom i fokus efter genforeningen, og en af debatdeltagerne, professor Erik Arup, hævdede i denne forbindelse, både, at den nationalfølelse, danske mænd og kvinder blev opdraget til, byggede på et modsætningsforhold til et andet folk, og at lærebogen ikke var altafgørende for undervisningsindhold, men kunne være af stor betydning.<sup>4</sup>

Både Folkeforbundets initiativ og den danske debat var nok medvirkende til, at spørgsmålet om skolebøgenes indhold blev rejst i Folketinget. Den senere både undervisningsminister og kulturminister, socialdemokraten Julius Bomholt erklærede her i 1929, at læsebøgerne og historiebøgerne var så konservative og krigeriske, ”... at selv adskillige konservative kan føle sig brøstladne derover”. Det var ikke meningen, at en konservativ ideologi skulle erstattes af en socialistisk, men at både konservative og socialdemokrater skulle kunne sende deres børn i skole i tryk forvisning om, at de ideer, de hver især satte højest, ikke blev modarbejdet af skolen. Et udvalg blev derefter nedsat, der skulle undersøge, om skole-

---

<sup>2</sup> Ole Feldbæk: *Dansk Identitetshistorie* II, Reitzel, Kbh. (1991), s. 253-324, her s. 256. Vagn Skovgaard-Petersen, Palle Lauring, Per Krarup og Torben Gregersen: *Skolebøger i 200 år*, Gyldendal, Kbh. (1970); Christian Larsen: Lære- og skolebøger in *Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi*, Syddansk Universitetsforlag, Odense (2005).

<sup>3</sup> Niels Petersen: *Militarismen og Historieundervisningen*, 1893; Johan Klinge Sørensen: *Militarismen og historieundervisningen i Historie og historieundervisning*. Festskrift til Keld Winding, redigeret af Helge Gamrath, Gjellerup, Kbh. (1981); Lise Tøgeby: *Indoktrineringsdebattens historie*, in *Dansk Udsyn*, (1976), s. 97-122.

<sup>4</sup> *Vor Ungdom*, (1917): s. 489-509, s.621-624; (1918): s. 24-25. Debattens genstand var Ottosens lærebog i historie for gymnasiet.

bøgerne ”... ikke rent fagligt kan siges at tilfredsstille de Fordringer, der naturligt bør stilles, men også med hensyn til Stofvalg og Fremstilling giver et Grundlag, der er præget af videnskabeligt, kulturhistoriske og fredsvenlig Ånd.” Udvalget skulle således i deres arbejde tage flere og forskellige hensyn. Det skulle undersøge om det stof, der var udvalgt i bøgerne, var videnskabeligt og kulturhistorisk, hvad var saglige hensyn og samtidig fredsvenlige, hvad var sindelagspåvirkende. Kommissoriet havde således både et sagligt og et ideologisk sigte. Udvalget valgte at fokusere på fagene religion, dansk, historie og geografi. Udvalgets medlemmer talte ingen folkeskolelærere eller skolebogsforfattere, men fagligt set progressive universitetsfolk som historieprofessoren Erik Arup og teologiprofessoren Aage Bentzen.<sup>5</sup>

Betænkningen, der udkom i 1933, kom – nok pga. videnskabsfagenes repræsentanters faglige tilgange – til at indeholde en kraftig kritik af skolebogsmaterialet fremsat på baggrund af samtidens dengang radikale videnskabelige opfattelser. Skolebøgerne var dengang domineret af samtidens nationale og folkelige vidensstradition og religiøsitet. Tidens undervisningsvejledning ”det Styhrske Cirkulære” fra 1900 hvilede på dette grundlag. Formålet for religion var f.eks. ”... i kristelig ånd at udvikle børnenes religiøse sans og opdrage den religiøse følelse til en livsmagt, der giver det sædelige liv kraft”. Aage Bentzen, der var dybt forankret i samtidens bibelkritik og dens overordnede forankring i positivismen, har sandsynligvis gerne set, at den stærkt sindelagspåvirkende undervisning i bibelhistorie blev dæmpet.

Betænkningen blev modtaget med kraftig kritik både i dagspressen og i skolens egne blade. Debatten om kristendomsundervisningen blev særlig heftig – socialdemokraterne havde indtil disse år ment, at denne skulle fjernes fra skolen, og at kirke og stat skulle skilles ad. Både kirken og kristendomsundervisningens havde imidlertid stor tilslutning i befolkningen. Socialdemokratiet ændrede opfattelse – hvad reaktionen på skolebogsbetænkningen kan have bidraget til. Debatten blussede op igen tre år senere, da folkeskolen skulle have en ny formålsparagraf. Kompromiset på Rigsdagen blev, at stk. 3 i paragraffen skulle lyde: ”Kristendomsundervisningen skal være i overensstemmelse med folkekirkens evangelisk-lutherske lære.” Dermed var kristendommens plads i skolen fastslået. Skolebogsbetænkningens kritik af de øvrige fag var også hård, og ingen af de forslag til undervisningsvejledninger, betænkningen indeholdt, blev udsendt. Det er imid-

---

<sup>5</sup> Rigsdagstidende (1929-30), Forhandlinger i Folketinget I, sp. 717. *Betænkning vedrørende revision af skolebøger*, Undervisningsministeriet (1933).

lertid blevet hævdet, at flere af skolebøgerne efterhånden blev revideret med udgangspunkt i betænkningens kritik.<sup>6</sup>

Skolebogsbetænkningen blev en kastebold mellem samtidens brede og folkelige, religiøse og nationale videnstradition og en ny på positivistisk grundlag udviklet, akademisk viden. Bomholt og hans ligesindede til venstre i dansk politik ville indføre saglige, sandfærdige og samtidig også kulturhistoriske og fredsvendige kundskaber i den danske folkeskole. Der var tale om et modernitetens oplysningsprojekt, som både samtidens kulturradikale og samtidens progressive forskere kunne enes om. Men projektet mødte modstand både fra politisk borgerlige kredse, fra den folkelige videnstradition og fra den mere etablerede akademiske forskning.

Under besættelsen udsendte den radikale undervisningsminister Jørgen Jørgensen et cirkulære af 24. maj 1941, der både præciserede skolens værdigrundlag og fagenes indhold. Folkeskolen skulle være kundskabsmeddelende, opdragende og karakterdannende. Den burde udvikle og styrke børnenes sans for etiske og kristelige værdier, give dem ærbødighed for menneskelivet og for naturen, kærlighed til vort folk og vort land, respekt for andres meninger, følelse for fællesskab mellem folkene og samhørighed med de andre nordiske folk... gennem sund disciplin skulle god opførelse læres og sans for orden udvikles. Cirkulærets baggrund var en diskussion i besættelsestidens først år om, hvad skolens opgave skulle være, et initiativ der ser ud til at have haft sammenhæng med den nazistiske besættelsesmagts tilstedeværelse.<sup>7</sup> Samtidig styrkede cirkulæret skolens traditionelle nationale og religiøse værdigrundlag.

Dette værdigrundlag blev på mange måder videreført efter besættelsen. Samtidig opstod der netop i disse år en samling om opdragelse til demokrati. Der var bred enighed om at en sådan opdragelse burde indføres, men hvorledes denne skulle tilrettelægges og gennemføres, var de politiske og pædagogiske grupperinger i Danmark uenige om. Mest nytænkende og samtidig kritisk over for den eksisterende skole var de skoleplaner – Emdrupplanen – som Frit Danmarks Lærergruppe udsendte kort tid efter besættelsestidens ophør. Her blev det hævdet,

---

<sup>6</sup> Undervisningsministeriet. *Love og ekspeditioner*, (1900) og (1937). Ellen Nørgaard: Skolebogsbetænkningens historieafsnit, i *Årbog for dansk skolehistorie*, 89 -106, (1970). K.E. Bugge: Striden Bentzen-Kaper, in *Årbog for dansk skolehistorie*, s. 96-126,(1968). Begge selskabet for dansk skolehistorie.

<sup>7</sup> Rigsarkivet, Undervisningsministeriet, 1. Dep. 1. Kt. 730/40, 1941. Undervisningsministeriet, *Love og ekspeditioner*, (1941). Cirkulære af 24. maj 1941. Ellen Nørgaard: *Indoktrinering i folkeskolen*, DPU, Kbh. (2008), kapitlet: Et tilbageblik.

at skolens formål og undervisningsplaner måtte ændres, og at skolens undervisningsstof fagligt set var ubegrænset, dog måtte stoffet begrænses af pædagogiske og psykologiske grunde. Og så måtte stoffet på en naturlig måde udvide elevernes interessesfære. Centralt i denne plan var opdragelse til demokrati – der måtte formidles viden om de områder, som enhver borger ville møde ved sin deltagelse i samfundslivet. Der var tale om en omfattende kritik af skolens indhold, der også ramte både skolens bøger, organiseringen af indholdet i fag og læreprocessens tilrettelæggelse og gennemførelse.<sup>8</sup>

Emdrupplanens skolekritik blev stående som en konkretisering af tidens progressive skolekritik og dermed af samtidens forståelse af, hvad reformpædagogik var. I de følgende år blev skoleforsøg gennemført med udelt skole på 5.-6. klassetrin, en ny folkeskolelov blev vedtaget i 1958, og nye undervisningsvejledninger blev udsendt i form af Den blå betænkning i 1960. Med denne kom tidens reformpædagogik ind i læseplanerne og vejledningerne: Læseplanerne skulle lægges så tæt op ad børnenes behov og forudsætninger som muligt at lære skulle omfatte processer som oplæring til at lære, undervisningsplanerne måtte beskæres for det stof, der var medtaget af ”traditionsmæssige grunde”, varierede bedømmelsesformer skulle indføres, og der skulle sættes ind for at fremme børnenes sans for international forståelse og mellemfolkeligt samarbejde. Om skolebøgerne hed det, at de som regel lå tæt op ad de eksisterende læseplaner, og at en omfattende revision af indholdet derfor var nødvendig. Og desuden var det nødvendigt, at der stod hensigtsmæssige og gode læremidler til rådighed for lærerne. Betænkningen indeholdt således en generel kritik af lærebøgerne for at være traditionelle og et reformpædagogisk bud på, hvorledes fremtidens undervisning burde være.<sup>9</sup> Lærebøgernes eventuelle faglige eller politiske tendens blev ikke berørt.

I løbet af 60'erne tager skolebøgs kritikken fat både i offentligheden i almindelighed og i de pædagogiske tidsskrifter. Der er samtidig tale om et tiår præget af økonomisk vækst, fuld beskæftigelse, økonomisk højkonjunktur og forøget tilgang til både folkeskolens ældste klasser, gymnasiet og de videregående uddannelser. Det var et tiår, der – set i bakspejlet – var præget af optimisme og ungdomsoprør – af '68. Alt dette foregik dog i skyggen af den kolde krig.

Sidst i 60'erne udkom to svenske bøger, der handlede om indoktrinering, også i skolen: Göran Palms ”Indoktrinering i Sverige” og Herbert Tingstens ”Gud och Fo-

---

<sup>8</sup> *Pædagogisk-Psykologisk Tidsskrift* (1945), s. 104-25. Ellen Nørgaard: *Tugt og dannelse*, DPU; Kbh. (2005), Tredje historie.

<sup>9</sup> *Undervisningsvejledning for folkeskolen I-II*, Undervisningsministeriet (1960-61).

sterlandet". Disse publikationer blev læst i Danmark og kan have været en medvirkende årsag til, at skolebogs kritikken i disse år nåede til dagspressen. Journalisten Jørgen Ejbøl skrev i *Politikken* i 1969, at danske skolebørn blev indoktrineret allerede fra 1. klasse, fordi skolebøgerne var domineret af, hvad han betegnede som "vestforherligelse". Han havde gennemgået 50 tilfældigt udvalgte skolebøger for folkeskolen og gymnasiet og var nået frem til, at skævheden navnlig var dominerende i historiebøgerne. Her stod f.eks., at i Vesten herskede demokrati, og at sande demokratier fandtes i England, Frankrig, Vesttyskland og USA. DDR syntes ikke at eksistere, og den daværende Østblok blev omtalt meget kortfattet og negativt. Ejbøl mente desuden, at indoktrineringen ikke bare omfattede det udenrigspolitiske stof. Kærnefamilien med den hjemmegående husmor og det artigt legende barn blev f.eks. fremstillet som det eneste naturlige, og Danmark blev fremstillet som det gode samfund, hvor arbejderens lønninger steg, og boligproblemet ville blive løst om nogle år. Indoktrinering definerede han som det at påføre andre bestemte meninger ved systematisk påvirkning, og han mente sammenfattende, at de danske skolebørn var ensidigt indoktrineret til trods for, at de i henhold til skolens formål – fra 1937 – ikke måtte blive det. Alternativet til disse bøger var efter Ejbøls mening bøger, der var skrevet ud fra et alsidighedsprincip.

To historiebogsforfattere svarede på kritikken og gav på flere punkter Ejbøl ret. Samtidig mente de hver især, at påvirkning nok var uundgåelig i historieundervisningen, bl.a. fordi historieundervisningen ikke kunne levere historisk objektiv viden. Og hvor gik grænsen mellem indoktrinering og det at skabe engagement og holdninger?<sup>10</sup>

En af de centrale publikationer i 60'ernes debatliteratur var Mao Tse-tungs "lille røde", der kom i dansk udgave i 1967. To år efter udsendte Bo Dan Andersen, Søren Hansen og Jesper Jensen "Den lille røde for skolelever". Den var skrevet til både ældre og yngre elever og navnlig til de elever, der ville lave skolen om. For nok så det ud som om de voksne havde stor magt, men de var kun papirtigre. Her tages skolebogen ikke direkte under behandling, men et helt kapitel handler om "Hvordan vi lærer noget?", hvoraf det fremgår, at det ikke er tilstrækkeligt, at læreren siger, at man skal lære noget, fordi "... det står i bogen". Jesper Jensen udtalte i *Politisk Revy* ved bogens udgivelse, at hensigten var at oplyse børnene, hjælpe dem til den bevidstgørelse, de var midt i, påvirke dem og fortælle dem, at det var det, man gjorde. En magtkamp kunne være nødvendig, hvis magthaverne var mere interesserede i at opretholde deres magt end i at udvikle systemet til al-

---

<sup>10</sup> *Politiken* 19. og 26. januar (1969). *Information* 20. maj (1969).

les fordel. Tonen i bogen er konsekvent, kritisk og antiautoritær, et udtryk for ånden fra '68 udfoldet inden for folkeskolen. Bogen blev populær. I dag er den ifølge forfatterne solgt i 50.000 eksemplarer og oversat til 14 sprog.<sup>11</sup>

Skolebøgerne blev også kritiseret i uddannelsessektorens egne tidsskrifter *Uddannelse* og *Unge Pædagoger*. I *Uddannelse* skrev f.eks. professor ved (dengang) Danmarks Lærerhøjskole, Roar Skovmand, om, hvorvidt lærerne var bundet af historiebogen, når de underviste i besættelsestidens historie – på grundlag af et ret spinkelt materiale kunne han konkludere, at det syntes lærerne ikke at være. Og i *Unge Pædagoger* skrev Egon Clausen, senere forfatter og medarbejder ved DR, om en af folkeskolens historiebøger, at fortælleren var principielt alvidende, og læseren blev ikke gjort bekendt med præmisserne for hans domsafsigelser. Historien skulle rives ned fra det monument, hvorpå de dannede klasser havde placeret den, og det ville skabe basis for revolutionen.<sup>12</sup>

Det fremgår af ovenstående, at der var tradition for kritik af skolebøger og undervisningsmaterialer i Danmark, og at kritikkerne, der også gav udtryk for generel samfundskritik, hævdede, at bøgerne var samfundsbevarende. Det fremgår også, at denne kritik bliver forstærket i løbet af 60'erne og blev en del af den skolekritik og samfundskritik, som dominerede 1968 og årene derefter. Debatten om skolen foregik i pressen, i TV og i selve skolen. Fronter dannedes, den ene forsvarede den traditionelle skole, og den anden fastholdt kritikken. Daværende udenrigsminister og seminarierektor, venstremanden Poul Hartling, gjorde sig i 1971 til talsmand for, at alsidighed og upartiskhed skulle råde, samtidig med, at han angreb skoleradioen for bl.a. at indsmugle ensidig partipropaganda. Skole-radio og skole-TV var ikke en støtte for skolens arbejde.

Og i 1972 var det så, at tidens centrale kritik af skolebøgerne blev fremsat – DASF/SID, nu 3F, udsendte en pjece ”*Skolebøgernes indhold*”. Den var skrevet af en gruppe, der senere blev til Arbejderbevægelsens Skolekontaktudvalg. I pjecen blev det først og fremmest hævdet, at eleverne i historie blev opdraget på et fin-kulturelt og nationalt grundlag byggende på en idealiseret historieopfattelse, at de i samfundslære fik beskrivelser af et statisk samfund og i erhvervsorientering fik et ufuldstændigt billede af arbejdernes forhold og problemer. Pjecen var en opfordring til bl.a. landets skolemyndigheder om at foretage en kritisk vurdering af skolens undervisningsmaterialer. Gruppens konklusioner var, at skolebogsforfatterne beskrev forholdene på det bestående samfunds præmisser og ud fra tra-

---

<sup>11</sup> Bo Dan Andersen et al.: *Den lille røde for skoleelever*, Hans Reitzel, Kbh. (1969). Jesper Jensen i *Politisk Revy* nr. 123, (1969).

<sup>12</sup> *Uddannelse* (1969), s. 132-39. *Unge Pædagoger*, s.3-8, (1969).

ditionelle borgerlige værdinormer. Pjecens forord var skrevet af senere statsminister Anker Jørgensen.<sup>13</sup> Pjecen imødegik således Pouls Hartlings påstande.

Pjecens velunderbyggede argumenter forstærkede den allerede igangværende debat om skolebøgerne i både pressen og fagbladene. Hvad man kan betegne som højresiden eller den samfundsbevarende side i denne både faglige og politiske debat iværksatte det, der senere er blevet betegnet som indoktrineringsdebatten. I denne blev fokus ikke rettet mod skolebøgerne, men mod undervisningen, og dermed blev den venstreorienterede lærer mistænkt for og beskyldt for politisk indoktrinerende undervisning. - Beskyldningerne for politisk påvirkning havde nu skiftet fortegn, nu blev venstrefløjen angrebet. Dette er imidlertid en historie, som ikke skal fortælles her.<sup>14</sup>



<sup>13</sup> Poul Hartling i *Aalborg Stiftstidende* 21. marts, (1971). DASF/SID: *Skolebøgernes indhold*, udgivet af Dansk arbejdsmand- og specialarbejderforbund, Kbh.(1972).

<sup>14</sup> Ellen Nørgaard: *Indoktrinerung i folkeskolen*, DPU, Kbh. (2008).

Forlagene havde allerede fra 60'erne udsendt flere og flere hæfter til orienteringsundervisningen og kilde- og temahæfter som supplement til lærebogen. Flere og flere skoler fik desuden fotokopimaskiner, så stakke med løblade kom i mange tilfælde til at afløse skolebogen. Den var simpelthen ved at blive overhalet af både den pædagogiske og den tekniske udvikling.

DASF/SID's pjece førte til, at forskellige initiativer blev iværksat. Flere undersøgelser så dagens lys.<sup>15</sup> Og i 1979 afgav det af undervisningsministeren nedsatte udvalg en rapport om sit arbejde i tidsskriftet *Uddannelse*. Udvalget fastslog, at problemet var, hvilken viden og hvilke erfaringer børn fik om samfundets forhold i det hele taget – udvalgets fokus havde været på børns viden og erfaringer om arbejdslivet. Udvalget havde udviklet fremgangsmåder til at analysere skolebøgernes indhold, og analysen viste, at bøgerne som helhed ikke opfyldte kravet om, at erhvervs- og arbejdslivet skulle behandles sagligt og på en måde, som svarede til virkeligheden. Men udvalget konkluderede, at skolens undervisningsmaterialer kun var en af kilderne til børns viden. En undersøgelse, der kun tog sigte på undervisningsmaterialernes indhold, kunne give et vildledende indtryk af, hvad børn faktisk vidste, og af, hvilke muligheder de havde for at gøre brug af denne viden. Udvalget mente derfor, at man snarere skulle undersøge, hvad børn på de forskellige alderstrin havde af viden og erfaringer og så afklare, hvilken viden det var ønskeligt, at børnene på det pågældende alderstrin skulle have. Og udvalget anbefalede, at sådanne undersøgelser blev iværksat.<sup>16</sup>

Udvalget mente med denne konklusion at kunne påpege, at sammenhængen mellem undervisningsmidler og kundskabstilegnelse både var uoplyst og kompliceret, og at børnenes videnstilegnelse havde nye vilkår i det moderne mediesamfund, ja, skolens monopol som kilde til viden var brudt. Og dette udvalgs arbejde afsluttede for nogle år den diskussion om skolebøger og undervisningsmidler, der startede lang tid inden 1968, og som blev forstærket i 1960'erne og derefter.

### **Fagkreds, tværfaglighed og projektorienteret undervisning**

Svenskeren Ulf P. Lundgren hævder, at læseplanen og dermed fagkredsen er et forsøg på at organisere vores omverden. Og den læseplan og den fagkreds, som råder, bliver både et styringsinstrument, mht. hvad der skal læres, og et kon-

---

<sup>15</sup> DASF/SID: *Skolen en del af samfundet*, udgivet af Dansk arbejdsmands- og specialarbejderforbund, Kbh. (1977). *Danskbøgerne i folkeskolen*, Odense Universitetsforlag, Odense (1977); Lise Tøgeby: *Den uopslidelige lærebog*, Politica, Kbh. (1978).

<sup>16</sup> *Uddannelse*, (1979), s.539-656.



trolinstrument, mht. hvad der er lært.<sup>17</sup> I Danmark har det været fastlagt, hvad børnene skulle lære langt tilbage i tiden. Disse kundskabers indhold var forud fastlagt og kundskaberne organiseret som fag – ifølge 1814-loven skulle der undervises i religion, regning, skrivning og læsning, samtidig med at læreren skulle vejlede børnene i ”ordentlig sang”. Der skulle benyttes bøger, der indeholdt ”et kort begreb” om Danmarks geografi, meddeles kundskaber til ”fordommens udryddelse”, samt hvor læreren havde forudsætning for det, undervises i gymnastik en time dagligt, når vejret tillod det. Den bog, der ofte blev benyttet, var en ”alt i et bog”. En sådan bog var Peder Hjorts ”Den danske børneven”. Det var en bog på 600 sider, der med årene blev forøget til 700, og som indeholdt alt det, man dengang skønnede, at almuen burde vide. Både en oversigt over f.eks.: ”Lange ord der ikke er lette at udtale, Alvorlige fortællinger, Om verden, Mineralriget, Den menneskelige sjæl”, og ”Den guddommelige åbenbaring”. Skolen var dengang den vigtigste kilde til viden og ”alt i et bogen” gav – til trods for fagdelingen – med sine mange sider og temaer en forestilling om, at verden og tilværelsen var sammenhængende.<sup>18</sup>

Kritikken af den opdeling af verden, som fagkredsen repræsenterede og af den organisering af læreprocessen, der var den dominerende, fremkom imidlertid tidlig. Denne kritiks historie relateret til fagkredsens historie og fagenes historie er imidlertid aldrig skrevet.<sup>19</sup> Her vil jeg blot fremlægge nogle eksempler fra forløbet og fra debatten. I Danmark blev undervisningen i løbet af 1800-tallet fagdelte i byernes skoler, en egentlig fagdelte undervisning blev sandsynligvis først gennemført over hele landet med det omtalte ”Sthyrskes cirkulære” fra 1900. Det første konstruktive forsøg på et alternativ til den fagdelte undervisning var den emneundervisning, som blev udviklet i 1930’erne til den eksamensfri mellem-skole. Den var nok inspireret af den tyske progressive ”Gesamtunterricht”. Med emneundervisningen blev fagkredsen opdelt i en naturfagsgruppe og en kultur-fagsgruppe. En fremherskende opfattelse dengang var, at de ikke teoretisk begavede elever nok var manuelt begavede, og derfor skulle undervisningen på folkeskolens ældste trin i den eksamensfri mellemskole være aktiverende for disse

---

<sup>17</sup> Ulf P. Lundgren: *At organisera omvärlden. En introduktion til läroplansteori*. Liber, Sthlm. (1983).

<sup>18</sup> Peder Hjort: *Den danske Børneven. Læsebog for borger- og almueskolen*. Trykt i Brünische Bogtrykkeri/Gyldendalske Boghandel (1839), 10. opl. (1870).

<sup>19</sup> Eksempler på fremstillinger er Niels Krüger, Kirsten Larsen, Kim Foss Hansen: *Tre fag i folkeskolen*, in Joakim Larsen: *Bidrag til den danske folkeskoles historie*, IV. UP, Kbh. (1985); Knud Illeris: *Projektarbejde – erfaring og praktisk vejledning*, Borgen, Kbh. (1976); *Skolefag i 100 år*, DPB, Kbh. (1995), redigeret af Vagn Oluf Nielsen; Susanne Knudsen: *Projektarbejdets fortid og fremtid*, DLH, Kbh. (1997).

elever, hvad man mente, at en emneundervisning ville blive. Emneundervisningen forblev imidlertid stærkt lærerstyret og lærebogsstyret. Klasserne blev ikke så aktiverede som planlagt.<sup>20</sup>

Den blå betænkning fra 1960 inddrog imidlertid også en kritik af fagdelingen. Her blev spørgsmålet om at indføre helheder i stoffet uden hensyn til faggrænserne igen rejst. Hjemstavns- og iagttagelsesstof kunne f.eks. samles i naturlige større og mindre helheder, der hver for sig kunne fremtræde som små orienteringsemner for børnene. Senere kunne undervisningen tilrettelægges således, at sammenhængen mellem fagene trådte frem. Dansk kunne altid indarbejdes. Blev stof fra flere faggrupper inddraget, blev samarbejde mellem lærerne nødvendigt. Og børnene burde have adgang til skolebibliotek og læsestue. Retningslinjerne synes at angive, at emnet stadig formuleredes af læreren, og at elevernes aktivitet blev relativt lærerstyret.<sup>21</sup>

1960'ernes begyndelse var en grødens tid i folkeskolen. Nye centralskoler blev bygget i landdistrikterne, nye 8. og 9. klasser indført over hele landet, og mange unge lærere fra de mange nye seminarier blev ansat. De ser ud til at have gjort brug af de nye muligheder, *Den blå betænkning* gav, ikke mindst var forslagene om samarbejde fagene imellem populære. Et af de centrale initiativer blev i de følgende år dannelsen af foreningen Pædagogisk Landsforening for Orienteringsundervisning, PLO. I 1965 udkom foreningens første blad – et tidsskrift for pædagogisk orientering og debat. Dette skulle indeholde artikler om alle principielle spørgsmål faget vedrørende – artikler og debatindlæg om fagets mål og midler, cirkulærer, praktiske vejledninger til læreren o.l. I foreningens egen opfattelse var således, at der var tale om et nyt fag ved navn orientering.

Foreningen skulle bidrage til den dynamiske udvikling, der var i gang, og være med til at åbne skolens vinduer mod det omgivende samfund. Ifølge bladet skulle eleverne lære at lære snarere end at blive udstyret med et bestemt mål af paratviden. PLO skulle være lærernes forening, og der var enighed om, at man ville tilstræbe åbenhed og undgå sekterisme. Formålet var at sætte eleverne i stand til at orientere sig ved hjælp af de midler, det moderne samfund gav dem i hænde. Og det var lærerens opgave at lære eleverne, hvordan de kunne finde ud af tingene på egen hånd. Uanset, hvor omskifteligt samfundet var, ville det være af evig værdi at kunne arbejde sammen med andre, at kunne tilpasse sig skiftende situationer,

---

<sup>20</sup> Den praktiske mellemskole, betænkning, Undervisningsministeriet, (1936); A. R. Schact: *Den praktiske mellemskole*. Gad, Kbh.(1973).

<sup>21</sup> *Undervisningsvejledning for folkeskolen I-II*, Undervisningsministeriet, Kbh. (1960-61).

at kunne vise initiativ, at kunne gøre rede for egne synspunkter og kommentere andres, at kunne tage et ansvar – og en hel del mere. Og der fortsættes: hvis målsætningen holder, er orientering ikke et fag, men et kursus med en bestemt pædagogisk funktion: at lære eleverne at orientere sig ved egen og kammeraternes hjælp ... og ud af aktiviteterne og samarbejdet kommer det, der i den øjeblikkelige situation er nyttig kundskab.

Endelig hed det i denne programerklæring, at orientering ikke var en fagmasse, men en pædagogisk funktion med et metodisk mål, og ethvert stofområde, der kunne tjene denne pædagogiske funktion, ville være velegnet. Stofområdet måtte være engagerende, dvs. problemfyldt, og der skulle være tale om problemer, der kunne optage eleverne, der måtte være pædagogisk velegnet materiale at arbejde med. Læreren skulle selv være optaget af emnet.<sup>22</sup>

Erhvervslivet ønskede foreningen velkommen ved formanden for Arbejdsudvalget vedrørende skolen og erhvervslivet.

Denne programerklæring blev formuleret ind i en skolehverdag, der stadig var domineret af den traditionelle lærerstyrede undervisning, den relativt passive elev og et i lærebogen forankret indhold. Modsætningen mellem tradition og fornyelse på den enkelte skole var voldsom; vi øjner konturerne af en ny pædagogik, som både ville forandre barnesynet, selve undervisningssituationen og opfattelsen af, hvilken viden skolen skulle formidle. Orienteringsundervisningen skulle således bidrage til en nydannelse, til dannelsen af den selvstændige, ligeværdige, demokratiske borger og som desuden besad en ”i situationen” nyttig viden.

I de følgende år indeholder tidsskriftet artikler om f.eks. elevrådsarbejde, lejrskoler og virksomhedsbesøg. Arbejdsgrupper og udvalg bliver nedsat for at organisere kursusvirksomhed og formidle materialer og kontakt med erhvervslivet. Der rapporteres f. eks. om eksperimenter med prøveformer, og om hvorledes avisen kan inddrages i undervisningen. I 1969 opereres med flere former for orienteringsundervisning: både samfundsorientering og naturorientering, og det drøftes, om orientering skal differentieres i fag på de lavere klassetrin. Først og fremmest skal orienteringsfagernes metoder indlæres, der er tale om aktivitetspædagogiske arbejdsformer, der er fælles for fagene.

I de samme år vedtog Folketinget et 9’punkts program om en reform af de grundlæggende skoleuddannelser og det af undervisningsministeriet nedsatte

---

<sup>22</sup> PLO, nr. 1, (1964) og årgangene 1965-70.

læseplansudvalg udsendte et *Notat*, hvori det blev hævdet at skolens gældende formål var formuleret i en tid hvor samfundet var mindre dynamisk og i større grad bekendte sig til fælles og stabile værdier. Desuden var elevernes medbestemmelse i skolen nu stigende og kundskabsstoffet ikke tidssvarende. Denne både blomstrende og kritiske aktivitet på skoleområdet fortsatte ind i 70'erne, samtidig med at samfundskritikken voksede. Modernitetens opfattelse af, at skolegang og oplysning var et gode, og at mere skolegang var endnu bedre, blev med den nye i uddannelsessociologien funderede kritik brudt, og erstattet af en i nymarxismen, socialisationsteoriene og sociologien forankret opfattelse af, at skolegang var sorterende og disciplinerende.<sup>23</sup>

I 2008 ser det ud, som om intentionerne i foreningen PLO's programerklæring, andre danske initiativer og de udefra kommende forskningsforankrede tilgange smeltede sammen og blev til nye analytiske, kritiske og konstruktive opfattelser af skolegang og af skolens samfundsmæssige funktion. Med disse opfattelser blev skole og pædagogik samtidig langt mere politisk end tidligere, de pædagogiske processer blev erkendt som mere komplekse end tidligere, og en ny pædagogikkens terminologi blev udviklet. I denne sammenhæng vil jeg nøjes med at hævde, at man - hurtigt sagt - kan følge udviklingen ad flere spor: det ene spor omfatter de mange, der stod bag udformningen af den nye folkeskolelovs formål i 1975, hvor kristendomskundskab blev et kundskabsfag, og hvor denne skolelovs undervisningsvejledninger i historie, dansk og samtidsorientering var forankrede i et nyt skolesyn. Centralt i dette skolesyn var et optimistisk, moderne dannelseseoretisk budskab: skolen skulle – og kunne – opdrage og danne den enkelte elev til en selvstændig, ligeværdig og demokratisk borger, der var politisk bevidst. Både formålet og vejledningen er senere blevet modificeret. Et andet spor fører over i den projektorganiserede undervisning, som først og fremmest blev udviklet fra 70'erne, og som slog igennem med 9. klasses projektopgave i folkeskoleloven af 1993. Denne opgave skulle også tjene opdragelsen af den selvstændige, demokratiske borger.

### **Et af samfundskritikkens skrifter**

Tidsskriftet *Politisk Revy* eksisterede fra 1963-1987. Det var en selvejende institution med skiftende redaktører og det blev både i samtiden og i eftertiden karakteriseret som et af talerørene for 60'ernes venstrefløj og dermed også for dele af '68-bevægelsen. Gennemblader man siderne fra de første år og frem til og forbi 1968 er det imidlertid påfaldende, hvor lidt skolekritikken fylder i årene op til

---

<sup>23</sup> *Folketingstidende*, Tillæg C, 883-86, (1968-69). Her kan f.eks. peges på udenlandsk litteratur som bøger og artikler af Freinet, Ziehe og Negt. Knud Illeris: *Projektarbejde...*, Borgen, Kbh. (1976), *Skoledage og Skolesprog*, UP og GMT, Kbh. (1979), og meget andet.

1968. Det gør derimod politisk stof, både udenrigspolitik og indenrigspolitik, socialpolitik og kultur: de kinesiske børns vilkår, Vietnam-krigen, alderdomsforsøgelse i Danmark, digte af Brecht og Blake og pornografiske fotografier i oplysningens tjeneste.

Børnene får stor plads – deres legepladser er domineret af pænhed, skrammellegepladsen giver derimod mulighed for leg og ikke opdragelse til (skole)arbejde, nr. 2 (1963). Skolen bør beskytte børnene mod det nuværende samfund i stedet for at forberede det dertil, skolen må blive skabende, så børnene undgår at blive ramt af det eksisterende samfunds fremmedgørelse, nr. 82 (1967). I nr. 87 (1967) hedder det, at nu når familiestrukturen er opløst, og Gud er på vej til lossepladsen "... må vi indrette skole og opdragelse således, at hovedvægten lægges på det skabende og det produktive. Vi har et konfliktfyldt og problematisk forhold til børnene, som har krav på beskyttelse". Børnepensioner foreslås oprettet. Og i nr. 110 (1968) skrives der om skolens og uddannelsernes stadige sortering af eleverne, der er tale om en autoritær fremmedgørelse, som det borgerlige samfund skaber hos de mennesker, som det vil udnytte. Vi møder desuden mange billeder af børn, børn med våben, børn som ofre for krig og børn som ofre for sult. Tidsskriftet har A3 format, hvad der gav og giver stoffet avis- og dermed nyhedskarakter.

Psykologen og forfatteren Jesper Jensen er tit forfatter til artiklerne om børn. Sidst i 60'erne starter han en lille spalte med mere konkret kritik af skolen, af DLF og af forældres mulighed for medbestemmelse. Men dette stof dominerer ikke siderne, og der er ingen konkret kritik af folkeskolens indhold eller af lærebogen, gymnasiekritikken fylder mere.<sup>24</sup>

Sammenfattende kan man således om dette tidsskrift sige, at samfundskritikken er klar og spidsformuleret allerede fra de første år. Tidsskriftet indeholder desuden samtidig en kritik af børnenes vilkår både i Danmark og globalt. De er undertrykte og ofre i krige og i de borgerligt dominerede samfund. Men tidsskriftet indeholder ikke en lige så spidsformuleret skole- og uddannelseskritik i årene op til '68. Den bliver derimod dominerende i 1970'erne.

## Sammenfatning

Sammenfattes det, der er blevet fremlagt i det foregående, har der i Danmark været tradition for kritik af både skolebøgernes indhold, af skolens fagdelte og forud fastlagte indhold og af formidlingen af dette. Kritikken har påpeget, at bøgerne – og dermed indholdet – har været krigsforherligende og samfunds-

---

<sup>24</sup> *Politisk Revy* (1963-1971).

bevarende, ikke dækkende for virkeligheden og indoktrinerende og for ikke at stimulere børnenes selvstændige og individuelle udvikling – og i de mere yderliggående tilfælde, for ikke at være politisk bevidstgørende. Barnets selvstændige, individuelle udvikling blev af de politiske og pædagogiske kritikere, der stod til venstre for midten, efter 1945 opfattet som en forudsætning for børnenes opdragelse til demokratiske borgere. En kritik med dette indhold blev opretholdt i de følgende år og forstærket i 1960'erne. Skolekritikken ser – ud fra det her gennemgåede materiale – imidlertid ikke ud til at have haft den plads i venstrefløjens samfundskritik forud for 1968, som den fik efter 1968.

Placerer vi denne debat i den danske kulturkamps arena, bliver dens betydning for den fremtidige danske borgers viden og dannelse synlig.

Nye medier og ny teknologi blev udviklet samtidig med, at skolebogskritikken og kritikken af skolens organisering af viden om verden og verdensrummet blev fremsat. Skolebogen ændrede karakter. Forlagene og fotokopieringsmaskinerne kunne tilbyde frisk viden, der ikke var så gennemtygget af skolebogsforfattere som tidligere. Og de utallige medier kunne også byde på viden, der ikke bare var frisk, men også kompleks og konfliktfyldt, ja, problemorienteret. Dermed blev både skolebogens og undervisningens videnshegemoni brudt. Læseplanerne og efterhånden også tests blev fra nu af de centrale styringsredskaber – og ikke skolebogen – for en langt mere elevcentreret undervisning.

Den fagdelte undervisning blev, til trods for stadig kritik opretholdt og opretholdes stadig. En projektorganisering af undervisningen kunne gennemføres og en projektopgave skal siden 1993 skrives af hver elev. Og diskussionen om, hvorledes undervisningen skal gennemføres på den enkelte skole og i det enkelte klasseværelse, er til stadig debat.

Folkeskolen er blevet grundlæggende ændret i de sidste 50 år. De fremlagte eksempler kan imidlertid ikke dokumentere, at '68 var af betydning i denne sammenhæng. Vi står simpelthen overfor lange og komplekse forandringsforløb. Samtidig er det vigtigt at påpege, at den samfundskritik, som '68 blandt meget andet var udtryk for – og som kan betegnes som ånden fra '68 – ikke var i modstrid med, men på flere områder sammenfaldende med temaerne i den skolekritik, der er fremlagt her. Det gjaldt først og fremmest kravet om indførelse af demokrati i skolen og indførelse af en skole, der opdrog til demokrati. De antiautoritære elementer i ånden fra '68 var sammenfaldende med kravene om elevernes medbestemmelse. Og den modstand mod krig og atomvåben, der kendetegnede '68, var nær forbundet med bestræbelserne på at fastlægge en historie- og samfundslæreundervisning, der opdrog til fredelig sameksistens mellem verdens folk. Måske kan man sige, at '68 forstærkede samtidens skolekritik.

## Referencer

- Andersen, Bo Dan et al. (1969): *Den lille røde for skolelever*. Hans Reitzel, Kbh.
- *Betænkning vedrørende revision af skolebøger* (1933). Undervisningsministeriet, Kbh.
- Knudsen, Susanne (1997): *Projektarbejdets fortid og fremtid*, DLH, Kbh.
- Lundgren, Ulf P. (1983): *Att organisera omvärlden. En introduktion till läroplansteori*. Liber, Sthlm.
- Larsen, Joakim (1985): *Bidrag til den danske folkeskoles historie*, IV, 1898-1984. UP, Kbh.
- Nellemann, Axel H. (1966): *Den danske skoles historie*. Gjellerup, Kbh.
- Nielsen, Vagn Oluf (1995): *Skolefag i 100 år*. DPB, Kbh.
- Nørgaard, Ellen (2005): *Tugt og dannelse*, Gyldendal, Kbh.
- Nørgaard, Ellen (2008): *Indoktrinering i folkeskolen*, DPU, Kbh.
- Sørensen, Willy (1973): *Uden mål og med*, Gyldendal, Kbh.
- *Undervisningsvejledning for folkeskolen I og II*. (1960) og (1961). Undervisningsministeriet, Kbh.

*Ellen Nørgaard er født i Oslo i 1933, uddannet på Oslo Universitet, flyttede til København, har taget pædagogikum, været stipendiat, lektor og docent ved DLH/DPU og faglig sekretær for Udvalget vedrørende uddannelsesforskning. Har udgivet *Lille barn, hvis er du?*, Gyldendal, 1977, (disputats), *Tugt og dannelse*, Gyldendal, 2005, og *Indoktrinering i folkeskolen 2008*, sammen med Spæt Henriksen *Vanløsedagbogen*, Gyldendal, 1983 og *Børnenes skole*, Gyldendal, 1985. Har bidraget til forskellige antologier og redigeret bl.a. *Nyt om uddannelsesforskning 1980-85*, *Rapporter vedrørende uddannelsesforskning 1982-85* og *School development in Mongolia 1992-2000*, 2002.*



# Progressive pædagogikformer 1970–2005 – mere et barn af velfærdsstat end af "1968"?

Af Trine Øland

*Artiklen synliggør, hvordan progressive pædagogikformers institutionalisering i folkeskolen er vævet ind i en foranderlig velfærdsstatslig og nationalstatslig sammenhæng. Gennem sociologisk teoriarbejde kombineret med etnografisk og socio-historisk arbejde belyses transformationen af progressive pædagogikformer i perioden 1970-2005. Det er artiklens formål at vise, at progressive pædagogikformer ikke blot har med "oprøret i 1968" at gøre. Artiklen afdækker, hvordan disse pædagogikformer har mere med samfundets magt- og statsudvikling siden 2. verdenskrig at gøre, end man umiddelbart skulle tro. Som noget helt centralt synliggør artiklen, hvordan progressive pædagogikformer har fungeret som punkt for forfinelse og forandring af samfundets individualiseringsformer.*

## **Om at historisere et tilsyneladende ahistorisk fænomen med teoretisk-sociologiske konstruktioner**

"1968" er belagt med særlige betydninger. Så særlige at "1968", og meget der knytter sig dertil, umiddelbart unddrager sig historisering: i pædagogikkens egen selvforståelse forekommer "1968" således ofte at være et unikt år, der bærer på sine egne, og i den forstand ahistoriske, principper for udvikling, hvilket termer som "1968-pædagogik" og fokus på oprør, opbrud, utopier samt eksperimenter af progressiv pædagogisk art, illustrerer. I den forbindelse fremhæves det også ofte, at både magtrelationer og vidensrelationer i pædagogiske institutioner og uddannelsesinstitutioner omkring 1968 blev til forhandlingsspørgsmål.<sup>1</sup> "1968" – og progressiv pædagogik – bærer altså på stærke normative betydninger: forestillinger om brud med og kritik af det bestående skole- og uddannelsessystem og en selv-drevet udvikling mod friere former. Men i et sociologisk og statsteoretisk perspektiv er det muligt at anskue disse pædagogikformer som særlige former for en velfærdsstatslig udviklingskraft, der medvirker til – kontinuerligt – at forny og stabilisere den sociale orden. Studiet, der ligger til grund for denne artikel, er således et sociologisk studie af institutionaliseringen af såkaldt progressive

---

<sup>1</sup> Fx Muschinsky 2004:304-305.



pædagogikformer i skolegangsfeltet studeret via nedslag i 1970 og 2005 og relateret til stats- og samfundsudviklingen i perioden.<sup>2</sup>

Først en klargøring af, hvordan der i artiklen gøres brug af termen progressive pædagogikformer. Med progressive pædagogikformer forstås skoleaktiviteter, der er organiseret med udgangspunkt i tværfaglige aktiviteter, vejledning og omfattende sociale relationer mellem elever og mellem lærere og elever. På den måde stilles der skarpt på progressive pædagogikformer for at kunne fremkomme med en *beskrivelse* af de sociale, kulturelle og politiske ændringer disse former til stadighed udtrykker. Hvorvidt progressiv pædagogik er udtryk for progression i betydningen fremskridt for mennesket eller i betydningen humanisering afgrænser artiklen sig fra at beskæftige sig med.<sup>3</sup> Progressive pædagogikformer er således udgangspunkt for et beskrivende studie af, hvordan velfærdsstaten søger at medvirke aktivt til skabelse af samfunds- og familieforhold gennem socialisationsbestrebelse, der bearbejder relationen mellem det offentlige og det private.<sup>4</sup> Velfærdsstaten baserer sig i denne optik, ligesom progressiv pædagogik, på relationsarbejde og på et diffust indhold som hele tiden transformeres, hvilket muliggør at individet fremtræder på stadigt nye måder. Sagt på en anden måde studeres velfærdsstatens normer gennem den fremtidsorientering og de socialisationsbestrebelse, som er indlejret i de progressive pædagogikformer i 1970 og 2005. Via disse to nedslag i tiden er det muligt at indfange, at velfærdsstaten netop er en *processuel statsform*, der hele tiden transformeres. Det bliver desuden muligt at anskue progressive pædagogikformer som en velegnet metode, samfund kan tage i brug, når overgangssituationer af forskellig art skal håndteres, for eksempel ændringer i krav til arbejdskraften eller demografiske bevægelser som indvandring.<sup>5</sup> Artiklen kobler således pædagogisk-sociologisk og velfærdsstatslig forskning. På trods af at skole og uddannelse har været afgørende for opbygningen af velfærdsstaten, er denne kobling relativt uprøvet,<sup>6</sup> og den er især uprøvet i studiet af progressive pædagogikformer. Tidligere har progressiv pædagogik så-

---

<sup>2</sup> De to tidsnedslag studeres som strukturelle relationssystemer, og de betragtes som afgørende forudsætning for at kunne producere viden om en kompliceret strukturel transformation (perioden) i modsætning til for eksempel forestillingen om en lineær idehistorisk udvikling.

<sup>3</sup> Der er altså ikke fokus på om fx skolens ændrede disciplineringsformer er udtryk for en humanisering og et frigørelsesforløb, som det fx ses hos Nørgaard 2005:107-108, 275.

<sup>4</sup> Øland 2007b, Raffnsøe 2008.

<sup>5</sup> Broady gennemgår fx, hvordan den progressive pædagog John Dewey omkring 1900 betragtede arbejdskraftkvalificering og amerikanisering af immigranter som den progressive pædagogik's vigtigste mål, ligesom tilsvarende mål var progressivismens mål i Sverige i 1970'erne. Broady 1979:93.

<sup>6</sup> Se dog fx Arnesen & Lundahl 2006 og Juul 2006.

ledes fortrinsvis været studeret som kultur- og idehistorie,<sup>7</sup> herunder som praktisk epistemologi i en Foucault-inspireret styringsoptik,<sup>8</sup> og som filosofisk teori.<sup>9</sup> Såfremt studierne har været empirisk-etnografiske, har de typisk været af socialpsykologisk observans,<sup>10</sup> eller studier der viser, at elevers opfattelser af pædagogikken forholder sig systematisk til social baggrund.<sup>11</sup>

For at kunne fastholde studiet af progressive pædagogikformer i en pædagogisk-sociologisk og velfærdsstatslig optik, tildeles teoretiske konstruktioner, inspireret af den franske sociolog Pierre Bourdieu, en afgørende metodologisk og erkendelsesmæssig rolle i forskningsprocessen. Det betyder, at arbejdet med at tilvejebringe datamateriale er underordnet teoretiske konstruktioner, men *ikke* determineret af dem. De teoretisk-sociologiske konstruktioner medvirker netop til at sikre, at analysen bliver *kompleks og nuanceret* i henhold til historiske forekomster af *samfundsmæssig variation* og forandring.<sup>12</sup> Hermed fastholdes et blik på de progressive pædagogikformer som social *struktur* indvævet i dominans- og magtrelationer, der konstrueres som objektive *relationer mellem kategorier*. Dette formuleres nærmere bestemt med begreberne felt, kategoriseringspraksis og kapital.

*Feltbegrebet* indebærer i sin generelle form, at det der undersøges, betragtes som en på forhånd struktureret verden, der allerede findes inden vi træder ind i den.<sup>13</sup> Eksempelvis: de progressive pædagogikformer findes, og de er i forvejen spændt ud i en kategorial struktur. Og det er denne struktur, der skal produceres viden om. Målet er at skrive en relationel struktur-historie på baggrund af konkrete praktikker og historiske forudsætninger for strukturen på et givet tidspunkt.<sup>14</sup> Strukturerne undersøges ved at fokusere på, hvilke opfattelses- og handlekategorier lærere og elever benytter sig af i deres bedømmelser og handlinger: hvordan adskiller og afgrænser lærere og elever legitim adfærd, viden og subjektivitet fra illegitim adfærd, viden og subjektivitet, når progressive pædagogikformer ud-

---

<sup>7</sup> Fx Muschinsky 1991, Nørgaard 1977 og 2005.

<sup>8</sup> Fx Hultqvist 2004 og del VI i Øland 2007a.

<sup>9</sup> Darling & Nordenbo 2003.

<sup>10</sup> Fx Keldorff 1996.

<sup>11</sup> Österlind 1998.

<sup>12</sup> Med Bourdieu kan der således fastholdes et teoretisk fokus på den "prælogiske praksislogik", dvs. praktikkens relative egenlogik – relativ fordi den er samfundsmæssig i vægtninger og typer, der må bestemmes empirisk, og egenlogisk fordi den ikke henviser til en formel logik à la formelle teorier for praksis hentet fra filosofien, juraen eller økonomien, men en historisk specifik egenlogik, som kan rekonstrueres i form af en videnskabelig teori om praksis. Bourdieu 2005:72.

<sup>13</sup> Bourdieu 2005:62.

<sup>14</sup> Jf. fx Bourdieu 1998:325.

spiller sig? Skillelinjerne kommer ofte til udtryk i reduceret form som adjektiver, for eksempel som vurderinger af en opgave som ”kreativ” eller ”mangelfuld” eller i materielle kropslig-rumlige og -tidslige registre, eksempelvis når ophold i forskellige rum tilskrives forskellig betydning.<sup>15</sup> På den baggrund bliver det muligt at iagttage pædagogikken som en *kategoriseringspraksis*, der afgrænser det symbolsk anerkendte eller det legitime.

Det centrale spørgsmål bliver herefter, hvilke samfundsmæssige kræfter i form af kategoriseringspraktikker, der gør sig gældende i *skolegangsfeltet*. Skolegang refererer til institutionaliserede og ordnede aktiviteter overvåget af staten gennem for eksempel læreplaner og autorisation af lærere gennem eksamen. Skolegangsfeltet betragtes som et såkaldt forbrugsfelt, hvor forskelskategorier ikke produceres, men forbruges ved at de i feltet fungerer som virksomme og legitime forskelsmarkører.<sup>16</sup> Skolegangsfeltet studeres imidlertid også i *relation til* de samfundsmæssige produktionsfelter, der leverer (og har produceret) forskelskategorierne. På den måde bliver den samfundsmæssige multidimensionalitet mulig at indfange som sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker i skolegangsfeltet. Produktionsfelterne er nemlig indbyrdes forbundne og udgør tilsammen samfundsformationens multidimensionalitet. Samtidig relaterer dette komplekse univers sig til et begreb om *magtfelt*, der refererer til magtkampe mellem agenter og institutioner i dominerende positioner inden for de forskellige felter.<sup>17</sup> Disse kampe angår også kampe om, hvilke interesser – eller *kapitaler* – der skal danne stat. Kampene bliver mere omfattende og intensive med velfærdsstaten og den tilhørende øgede offentlige sektor, og den mulighed der hermed gives for at kapitaler får betydning for andre felter gennem universalisering af bestemte kapitaler.

Skolegangsfeltets struktur indkredses altså også gennem fokus på, hvilke kapitaler, svarende til mulige samfundsmæssige produktionsfelter, der tilskrives værdi i skolens praktiske hverdag. Kapital skal forstås i udvidet forstand som en generel, tværvidenskabelig betegnelse for alle kræfter, som kan bringes i anvendelse på et senere tidspunkt.<sup>18</sup> Genialiteten i dette kapitalbegreb ligger i, at det fordrer konkret analyse af, hvad det er der i en given situation eller periode udgør kapital og profit, som således må analyseres i alle mulige former. I denne sammenhæng opereres med muligheden for, at det økonomiske felt, det bureaukratiske felt samt kulturelle felter, herunder kunstformer og videnskabsformer,<sup>19</sup> kan vise

---

<sup>15</sup> Jf. Bourdieu 1998, Durkheim & Mauss 1963.

<sup>16</sup> Callewaert 1998:453-457.

<sup>17</sup> Bourdieu 1998: 261-299.

<sup>18</sup> Bourdieu 2006.

<sup>19</sup> Se i øvrigt Øland 2007a: 35-39; Bourdieu 1998; Lebaron 2003.

sig at virke i skolegangsfeltet via kapitalformer. Disse almene for-operationaliseringer af mulige institutionaliserede kapitalformer fungerer som første specificifikation af det brede teoretisk fastholdte fokus på variation i kategoriseringspraktikkernes samfundsmæssighed.

Den analytiske indkredsning af velfærdsstatens socialisationspraktikker set gennem progressive pædagogikformer udfoldes gennem studier af henholdsvis ”emnearbejde” og ”orienteringsundervisning” på Værebroskole i Gladsaxe kommune omkring 1970 og ”projektarbejde” på Vester skole i Københavns kommune omkring 2005. Skolerne er udvalgt dels på baggrund af en forhåndsviden om, hvordan progressive pædagogikformer empirisk folder sig ud omkring 1970 og 2005, dels på baggrund af de teoretiske konstruktioner. Skolerne er således på den ene side udtryk for centrale progressive pædagogikformer i sin tid. På den anden side er skolerne placeret i et lokalmiljø af tilstrækkelig varieret karakter i social, økonomisk, kulturel og etnisk/national henseende. Dette *princip om varians* følger af den teoretiske konstruktions fokus på en multidimensionel samfundsmæssighed. Det empiriske arbejde har derfor til formål at sikre et så tilstrækkeligt varieret og mættet grundlag som muligt til brug for analysearbejdet.<sup>20</sup> Variationen er for eksempel forfulgt i observationsarbejde ved over tid at følge forskellige grupper, elever og projekter. I afsøgningen og læsningen af historiske kilder samt i interviewarbejde er princippet om variation fulgt ved at søge at få *positioneret* og *kontekstualiseret* udsagn, så de blev forståelige i relation til andre udsagn. Efterhånden kunne et mindre og mindre uigennemskueligt, hi-

---

<sup>20</sup> Om datagrundlaget i øvrigt: der er foretaget observationer af pædagogisk praksis i en 7.-8. klasse på Vester skole i 2005 i en periode på et år – med indlagte samtaler og spørgeskemaundersøgelser med elever, interview med lærere – både agerende lærere i 2005 og 1970, samt undersøgelser af historiske kilder vedr. 1970 og Værebroskole. Alle observationer og interview er båndoptaget og udskrevet (udgør knap 400 tætskrevne sider), og der er lavet teoretisk genererede læsninger af skriftligt materiale i notearkiver (udgør 150 sider). Det historiske materiale, der knytter sig til Værebroskole udgøres udover interview med 3 lærere (Kirsten Lund, Lotte Kærås og Poul Kærås) og Værebroskoles anden inspektør (Poul Kærås) af institutionelle normative selv-beskrivelser, af rapportering fra forsøgsarbejde, samt ikke mindst, en af lærerne, Kirsten Lunds 14 håndskrevne notesbøger fra perioden 1970-1974. Endelig er der også anvendt kilder, der refererer til det pædagogiske og kulturradikale miljø, som nogle af lærerne og Værebroskole udsprang af. Det gælder primært lilleskolebevægelsen og især den første lilleskole, kaldet ”den lille skole”, oprettet i 1949. Den lille skole var knyttet til ”Kursus for småbørnspædagoger”, hvor bl.a. børnepedagog Sofie Rifbjerg, filosof og psykoanalytiker Sigurd Næsgaard, komponist Bernard Christensen og rytmiklærer Astrid Gøssel var tilknyttet. Lotte og Poul Kærås kom til Værebroskole fra den lille skole, og Kirsten Lund (og Henrik Sidenius som var første inspektør på Værebroskole) havde også erfaringer fra andre eksperimenterende skoleformer (bl.a. Kroggårdsskolen v. Odense), før de kom til Værebroskole. Jf. i øvrigt Øland 2007a for yderligere oplysning om alle kilder. I denne artikels referenceliste opføres kun de få kilder, der eksplicit henvises til i denne artikel.

storisk bestemt betydningsunivers og -hierarki aftegnes. I selve analysen af disse forskelligartede datamateriale er variationen eksplicit sat på teoretisk-sociologiske begreber: variationen omvendes til flerdimensionalitet og hierarki, eller det etnografiske materiale og de historiske kilder bearbejdes nu eksplicit sociologisk. Konkret er dette gjort gennem en omstændelig og langsommelig organisering (objektivering) og om-organisering af materialet, indtil alt materialet lader sig organisere i et sammenhængende kategorielt relationssystem. Den teoretisk-sociologiske konstruktion af de enkelte nedslag i alle faser af forskningen gør, at studiet af dem kan have almen udsigelseskraft. Strukturen og variationen findes således også i det enkeltstående (skolernes praksis), der analyseres som en dyb historisk og struktureret realitet, og ikke som enestående skoler med en god ide. De kategorier lærerne anvender i deres konstruktioner af for eksempel legitim elev-adfærd konstruerer de ikke selv: kategorierne er socialt skabte og har en social genese. Fremstillingen nedenfor vil koncentrere sig om den teoretiske konstruktion af felternes struktur i 1970 og 2005 illustreret med eksempler fra den empiriske klangbund. På denne baggrund er en analytisk historieskrivning, der bryder med entydig kronologi, idehistorie og udvikling, muliggjort.<sup>21</sup> Denne historieskrivning foldes ud i det følgende.

### **Progressive pædagogikformer anlagt med skiftende forudsætninger om fornuft og rationalisering i 1970 og 2005**

Historiseringen af progressive pædagogikformer i et samfundsmæssigt og statistisk perspektiv viser helt overordnet, at progressiv pædagogik efter 2. verdenskrig i meget høj grad blev samfundsofbyggende. Progressiv pædagogik blev en aktiv del af det nationalstatslige og velfærdsstatslige demokratiserings- og omsorgsprojekt, der tog fart efter krigen.<sup>22</sup> Sagt på en anden måde, så gik progressive skoletanker fra at repræsentere utopisk kritik af det bestående (skole)system til at være et forsvar af den universalistiske velfærdsstatsopbygning med udvidelse af den offentlige sektor og udvikling af professionsgrupper og fag angående udvikling af det universelt menneskelige. Denne velfærdsstatsopbygning havde som forudsætning en økonomisk væksttænkning. Progressive lærere og pædagoger blev med udbygningen af velfærdsstaten i 1950-1960'erne i større omfang end før en del af det offentlige, og kom til at interessere sig selvstændigt for at fremføre og dermed definere "det universelle" – og sprede det *til alle* via omsorg og pædagogik.<sup>23</sup> Før denne tid havde progressive lærere og pædagoger ikke i større omfang haft denne offentlige kanal, hvorfor deres udviklingstænkning heller

---

<sup>21</sup> Se også Petterson 2003:369.

<sup>22</sup> Se også de Coninck-Smith 2006, Nørgaard 2005:220.

<sup>23</sup> Se også Buus 2001.

ikke tidligere var så tæt knyttet til en velfærdsstatslig og økonomisk udviklingstænkning. Men det bliver den i årtierne efter 2. verdenskrig. På den måde er det muligt at placere progressive pædagogikformer som del af middelklassernes og velfærdsprofessionernes kamp om at definere, hvad der er universelt, hvad der er velfærd og stat – og dermed helt overordnet, hvad der er muligt.

Analysen af progressive pædagogikformers socialisationsbestræbelser viser desuden, at pædagogikken iværksætter forestillingen om et fornuftigt barn, der samtidigt er et naturligt barn: et barn, der af naturen er godt, vil udvikle sig fornuftigt og blive en engageret samfundsborger, hvis lærere og forældre holder en vis afstand.<sup>24</sup> Børnene skulle omkring 1970 være *med i* beslutningerne, men ikke på såkaldt "vildtvoksende plan".<sup>25</sup> Lærerne udtrykker for eksempel, at "man overtalte børn", "man oversatte, hvad børnene sagde", eller "man optager i sig, hvad børnene siger". Der var altså tale om en forsigtig modernisering af barnets natur, der dog samtidig blev opfattet som fornuftig og kompetent forud for den voksnes fornuftige formning af barnet. Omkring 1970 forfines synet på barnet: barnet opfattes i stigende grad som noget i sig selv snarere end en ufuldstændig voksen, der blot skal opdrages til voksenlivet. Forfinelsen foregik samtidig med, at samfundet omkring langsomt blev industrialiseret og teknologiseret, men bondesamfundets idylliske land-liv ligger alligevel som en undertone i 1970-materialet. Det naturlige børneliv på landet og landsbyskolen var fx forbillede for "den lille skole", som var inspirationskilde for Værebroskole. Da nogle elever på Værebroskole fik til opgave at beskrive deres ønskeskole, sagde de da også, at skolen helst skulle være gammel, lille og ligge ude på landet, der skulle være marker, så man kunne så og pløje, og selve skolen skulle ligne en bondegård, så man kunne dyrke blomster og grøntsager.<sup>26</sup> Landbrugssamfundets gradvise transformation og velfærdsstatens rationalisering af hverdagslivet gennem velfærdsprofessioner som lærerarbejdet toner her frem. Danmark industrialiseredes langsomt. Danmark var indtil begyndelsen af 1960'erne stadig i stort omfang et landbrugsland, hvorefter der sker gennemgribende forandringer i erhvervs- og samfundsstrukturen.<sup>27</sup> Som det vises senere i artiklen skærpes disse forandringer i en yderligere forfinet rationalisering, hvor paradoksale forventninger til elevens fornuft i 2005 er blevet forskudt ind i barnets indre. Grundlæggende for hele perioden er, at progressive pædagogikformer fremstår som en grænseløs institutionel velfærdsstatslig intervention, der iværksættes ved hjælp af en både social og psykologiserende menneskeopfattelse. Forestillinger om barndom som et gennemgå-

---

<sup>24</sup> Se også de Coninck-Smith 2006.

<sup>25</sup> Interview med Lotte og Poul Kærå september 2005.

<sup>26</sup> Lund 1976:43.

<sup>27</sup> Arvidsson 2007.

ende naturligt fænomen kobles hermed til forestillinger om, at barnets udvikling kan forstyrres og er i potentiel risiko for ikke at forløbe sundt og naturligt. Disse forestillinger legitimerer, at statens professionelle lærere, pædagoger og sundhedsplejersker griber mere og mere ind i opdragelsen og omsorgen ved hjælp af et generelt forebyggelsesprincip og en ideologi om, at mere og bedre uddannelse har positiv mangeludbedrende kraft.<sup>28</sup> En opfattelse af, at problemer generelt bør forhindres i at opstå (forebyggelsen), åbner for en uendelig rationel og intellektualistisk tilgang til problemer, samtidig med at en konstant forbedringstænkning hermed sættes i værk.

I nedenstående figurer ses et detaljeret overblik over ændringer og forskydninger i samfundets og velfærdsstatens normaliserende socialisationsbestræbelser, sådan som dette produceres via progressive pædagogikformer i skolegangsfeltet. For hvert felt, henholdsvis i 1970 og 2005, er der først oparbejdet forskelskategorier på baggrund af de kategoriseringspraktikker, som materialet beskrev (den midterste række i figurerne). Forskelskategorierne er, som allerede nævnt, bestemt med skelen til hvilke samfundsmæssige produktionsfelter og kapitalformer, der kan have påvirket skolegangsfeltet, jf. de tidligere nævnte almene kapitalformer (den øverste række i figurerne). Derefter er der udlæst specifikke kapitalformer i skolegangsfeltet (den nederste række) på baggrund af en bearbejdning af de karakteristika som konstituerede forskelskategorierne.

### Skolegangsfeltets struktur 1970 set gennem progressive pædagogikformer

<b>Samfundsmæssige felter for produktion af forskel</b>	<b>Kulturelle felter</b> – kulturel kapital. (dannelse, indre unikke værdier, smag etc.)	<b>Det bureaukratiske felt</b> – bureaukratisk kapital. (saglige, almene, universelle værdier etc.)	<b>Det økonomiske felt</b> – økonomisk kapital. (formelle, synlige, generelle etc.)
<b>Skolegangsfeltets forskelskategorier</b>	<b>Udvikling</b> Arkitektur Kunst Kropslig sans	<b>Samfund</b> ”Talerør” Jura <b>Nationalkultur</b>	
<b>Specifikke kapitalformer i skolegangsfeltet</b>	Selvstændighedskapital ”Egen” – kapital (Kendtheds kapital)	Saglighedskapital Offentlighedskapital (National humanismekapital)	

<sup>28</sup> Se også Rigné 2007.

## Skolegangsfeltets struktur 2005 set gennem progressive pædagogikformer

<b>Samfundsmæssige felter for produktion af forskel</b>	<b>Kulturelle felter –</b> kulturel kapital. (dannelse, indre unikke værdier, smag etc.)	<b>Det bureaukratiske felt –</b> bureaukratisk kapital. (saglige, almene, universelle værdier etc.)	<b>Det økonomiske felt –</b> økonomisk kapital. (formelle, synlige, generelle etc.)
<b>Skolegangsfeltets forskelskategorier</b>	<b>Nationalkultur</b> Arkitektur Æstetik Kunst	Jura	Arbejde <b>Samarbejde</b> Tid Tænkning <b>Personlighedsudvikling</b>
<b>Specifikke kapitalformer i skolegangsfeltet</b>	National ideologi-kapital Pænheds- og rolighedskapital Åbenbaringskapital	Delegationskapital Inklusionskapital	Bevægelseskapital Fremtids- og planlægningskapital Bogføringskapital

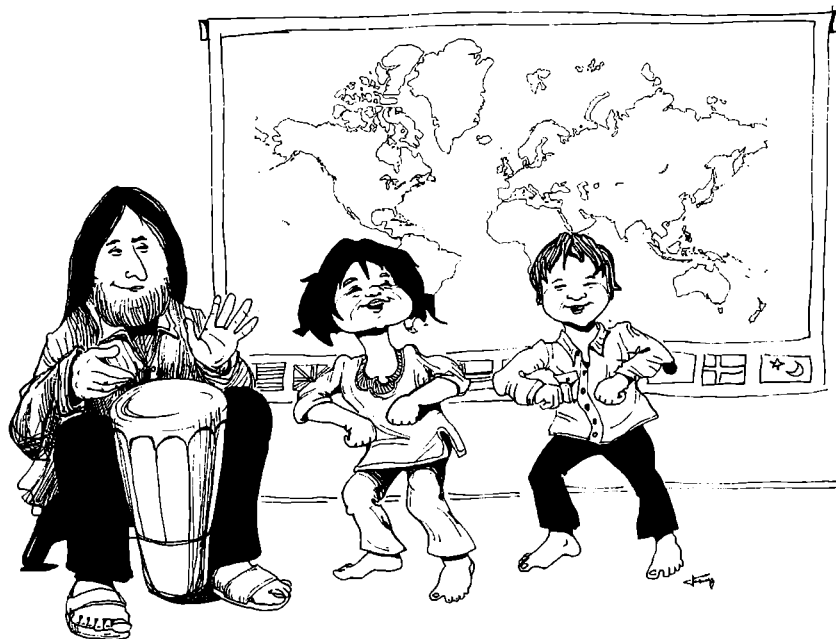
Af figurene ses, at der fra 1970 til 2005 sker en grundlæggende ændring fra en bureaukratisk-kulturel til en økonomisk-kulturel dimensionering af skolegangsfeltet set gennem de progressive pædagogikformer. En af undersøgelsens centrale fund er således, at de progressive pædagogikformer ikke blot, og til alle tider, reflekterer kulturelle kategorier i snæver mening, men også er knyttet til økonomiske og bureaukratiske kategorier (og dermed velfærdsstat), hvilket gennemgående har været overset.<sup>29</sup> Dette undersøges i det følgende ved at transformationer og forskydninger i antagelser om fornuft og rationalisering nu skal granskes ved at se nærmere på nogle af de toneangivende kategorier for hver periode. På den måde synliggøres både velfærdsstatens og progressivismens ideale menneskeopfattelse, som baserer sig på fornuft og generel projekt-tænkning: at livet og fremtiden gennem for eksempel pædagogiske aktiviteter kan og bør planlægges.

<sup>29</sup> Jf. fx Muschinsky 1991, hvor en naturalisering af et mellemlagsunivers beskrives som de kompetencer og den habitus, der præger "den kulturelle pol" af mellemlaget, i modsætning til den økonomiske middelklasses helt andre reproduktionsstrategier. Hermed overses den anden side af mønten: at de kulturelle strategier også har en økonomisk side (de udgør kapital), der fx gør det muligt at sælge kompetence til staten og dermed opøje en egeninteresse til at være alles interesse.



## Stadiebaseret fornuftsudvikling og kollektiv samfundsmæssig rationalisering – progressive pædagogikformer 1970

Feltet i 1970 er domineret af bureaukratiske kategorier, hvilket vil sige, at socialisationspraktikkerne er orienteret efter organisatorisk-samfundsmæssig produktion. Det betyder, at praktikkerne kredser om at lære eleverne at tage del i det offentlige liv og foretage helhedsvurderinger på baggrund af kompetence, saglighed og viden. Bureaukrati-begrebet henviser altså i denne sammenhæng ikke til, at skolen er regelstyret, men til at skolens socialisationspraktikker er orienteret mod legitim produktion af almene og universelle regler for en hel samfundsmæssighed. *Samfundskategorien* er således den helt dominerende kategori i 1970-materialet. Den refererer til barnets bestemte socialisering til et relativt stabilt omgivende samfund. Orienteringsundervisning, hvor fagene historie, geografi og biologi samlæses, og lejrskole er de foretrukne måder at realisere samfundsorienteringen på. Der skulle foretages undersøgelser af lokalsamfund på blandt andet lejrskoler, og der skulle produceres for samfundet eksempelvis gennem U-landshjælp.<sup>30</sup> Pædagogikken refererer altså her til samfundet som en enhed, der eksisterer, og som eleverne skal lære at kende på et sagligt grundlag.



<sup>30</sup> Værebroskole 1977.

Faget orientering blev allerede introduceret med *Den Blå Betænkning* fra 1960<sup>31</sup>, som var undervisningsvejledning til folkeskoleloven fra 1958. Men kommunalt i Gladsaxe havde der længe været en kontekst, hvor faget orientering kunne vokse frem. Allerede i 1940'erne blev der åbnet op for emneundervisning, især i den eksamensfrie mellemskole.<sup>32</sup> Ved hjælp af håndbøger i skolestuen skulle eleverne for eksempel lære at arbejde selvstændigt og dermed kæmpe for tilværelsen. Der bredte sig på denne tid en forhåbning og en tillid til skolens evner med henblik på at skabe fred. Man indførte på samme tidspunkt lejrskole i 3. fri mellem som et forsøg på at holde på eleverne i 3. og 4. fri mellem. Og i begyndelsen af 1960'erne indførtes erhvervspraktik og valgfag, og der blev anbefalet gruppearbejde. I lejrskolen, såvel som i "emneuger", formuleredes således også modbilledet til ren fag-undervisning og traditionel boglig skoleform gennem inddragelse af en bredere erfaringshorisont i skolens hverdag.<sup>33</sup> Men skolens bevægelse mod erfaringer og behov, der var genkendelige for børnene fra deres hverdagsliv i øvrigt, betød ikke, at læreren forsvandt ud af billedet. Der var tale om en udtalt lærer- og indholdsstyring alligevel. Emnearbejderne var på denne tid kollektive, planlægningen af projekterne var fælles med en stærk lærerstyring og –involvering, selvom arbejdet kunne være udlagt i elevgrupper.

Socialiseringens kollektive og offentlige dimensioner knytter sig i 1970 ydermere også til en *nationalkultur-kategori*, der grundlæggende er vævet sammen med *almene* kulturpolitiske markeringer om frihed og demokrati, som henter potens fra besættelsestiden. Her var det pædagogiske miljø en del af et bredere kulturpolitisk miljø, der kæmpede for at præge nationen med andet end autoritær kultur.<sup>34</sup> Lilleskolebevægelsen, som inspirerede pædagogikken på Værebroskole, var for eksempel et krigsbarn, der fødtes i 1949. Her ville man kombinere landsbyskolens menneskelighed med "god, moderne pædagogik",<sup>35</sup> så opdragelsen kunne bidrage til at skabe standhaftige, moderne og fornuftige mennesker, der var i stand til at forsvare humanismen og på længere sigt folkets velfærd. Også på Værebroskole ville man opdrage en ny generation til demokrati, hvilket jf. inspektøren H. Sidenius krævede et opgør med autoritær og uforstående opdragelse, således at børn kunne befries for snærende bånd.<sup>36</sup> Selve pædagogikken kredser derfor om at afgrænse en ny enhed i form af en tryk og demokratisk base, hvor-

---

<sup>31</sup> Undervisningsministeriet 1960 og 1961.

<sup>32</sup> de Coninck-Smith 1991:208-210.

<sup>33</sup> Lund 1976:72.

<sup>34</sup> Se Øland 2008 for uddybning af nationalkultur-kategorien.

<sup>35</sup> Himmelstrup 1972:15.

<sup>36</sup> Sidenius 1984:42.

fra man kan bevæge sig ud i verden. Man værner om klassen som enhed: det nære, det kendte og gamle er godt og ubetinget bedre som grundlag for tryghed og demokratisk dannelse, end det nye, ukendte og fjerne. Der er gennemgående et stærkt fokus på ”at høre til”. Der kæmpes eksempelvis for at holde klasser samlet i alle fag og for ikke at niveaudele i bestemte fag.<sup>37</sup> Klassen pointeres altså her som en naturlig organisme eller en hjemstavn. Hertil knyttes også forestillinger om enshed, som baserer sig på en vis uformalitet og hjemlighed: når alle er ens, kan det sociale liv fungere i kraft af uformelle processer, som alle kender til på et nærmest åndeligt-naturligt grundlag.

Samtidig med dette fokus på den samfundsmæssige (og nationale) helhed er socialisationspraktikkerne i 1970 også præget af kulturelle kategorier, der udtrykker et fokus på individuelle dannelsesprocesser af indre unik karakter. *Udviklingskategorien* afgrænser udvikling som et fænomen, der ikke umiddelbart lader sig reducere til noget andet. Udvikling forstås her som havende en egen rytme og en lang tidshorizont, der kræver den voksnes tilbageholdenhed, ligesom for meget sprog og planlægning potentielt er en trussel mod barnets udvikling, der betragtes som selvstændig og individuel. Det betones, at børn er konkrete væsener og ikke abstrakte pædagogiske fænomener. Men samtidig betones universelle behov, som kan opgøres i stadier – der refereres blandt andet til Piagets intelligensstærkning og Maslows behovspyramide.<sup>38</sup> Udvikling forstås altså som en naturlighed, der kommer fra barnets indre, og for at udviklingen skal kunne fortsætte i naturlig langsomhed, må barnets skærmes af. Barnet må have de rette vækstbetingelser, relativt fri for voksnes sprog og indblanding. Denne kritik af den voksne udstrækker lærerne i øvrigt ofte til at gælde forældrenes såkaldt pylrede og pæne opdragertrang. Hermed tydeliggøres, at lærerarbejdet, som det velfærdsarbejde det er, analytisk kan forstås som et arbejde, der hele tiden reetablerer sig på en forskydning af grænsen mellem offentlig og privat. Lærerarbejdet indebærer altså en forestilling om barnets individualitet som et udeleligt og uafhængigt fænomen, som læreren har forstand på at udvikle i en sund retning. I lærer Kirsten Lunds notesbøger kan man således se, at hun i begyndelsen af 1970'erne lavede beskrivelser af de børn, hun arbejdede med. Der er opgørelser over 24 elever i ”3.b.” med angivelse af hvilke læsematerialer, de enkelte elever anvender. Udfor nogle elever står der mange materialer, mens der ud for andre elever ikke står et eneste. Kirsten Lund skriver lidt senere i samme notesbog<sup>39</sup>:

---

<sup>37</sup> Værebroskole 1977:25-28.

<sup>38</sup> Lund & Brunn-Rasmussen 1973.

<sup>39</sup> KLs notesbog (3) efterår 1971-sommer 1972.

”Jeg har prøvet at vurdere, hvad man skal lægge vægt på, når man vil bedømme anvendeligheden af læsebøger for små skolebørn. Jeg har bestræbt mig på at lade bogen være udgangspunkt for mine overvejelser, men det har ikke været muligt for mig at fortrænge tanken om den store spredning, der inden for en klasse kan være i elevernes udvikling – både intellektuelt, sprogligt, psykisk, fysisk og socialt.”

Det, der her fremhæves, er netop udtryk for, at barnets individuelle udvikling, af lærerne, opleves at trænge sig på. Eleverne opfattes at have deres egen alsidige udvikling, og den er forskellig uanset hvad. Og her er en lærer, der hverken vil, eller synes hun kan, se bort fra det, når hun skal organisere læseundervisning. Børn er ikke pædagogiske fænomener, men mennesker med egen udviklingsrytme og egen tidslogik, hvilket termer om barnets modenhed og parathed (jf. Piaget) også udtrykker.

*Kategorien om kropssans* uddyber denne inkorporerede egenlogik. Denne kategori betoner kroppens egen rytmesans, dens forbundethed med jorden og den store naturs rytme. Sansning, leg og improvisation sættes i modsætning til sprog, ord og planlægning. Kroppen opskrives som en naturlig tilstedeværelse i verden, og børnene opfattes som en slags naturfolk, som læreren på nærmest etnografisk vis kan komme til at kende ved at lytte og se og få det frem, som børnene har i sig.<sup>40</sup> Børnene har fx rytmer, sange og cirkusnumre i sig – det drejer sig ”bare” om at finde det frem, og som en af lærerne siger: ”det drejer sig om at have energien til at finde det frem”.<sup>41</sup> Jo længere naturligheden er gemt væk, jo mere energi skal der så at sige til for at bringe den frem. Lærerne fremtræder i denne sammenhæng som en urkraft. Barnets kropslige naturlighed i form af rytmesans pointeres også gennem sammenligning med ”negre”.<sup>42</sup> Rytmik defineres som naturlig, iboende og universel, mens mangel på rytmisk sans er kulturelt skabt, og i øvrigt ikke forekommer hos negeren og barnet, før en eventuel ”kulturel forstyrrelse” forekommer. Barnet ses også på andre måder som en helhed af fysiske og psykiske kræfter. Barnet tillægges sit eget personlige bevægelsesudtryk, og dette opfattes som information til læreren om barnets totale tilstand. Den ”hele sammenhæng” som kropssansen indgår i, udtrykkes eksempelvis således<sup>43</sup>:

---

<sup>40</sup> Henriksen et. al. 1969:7.

<sup>41</sup> Interview med Lotte og Poul Kærå september 2005.

<sup>42</sup> Jf. Bernard Christensen i Himmelstrup 1972:75.

<sup>43</sup> Henriksen et. al. 1969:24.

”Læreren har gode iagttagelsesmuligheder af det enkelte barn, da barnets sjælelige balance tit afspejler sig i bevægelsen. Vi ser, hvorledes det fysiske og psykiske hører nøje sammen, når man f.eks. iagttager stive, indadvendte og ængstelige bevægelser hos de generte børn, voldsomme og ukoordinerede hos de aggressive og frimodige og sammenhængende bevægelser hos de trygge. En klasse børn er en broget forsamling af platfødder, rundrygge, svajrygge, slappe bugvægge, hjulben, kalveknæ, børn med forskellige adfærdsvanskeligheder og selvfølgelig børn uden konflikter og nævneværdige skavanker.”

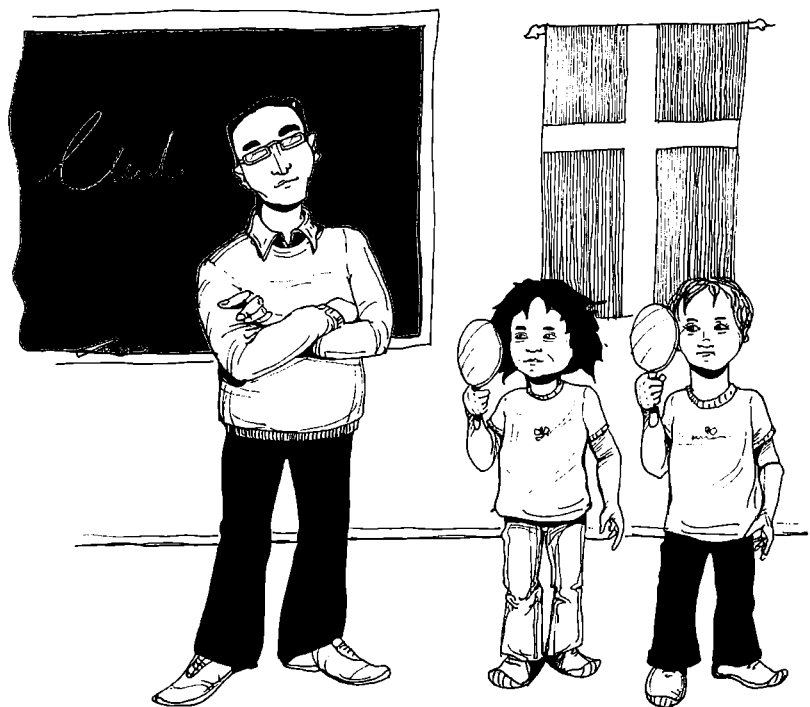
At barnets bevægelser ikke opfattes som helt igennem egensindige, ses af at også bevægelserne forstås i henhold til en stadietænkning. De toneangivende skolepædagoger taler for eksempel om såkaldt stadiægte bevægelses-aktiviteter, der skal harmonere med barnets indre motivering.<sup>44</sup> Hermed er der også lagt spor ud for en mulig skærpet planlægning af barnets udvikling.

### **Individuel viljesbestemt fornuftsudvikling og generel økonomisk rationalisering – progressive pædagogikformer 2005**

Progressive pædagogikformer er i 2005 dimensioneret i en helt anden struktur. Den afgørende forskel er nu, at polerne i feltets struktur udgøres af en økonomisk-kulturel akse, hvor den økonomiske orientering er dominerende. Det betyder overordnet, at socialisationspraktikkerne fokuserer på akkumulering, generalisering og bogføring med henblik på altid at kunne konstatere, hvorvidt eleven bevæger sig fremad, og hvordan bevægelsen kan optimeres. Feltet trækkes nu i form af økonomiske logikker, men de er forbundet med et fokus på individets indre evne og vilje til fortsat dannelse. Vi skal nu se nærmere på enkelte kategorier i 2005-strukturen, nemlig *samarbejdskategorien* og *personlighedsudviklingskategorien*, idet de tilsammen kan illustrere økonomiseringen af de progressive pædagogikformer. Begge kategorier vil de fleste have en umiddelbar fornemmelse af ikke at være økonomisk orienterede, men analysen kan på baggrund af materialet forklare dem som sådan. Kontinuerlig og uendelig personlighedsudvikling er et stærkt dominerende træk ved projektarbejdet i 2005. Kategorien knytter sig i øvrigt tæt til andre økonomiske kategorier som ”tid”, ”tænkning” og ”arbejde”. I disse sammenknytninger betones det legitime i at planlægge, sprogliggøre og objektivere sig selv og arbejdet. I sammenligning med 1970-materialet bliver det for eksempel synligt i 2005-materialet, at det ”at være til” ikke bemærkes, hvis det ikke sprogliggøres og bringes på formel i stort omfang og gentagne gange. Dette kommer blandt andet til udtryk ved at eleverne vejledes i at kunne godtgøre, at de har tænkt *meget*.

---

<sup>44</sup> Henriksen et. al. 1969.



For at godtgøre tænkningen opfordres elever løbende til at nedskrive ”alt” hvad de tænker på i en logbog, ikke mindst så læreren efterfølgende kan slå op i logbogen og konstatere, om de har tænkt. Logbogen fremstår således som en slags ’forsikringspolice’, der minimerer risikoen for, at læreren underbetoner eller overser elevens indsats. Der er ingen retningslinjer for, hvad der skal stå i logbogen. Indholdet skal komme fra eleven selv, som derigennem beskriver sig selv og sin forholden sig til udførte og planlagte bedrifter gennem logbogens bekendelser. Hermed fokuseres der på den enkelte elevs personlighedsudvikling som et rationelt styringsfænomen, og der skabes hermed også en forventning om at man som elev, ved at fastholde sine planer i logbogen, kan og *bør handle rationelt* ud fra planerne. På den måde kan man sige, at der installeres et præstationsteknologisk instrument, hvor eleven selv bidrager til en vis låsning af adfærden, som er objektiveret i planer. Logbogen leder således et analytisk forhold frem – mellem elevens selv og elevens forhold til sig selv – gennem skriften.

En anden måde, elevens selvforhold bringes i fokus på, er ved hjælp af en kontrakt. Kontrakten indfører en forestilling om ligeværdige forhandlingspartnere, der frivilligt forpligter sig på det i kontrakten aftalte valg. Den kontrakt, der anvendes på Vester skole, er et fortrykt skema med syv overskrifter, nemlig: samarbejdspartnere, klasse-emne, delemne, problemformulering, underskrifter, æn-

dringer/tilføjelser af problemformuleringen og underskrifter (igen – hvis der foretages ændringer). Eleverne *skal* udfylde kontrakten, underskrive og bede læreren om at underskrive. Hermed er det officielt kodificeret, hvad arbejdet drejer sig om. Det er bogført i en slags offentligt register. Kontrakten kan på den måde forstås som et pædagogisk middel til myndiggørelse (empowerment), men fordi eleverne *skal* lave dem og underskrive dem som elever, kan man sige, at retten til frit at vælge, hvad man vil binde sig til, bindes med pligten til, som elev, at binde sig til sit valg. Dette ledes og foreskrives frem, for eksempel i følgende diskussion mellem to lærere og en elev:<sup>45</sup>

JETTE: Har du følt, at I var bundet af de her kontrakter?

Karoline: Nogle gange.

PETER: Det skal man også være.

Karoline: Ja, selvfølgelig skal man det, når man har taget den beslutning, men alligevel er det sådan lidt ærgerligt, hvis der nu kom et eller andet emne, som jeg føler, at jeg godt har tid til, og så kan jeg ikke, fordi det er allerede nærmest for fastsat.

PETER: Jamen det kan du jo godt, hvis du er tidlig nok ude, og hvis du er så tidligt ude, at du sætter noget ned og så henter materialer hjem. Så taler vi om, at du er en måned i forvejen, når du begynder at hive materialerne hjem. Så opdager du det der. Så har du jo tid nok til at gå tilbage og snakke med konsulenten, eller hvad vi skal kalde læreren, og få det ændret og alligevel hive materialer og være klar til produktionsugen.

På denne måde etableres en hel rationalitet, der lægger op til at man forhandler og *handler logisk rationelt* på bestemte tidspunkter, samtidig med at man oparbejder en form for kontinuerlig fremsynethed, formuleret som et krav om at "være tidligt nok ude". Det er en helt gennemgående logik i alle observerede projektarbejder i 2005-materialet, at eleverne skal lære at kunne planlægge projektets fremtid. Tidsopfattelsen er altså her knyttet til en lineær udviklingstænkning og kontinuerlig rationalisering af planer. Det personlige og konstante udviklingskrav indebærer, at det næsten ikke forekommer, at eleverne tilkendes at kunne noget – parallelt med, at arbejdet aldrig konstateres at være færdigt eller perfekt. Eleven fastholdes ved dette konstante udviklingskrav som en art permanent spædbarn, der har behov for bestemte udfordringer for at udvikle sig sundt – og effektivt. Personligheden er samtidig blevet til indhold og genstand for didakti-

---

<sup>45</sup> Observation af projektarbejde om frihed på Vester skole, maj 2005.

ske overvejelser. Eleverne vejledes således meget i at tænke i, hvem de er, og hvem de skal arbejde sammen med for at få optimale udviklingsmuligheder. I den forbindelse er det helt centralt analytisk at kunne definere sig selv og andre elever som *rolle* og *type*, der i materialet knyttes til Gardners intelligensstækning.

Dette bliver tydeligt i forbindelse med samarbejdskategorien, som også kan opgøres i økonomiske termer i 2005. Generelt fremstår samarbejde her, som noget der bedst baseres på kendskab til hinanden, hvorfor det også fremføres, at det er sværere at arbejde sammen med nogen, man ikke kender så godt. Samarbejde har altså med afgrænsning af en gruppe, og etablering og reetablering af mere eller mindre lukkede kredsløb, at gøre. En helt gennemgående fortælling i projektgrupperne, for eksempel i forbindelse med fremlæggelse af projekterne, er, at der berettes om, hvordan samarbejdet i gruppen først var problematisk og svært, men siden blev problemerne løst (ofte uden specifikation), og enden var god. Konflikter i grupperne er der dog undervejs. Især opstår der en hel del friktion, når dygtige piger for eksempel udtrykker utilfredshed med at være kommet i gruppe med, hvad de opfatter som mindre dygtige drenge. Her sættes der ind med vejledning i, hvordan pigerne skal lære af de erfaringer, de gør sig i den gruppe, de nu er sat i, med henblik på at kunne vælge rigtigt i fremtiden, når det virkelig gælder, og når de selv kan vælge samarbejdspartner. Det aktuelle samarbejde kan altså tjene til at opnå erfaringer med, hvordan man senere kan ekskludere hinanden på legitim grund. Således fremgår det, at samarbejdets fokus er den enkelte elev, og hvad denne kan få ud af samarbejdet på kort og ikke mindst på lang sigt. Den enkelte elev skal orientere sig efter, og kunne argumentere for, hvilke andre elever, der kan bidrage med bestemte kompetencer, som eleven skønnes at have brug for. Læreren argumenterer sådan her i forhold til utilfredse piger i en gruppe.<sup>46</sup>

”For det I også skal lære af det her, det er det med at finde ud af: hvad er det jeg synes er svært i projektopgaven, hvad er det for en type jeg er? Er jeg god til at finde på, skal jeg have en som tænker ligesom mig? .. [...] .. Det er også det I skal bruge denne her uge til: at finde ud af, hvilken type arbejder jeg rigtig godt sammen med, og hvad er det, der er vigtigt for mig?”

På en mærkelig måde – og gennem beskrivelsen af egne og andres kompetencer – kommer drengenes tilstedeværelse således til at kvalificere pigernes erfaringer med projektarbejdet. Samarbejdskategorien kan altså karakteriseres ved en flydende inklusion-eksklusions-figur. Projektarbejderne bliver snarere til episodi-

---

<sup>46</sup> Observation af projektarbejde om frihed på Vester skole, april 2005.



ske og flygtige netværk, der altid kan afgrænses på ny med henblik på optimering. På lidt længere sigt er det uklart, om man er inde eller ude af fællesskabet, og det bliver på mange måder en selvstændig præstation at holde dét ud. Der er altså ikke nogen formel retfærdighedsinstans, der står for hensyntagen til de elever, som hele tiden falder udenfor fællesskaberne. Dette illustrerer en væsentlig forskel fra 1970-materialet, hvor læreren var en stærk og gennemgående gestalt, og hvor der var et fokus på almene, offentlige og universelle værdier i lærerarbejdet. I projektarbejderne i 2005-materialet, er lærerrollen på mange måder opløst, hvilket kommer til udtryk ved, at lærerne ikke opfatter sig som lærere, men ”kun som konsulenter”, når der er projektarbejde. At samarbejde kræver således en enorm abstraktionsevne af eleverne. Eleverne skal kunne se sig selv som udskiftelige punkter og kompetencer i en foranderlig struktur.

Men skolegangsfeltet i 2005 er ikke kun trukket i retning af økonomien. Også de kulturelle produktionsfelter trækker i skolegangsfeltet. Dette ses tydeligst af den ændrede betydning som *nationalkulturkategorien* har i den ændrede struktur i 2005. I 1970 var kategorien som beskrevet et bureaukratisk og alment kulturpolitisk fænomen, mens nationalkultur i 2005 dimensioneres som et kulturelt fænomen. Her drejer nationalkultur-kategorien sig om elevens sans for individuel tilpasning til projektpædagogikkens kulturelle enhed, det vil sige om *individuel viden om og indgroet fortrolighed med* fortællingen om en vestlig national-kultur og dens indskrevethed i udviklingen af demokratiet, frihedsrettigheder og menneskerettigheder. Nationalkultur-kategorien er altså blevet spidsfindiggjort: den refererer nu endnu mere til indre unikke værdier og dannelse, erhvervet gennem lang tids socialisering. Projektpædagogikkens indhold guides frem i relationer mellem lærere og elever gennem vejledning og diskussion. Lærerens dialogiske håndtering af stoffet bliver i den sammenhæng central og her viser det sig, at faglighedsfelter som religion, kultur, samfund og historie indgår som kanoniserede elementer i alle observerede projektarbejders faglighed. Således er projekter, der kredser om frihedsrettigheder, menneskerettigheder og sammenligninger af kulturelle og samfundsmæssige forhold på tværs af landegrænser, centrale. Skolens kulturelle og nationale dannelsesopgaver fremtræder således stærkt i projektarbejdet. I 2005 bliver det nationale fællesskab, der baserer sig på demokrati, til faglige diskussionsspørgsmål i projektarbejdet. Dialog som en demokratisk praksis, som en universel ide eller kollektiv praksis, der inkluderer alle uanset baggrund og tidligere socialisering, er nedtonet. Demokrati fremstår snarere som et (lokalt og nationalt) kulturelt standpunkt, som projektarbejdet skal bære videre i form og indhold.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Se i øvrigt Øland 2008 for uddybning af nationalkultur-kategoriens transformation.

## Progressiv pædagogik og uendelig moderne rationalitet i velfærdsstatens billede

Analyserne tyder på, at de velfærdsstatslige progressive pædagogikformer over tid ophober rationelle grunde og desuden forudsætter og skærper kravet om elevens fornuftige engagement i planlægningen af egen og fælles fremtid. Progressive pædagogikformer i form af kategoriseringspraktikker kan på denne måde forstås som former for dominans, der medvirker til at forny og stabilisere en social orden. Pædagogikkens transformation har stået i en gensidig relation til magtfeltets og velfærdsstatens produktion af en liberal orden, først af *ideologisk-universalistisk* karakter (men baseret på økonomisk vækst), siden også af mere entydig *økonomisk* karakter.<sup>48</sup> Det ser ud til, at økonomiske logikker, gennem statsanknytning, gradvis funktionaliserer og reducerer skolegangsfeltets kulturelle, almene og samfundsmæssige produktion til økonomisk produktion. Omsorgsmagten forsvinder ikke, men transformeres og spidsfindiggøres. Samfundets vidensbaser, som eksempelvis psykologien, der producerer viden om det universelle menneskes udviklingsmuligheder, bliver den velfærdsstatslige styrings samtalepartner både med henblik på selvkritik, selvundersøgelse og selvfornyeelse. Den moderne rationalitetsdiskurs, som velfærdsstaten og progressive pædagogikformer er indskrevet i, antager, at handlinger kan og bør foreskrives ved hjælp af videnskabelig, sociologisk og psykologisk indsigt, hvilket kan sammenfattes som en form for teknokratisk rationalisme.<sup>49</sup> Konkret betyder det, at de progressive pædagogikformer er intensiveret. Selve opdragelsesproblematikken, som omkring 1970 primært var et forhold mellem lærer og elev, er nu blevet en væsentlig del af elevens selvforhold. Omkring 1970 kunne eleven i kraft af sit forhold til pædagogikken, lærerne og skolen, forvente at blive opfattet som et udeleligt individ: uafhængigt med egen rytme og fornuftig udvikling i de frizoner, som stadietænkningen momentant frembragte. Samtidig skulle der ydes omsorg for, at barnet fik de bedste udviklingsbetingelser. Omsorgsmagten er i 2005 flyttet ind i elevens selvforhold, og individet kan på denne måde opfattes som divideret, hvilket muliggør forestillingen om, at eleven individualiserer sig selv gennem objektiverings- og subjektiveringsprocesser. Eleven skal først og fremmest udvikle sig selv og danne et forhold til sig selv.

Hermed er der også sket et skred i de progressive pædagogikformers syn på individet, dets frihed og fornuft. Fra at vægte det universelt frie individ, der som fornuftigt artsvesen har mulighed for endnu højere selvrealisering gennem skolegang, indenfor en traditionel liberal demokratisk tradition, er synet på indivi-

---

<sup>48</sup> Jf. Christiansen & Markkola 2006:21; Campbell & Pedersen 2005.

<sup>49</sup> Callewaert 2007:255-257.

det nu transformeret til at vægte, at individet *kan blive frit* med viljens praktiske hjælp og analytisk selvindsigt indenfor en avanceret liberal tradition. Frihed er blevet til et projekt og en strategisk praksis, der bør planlægges. Den almene og kollektive projekttænkning fra 1970 er i 2005 transformeret til et mere entydigt krav om uophørlig individuel projektering af fremtiden koblet med en individuel forpligtelse på at yde optimalt af hensyn nationen i den globale konkurrence. Samtidig er skolen som institution, og læreren som lærer, i 2005 mindre accentueret, og eleven refererer mere direkte til en større markedssammenhæng uden skolen og læreren som nødvendigt mellemed. Velfærdsstatens og progressivismens indbyggede modernitetsidealer om en rationel og intellektuel tilrettelagt orden er pålagt individet, som samtidig må finde sig i at blive kortlagt, og skulle kortlægge sig selv, i bestræbelsen på at sikre livets nyttiggørelse. På denne måde har artiklen vist, hvordan progressive pædagogikformer har forfinet og forandret samfundets individualiseringsformer. Artiklen har desforuden leveret stof til den fortsatte diskussion af, hvorvidt de sociale og pædagogiske antagelser om det selvstyrende fornuftige individ, og anti-autoritær liberal styring op gennem 1900-tallet, netop muliggør, at avancerede liberale markedsrelationer gennemføres uden meget besvær i den offentlige skole. Lader det sig gøre fordi fornufts- og udviklingstænkningen på en måde forekommer så bekendt, uanset at velfærdsstatens organisering og målsætninger, og dermed betydningen af fornuft og udvikling, er forandret?

## Referencer

- Arnesen, Anne-Lise & Lundahl, Lisbeth (2006): Still Social and Democratic? Inclusive Education Policies in the Nordic Welfare States. I: *Scandinavian Journal of Educational Research*, Vol. 50, No. 3, July 2006, pp. 285-300.
- Arvidsson, Håkan (2007): Skandinavisk modernisering – särdrag och likheter. I: Alsmark, G.; Kallehave, T. & Moldenhawer, B.: *Migration och tillhörighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*, pp. 23-52. Stockholm: MAKADAM-forlaget.
- Bourdieu, Pierre (1998) [1989]: *State Nobility. Elite Schools in the Field of Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (2005) [2001]: *Viden om viden og refleksivitet. Forelæsninger på Collège de France 2000-2001*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, Pierre (2006) [1983]: Kapitalens former. I: *AGORA. Journal for metafysisk spekulasjon*, nr. 1-2, 2006. Temanummer om Pierre Bourdieu, s. 5-26. Oslo: Aschehoug.
- Broady, Donald (1979): Progressivismens rötter. I: *KRUT* 10, maj 1979.
- Buus, Henriette (2001): Velfærdsstatens kvindeliv – etablering, udvikling, afvikling? I: *Kvinder, køn & forskning* nr. 2/2001, pp. 69-78.
- Callewaert, Staf (1998): Uddannelsesfilosofi, Frankfurterskolens kritiske teori og Pierre Bourdieus sociologi. I: Bjerg, J. (1998): *Pædagogik – en grundbog til et fag*, pp. 453-479. København: Hans Reitzels Forlag.
- Callewaert, Staf (2007): Pædagogik – videnskab eller professionsviden? I: Andersen, P.Ø; Ellegard, T. & Muschinsky, L.J. (red.): *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, pp. 253-270. København: Hans Reitzels Forlag.
- Campbell, John L. & Pedersen, Ove K. (2005): *Dansk institutionel konkurrenceevne i den globale økonomi*. Udarbejdet for FTF.

- Christiansen Niels Finn & Markkola, Pirjo (2006): "Introduction", in *The Nordic Model of Welfare. A Historical Reappraisal*, af Niels Finn Christiansen, Klaus Petersen, Nils Edling & Per Have (red.), pp. 9-29. København: Museum Tusulanum Press.
- Darling, John & Nordenbo, Sven Erik (2003): Progressivism. I: Blake, Nigel et. al. (eds.): *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*, pp. 288-308. Blackwell Publishers Ltd.
- de Coninck-Smith, Ning (1991): Folkeskolen i krig og fred 1938-1948. I: *Gladsaxebogen III*, pp. 207-222. Udgivet af Historisk-topografisk Selskab for Gladsaxe Kommune i samarbejde med Gladsaxe Kommune.
- de Coninck-Smith, Ning (2006): Børn, leg og demokrati. Et bidrag til formgivningen af dansk barndom 1943-1960. I: Sørensen, Anne Scott & Jerlang, Martin (red.): *Kultur uden centre*, pp. 90-107. Århus: Forlaget Klim.
- Durkheim, Emile & Mauss, Marcel (1963) [1903]: *Primitive classification*. The University of Chicago Press.
- Henriksen, Spæt; Kærås, Lotte; Kærås, Poul & Schönemann, Villy (1969): *Børn i 1. og 2. klasse. Rapport fra et 4-årigt arbejde i Den lille skole*. Foreningen Unge Pædagoger. Unge pædagogers pædagogiske serie A3, redaktion: Finn Held og Spæt Henriksen.
- Himmelstrup, Kaj (1972): *Lille skole – hvad nu? Hvorfor er den forkætrede lilleskole så livskraftig? Er den et luksusreservat for en ny overklasse eller viser den vej mod en ny og mere menneskelig skole?* København: Lindhardt og Ringhof.
- Hultqvist, Kenneth (2004): 'Fremtiden' som styringsteknologi og det pædagogiske subjekt som konstruktion. I: Krejler, John (red.): *Pædagogikken og kampen om individet. Kritisk pædagogik, ny inderlighed og selvets teknikker*, s. 159-189. København: Hans Reitzels forlag.
- Juul, Ida (2006): Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken. I: *Uddannelseshistorie 2006*, 40. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, pp. 72-99.
- Keldorff, Søren (1996): *Tæt på en gruppe. En projektgruppes besvær og succes*. Gistrup: Edition Edupax.
- Lebaron, Frederic (2003): Pierre Bourdieu: Economic models against economism. I: *Theory and Society* 32, 2003, pp. 551-565.
- Lund, Kirsten (red.) (1976): *Årgang 58/59. Skoleforløb m.m.* Fortalt af os selv og redigeret af Kirsten Lund. København: Fremad.
- Lund, Kirsten & Bruun-Rasmussen, Ole (1973): Behovspyramiden – en model af hvad vi har brug for. I: Sidenius, Jakob; Kirsten Lund; Bente Sidenius; Ole Bruun-Rasmussen og Henrik Sidenius (red.): *Dit barn skal i skole*, pp. 60-63. København: Forlaget Forum.
- Muschinsky, Lars Jakob (1991): Om mellemlagslivet og dets naturalisering. Upubliceret arbejds-papir, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Muschinsky, L.J. (2004): På sporet af 1968-pædagogikken. I: *1968 – dengang og nu*, pp. 283-306. Interview med Lars Jakob Muschinsky. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Nørgaard, Ellen (1977): *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Nørgaard, Ellen (2005): *Tugt og dannelse. Tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Petterson, Lars (2003): Pedagogik och historia. En komplicerad förbindelse. I: Selander, Staffan (red.): *Kobran, nallen och majjen. Tradition och förnyelse i svensk skola og skolforskning*, pp. 359-373. Stockholm: Liber Distribution.
- Raffnsøe, Sverre (2008): Prekær velfærd. I: Sløk, C. & Villadsen, K.: *Velfærdsledelse. I den selvstyrende velfærdsstat*, pp. 249-271. København: Hans Reitzels Forlag.
- Rigné, E.M. (2007): Människan som ett rov för sina känslor – om styrning genom konstituering av emotionalitet. I: Lövgren, S. & Johansson, K. (red.): *Viljan att styra. Individ, samhälle och välfärdens styringspraktiker*, pp. 215-237. Lund: Studentlitteratur.
- Sidenius, Henrik (1984): Børn og voksne sammen. I: Andersen, F; L. Roos; H. Sidenius: *Kan man klippe i vand?* pp. 40-47. Danmarks Radio og Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1960 & 1961): *Undervisningsvejledning for Folkeskolen I & II*. Betænkning afgivet af det af Undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansud-

- valg. Betænkning nr. 253, 1960 & Betænkning nr. 297, 1961. Kaldet ”Den Blå Betænkning”.
- Værebroskole (1977): *Værebroskole 1977/1978: Sådan hænger det sammen*. Skrevet, tegnet og samlet af folkene på Værebroskolerne, nov. 1977.
  - Øland, Trine (2007a): *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Ph.d. afhandling, Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
  - Øland, Trine (2007b): Om pædagogikkens underfundige badutspring i velfærdsstatens billede. I: *Dansk pædagogisk Tidsskrift* 4/2007, s. 38-49.
  - Øland, Trine (2008): Nationalkulturel socialisation og universalismens glasur. Om forskelskategorier i pædagogik. I: Lippert-Rasmussen, Kasper & Holtug, Nils (red.): *Kulturel diversitet: muligheder og begrænsninger*. Under udgivelse.
  - Østerlind, Eva (1998): *Disciplinering via frihed. Elevers planering av sitt eget arbete*. Acta Universitatis Upsaliensis. Uppsala Studies in Education 75.

### Oprindelig utrykt materiale

- Interview med Poul og Lotte Kærå om Værebroskole mv., København september 2005.
- Kirsten Lunds notesbog (3) efterår 1971-sommer 1972.
- Observationer af projektarbejde om frihed på Vester skole, København april og maj 2005.

Trine Øland, f. 1968, er cand. mag. i pædagogik og samfundsvidenskab 1997, Ph.d. i pædagogik 2007 på afhandlingen *Grænser for progressive pædagogikformer*, Københavns Universitet, adjunkt ved Afdeling for Pædagogik, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet, ansat med Post. Doc.-midler fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation på projektet ”Fremtidens rationale mellem planer og kanoner. Kulturhistoriske antagelser om individ og fremtid i dansk skolepædagogik 1945-2008.” Hendes forskning drejer sig primært om pædagogisk sociologi, pædagogik som praktisk epistemologi og forskningsmetodologi. Øland studerer pædagogikformer som sociale og kulturelle kategoriseringspraktikker i relation til historisk bestemte klassestrukturer, magtdifferentiering og organisering af magt i moderne stater. Aktuelle publikationer udover Ph.d.-afhandlingen er kapitlet: *Det registrerede og det væsentlige – om former for anerkendelse (2007)* i antologien *Klassisk og moderne pædagogisk teori*, red. af Peter Østergaard Andersen m.fl. (Hans Reitzels forlag), og kapitlet: *Sammenligningens væsen. Lærestykker fra forskningspraksis (2007)* i antologien *Migration och tillhörighet. Inklusions- och exklusionsprocesser i Skandinavien*, red. af Gunnar Alsmark m.fl. (Makadam förlaget).



# Socialdemokrati og skolepolitik: et komparativt perspektiv

Af Susanne Wiborg

*I denne artikel er det hensigten, at se på den betydning socialdemokratiene har haft for konsolideringen af enhedsskolen i Skandinavien. Det er bemærkelsesværdigt, at stort set ingen andre lande uden for Skandinavien formåede at udvikle og bevare frem til i dag næsten absolutte enhedsskoler. Til eksempel blev enhedsskolen aldrig indført i Tyskland og kun delvist i England. Eftersom socialdemokratiene spillede en afgørende rolle i udviklingen af enhedsskolen i Skandinavien, og omvendt var svagere partier i England og Tyskland, er det umiddelbart nærliggende at se på, om partierne udgør en særlig omstændighed, der kan forklare den uensartede udvikling af skolestrukturer i de omtalte lande.*

## Indledning

I denne artikel er det formålet at se på den betydning, de socialdemokratiske partier har haft i 1960'erne og 1970'erne på udformningen af skolestrukturer i Danmark, Norge og Sverige i kontrast til Tyskland og England. Selvom socialdemokratiet ganske vist ikke var det eneste parti placeret på venstrefløjen i de skandinaviske lande, er det alligevel nærliggende at fokusere på dette, eftersom det var det største og mest indflydelsesrige ventreorienterede parti i disse to årtier. I kraft heraf fik det en helt afgørende betydning for skolepolitikken, som ingen andre venstreorienterede partier opnåede. Socialdemokratiene var i disse to årtier næsten enerådende, og gennemsyret af en radikaliseret udgave af 'traditionel' socialdemokratisk ideologi, kunne de nærmest uhindret gennemføre deres politiske program på skoleområdet. Dette var især tilfældet i Norge og Sverige, hvor socialdemokratiet havde tilkæmpet sig større magt end i Danmark. I Danmark kunne det i forhold til broderlandene mere magtfulde liberale parti, Venstre, med succes indskrænke noget af den socialdemokratiske indflydelse. Således under kraftig indflydelse af socialdemokratiene blev skolestrukturen i de skandinaviske lande i løbet af 1960'erne og 1970'erne for alvor konsolideret og har frem til i dag ikke været genstand for større gennemgribende ændringer. De gamle delte, selektive skolestrukturer med rod i det 18. og 19. århundrede blev i løbet af det 20. århundrede gradvist erstattet af enhedsorienterede strukturer, der skabte integrerede skoleforløb med (næsten) udelte klasser.<sup>1</sup> Sigtet med enheds-

---

<sup>1</sup> Denne udvikling er beskrevet i: Wiborg (2004) og Wiborg (Forthcoming).

skolestrukturen var at forøge ligheden i samfundet på alle niveauer – geografisk, økonomisk og socialt – gennem tilvejebringelsen af større chancelighed og samfundsrelevans i undervisningen.

Disse to årtier kan således udpeges som et foreløbigt historisk slutpunkt i en lang – men ikke lige – vej mod skabelsen af enhedsorienterede skolestrukturer, som netop sammenfalder med socialdemokratiets glansperiode. Stort set ingen andre europæiske lande, herunder Tyskland og England, formåede at skabe og bevare frem til i dag så radikale skolestrukturer som de skandinaviske lande.<sup>2</sup> Ganske vist var der også her i samme tidsperiode igangsat storstilede omstrukturingsprojekter af skolestrukturen, men i sammenligning med de Skandinaviske lande blev der langtfra opnået en tilsvarende grad af integration i strukturerne. I Tyskland mislykkedes initiativerne til en sammenlægning af det tredelte, sekundære skolesystem, *Gymnasium*, *Realschule* og *Hauptschule*, totalt. Det eneste, der blev opnået i den henseende, var en stærkere tilknytning mellem grundskolen og sjette, syvende klassetrin i det sekundære skolesystem (*Orientierungstufen*), men selve delingen, som foregik på baggrund af begavelse, til de tre forskellige skoleformer fastholdtes. I England, hvor det dog lykkedes i løbet af især 1970'erne at sammenlægge de tre sekundære skoleformer *grammar schools*, *secondary technical schools* og *secondary modern schools* til *comprehensive schools*, blev udviklingen alvorligt hindret. Dels undlod et stort antal *grammar schools* med opbakning fra det konservative parti at lade sig integrere i det nye sekundære enhedsskolesystem for at forblive uafhængige, og dels var der en forholdsvis stor brug af selektion, intelligens-testning og faglig niveaudeling.<sup>3</sup>

Måske er der ligefrem tale om en *Sonderweg* i Skandinavisk skolehistorie, eftersom det er vanskeligt at pege på andre lande med en tilsvarende historisk udvikling, der mandede ud i (næsten) absolutte enhedsskolestrukturer. Spørgsmålet, som ligger til grund for denne artikel, er derfor, i hvilken udstrækning socialdemokratiet og den radikale ideologi, det hvilede på i netop disse to årtier, skal tages til indtægt for skabelsen af disse særegne skolestrukturer i Skandinavien? Sammenfaldet mellem konsolideringen af enhedsskolestrukturer og socialdemokratiets storhedsperiode gør det umiddelbart nærliggende at se på socialdemokratiet som en særlig omstændighed, der medvirkede til, at sådanne strukturer kunne skabes. Og eftersom socialdemokratiske partier i Tyskland og England i forhold til de Skandinaviske partier opnåede mindre politisk indflydelse, og absolutte enhedsskolestrukturer aldrig blev indført, er der yderligere en væggrund til at se nærmere på socialdemokratiets særlige betydning.

---

<sup>2</sup> Finland og Island er undtagelser, men i denne artikel undlades disse lande af pladmæssige hensyn.

<sup>3</sup> Leschinsky & Mayer (1999).



## Socialdemokratisk mobilisering, ideologi og skolepolitik

Med arbejderbevægelsen i ryggen blev de skandinaviske socialdemokratiske partier grundlagt i slutningen af 1800-tallet, men det var først i mellemkrigstiden, at de for alvor vandt politisk fodfæste. Den første store, socialdemokratiske skikkelse i Sverige var Hjalmar Branting, som gennem sin virksomhed som rigsdagsmand, partileder og statsminister lagde grunden til den stærke stilling, som det *socialdemokratiske arbetarparti*, SAP, senere fik. Det egentlige gennembrud fik partiet, da P.A. Hansen dannede en ren socialdemokratisk regering i 1932. I Danmark dannede Thorvald Stauning den første socialdemokratiske regering i Danmark og elleve år senere, i 1935, dannede Johan Nygaardsvold en socialdemokratisk regering i Norge. Det svenske socialdemokrati opnåede således at være ved magten i 44 år, mellem 1932 og 1976,

og i perioden fra 1945 til 1976 regerede partiet alene, dog med undtagelse af årene fra 1951 til 1957, hvor det dannede koalition med det liberale landbrugsparti *Bondeförbundet*. Det norske socialdemokrati, *Det Norske Arbeiderparti*, DNA, var i regering mellem 1945 og 1965 og det danske Socialdemokrati, SD, sad på regeringsmagten, dog oftest i koalition med andre partier, fra 1947 til 1968, men med undtagelse af en kortere periode fra 1950 til 1953, hvor det måtte træde tilbage.

Socialdemokratiernes indflydelse kulminerede i perioden fra ca. 1950 til 1970'erne, hvilket blandt andet var forårsaget af den store vælgertilslutning, de fik hos især den del af middelklassen, som var ansat i den hastigt voksende offentlige sektor. Partierne kunne ikke opnå deres indflydelsesrige position, såfremt de udelukkende var afhængige af stemmer fra den i henseende til antal stagnerende arbejderklasse.<sup>4</sup> Men der var forskel på hvor magtfulde partierne blev, de skandinaviske lande imellem. De socialdemokratiske partier i Norge og Sveri-

---

<sup>4</sup> Esping-Andersen (1985) s. xiv.



ge var, til forskel fra Danmark, mindre afhængige af liberale partier og var derfor bedre udrustet til at gennemføre egne store reformer allerede i 1940'erne og 1950'erne. Det norske socialdemokrati forblev usædvanlig magtfuldt i perioden fra 1940 til de tidlige 1960'ere, hvorefter deres monopol på regeringsmagten blev brudt. Konsekvensen af dette var, at de i omkring tyve år ikke var tvunget til konstant at indgå politiske kompromiser med den borgerlige fløj. Desuden er det også et spørgsmål i hvilken udstrækning partierne skulle give afkøb for deres mærkesager, da den borgerlige blok i Norge - i modsætning til Danmark - rent faktisk imødekom i stor udstrækning socialdemokratisk politik og programmer. Det svenske socialdemokratiske parti gik ind i efterkrigsperioden med tilsvarende styrke som det norske arbejderparti, men kunne dog i 1950'erne ikke bevare den. Partiet formåede ikke, som det norske broderparti, at opnå 45-46 procent af stemmerne, hvilket var afgørende for at kunne danne flertalsregering. Derfor måtte partiet i perioden 1953 til 1957, for at bevare sin indflydelse, etablere en alliance med *Bondeförbundet*. Herefter var partiet stort set alene om regeringsmagten, dog med enkelte pauser, hvor de borgerlige overtog regeringsroret. Det svenske socialdemokrati, hvis indflydelse var større end det norske, men især det danske broderparti, har siddet oftere og længere ved magten end noget andet svensk parti. I Danmark slap Socialdemokratiet aldrig fuldstændig fri af de liberale partier; det var i hele efterkrigsperioden afhængig af dem, idet Venstre og Det radikale Venstre formåede at bevare en relativ stærk stilling. Socialdemokratiet var derfor ikke i stand til at fastholde samme valgmæssige styrke, som det havde haft allerede i 1935. Og som konsekvens heraf har partiet i efterkrigsperioden kun siddet i enten mindretals- eller i koalitionsregeringer.

Det er bemærkelsesværdigt, at socialdemokratierne vandt et så solidt fodfæste i de skandinaviske samfund, især når det tages i betragtning, at de frem til 1950'erne hovedsageligt var landbrugssamfund. Der var ikke noget i slutningen af 1800-tallet, der umiddelbart tydede på, at socialdemokratiet senere skulle vokse i så stor styrke, trænge de indflydelsesrige liberale partier med rod i bondestanden i baggrunden og blive et af de mest magtfulde partier. Blandt hovedparten af politologer hersker der en konsensus opfattelse af, at den succesfulde socialdemokratiske mobilisering bør forklares ud fra det forhold, at partierne på grund af deres accept af at arbejde inden for rammerne af en parlamentarisk styreform var i stand til at indgå alliancer med andre, især liberale, partier og formåede at udvide vælgermassen til også at omfatte store dele af middelklassen. Således med en stor, bred vælgerbaggrund og en reformsøgende politisk holdning kunne de gennem alliancer med især liberale partier vinde stærkt frem. Den danske sociolog, Gösta Esping-Andersen, som repræsenterer denne opfattelse, uddyber dette historisk og komparativt i det skelsættende værk *Politics against Markets*.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Esping-Andersen (1984).

Som det første forhold, der var afgørende for socialdemokratiernes fremgang i Skandinavien, trækker han deres vilje til at opnå deres politiske mål gennem brug af allerede eksisterende parlamentariske procedurer og institutioner frem. Havde partierne været grundlæggende uenige i dette synspunkt, sådan som det var tilfældet hos det tyske socialdemokrati, ville deres politiske integration på den politiske scene utvivlsomt have været kraftigt svækket. Den marxistiske ideologi om nedbrydning af det bestående statsapparat, proletariatets diktatur og statens endelige forsvinden, som medlemmer af det tyske socialdemokrati var talsmænd for, var en fremmed tankegang for de skandinaviske partier.<sup>6</sup> Historikeren Claus Bryld, som har undersøgt den socialdemokratiske idéarv, udtaler, at socialdemokratiernes anskuede politisk demokrati som en forudsætning for socialisme og derfor distancerede sig fra anakisme, syndikalisme og bolsjevisme til venstre og revisionisme til højre. Fra mellemkrigstiden kaldtes dette synspunkt for "demokratisk socialisme".<sup>7</sup> I modsætning til medlemmer i det tyske socialdemokrati, formulerede de skandinaviske socialdemokrater et ønske om at benytte det eksisterende politiske system og statsinstitutioner til at indføre fredelige reformstrategier på et demokratisk grundlag.<sup>8</sup> Ifølge Esping-Andersen er det tvivlsomt, om de skandinaviske socialdemokratier kunne have vundet så stærkt frem, såfremt de havde været rodfæstet i radikal politisk tænkning. De kunne netop trænge ind på den politiske scene, fordi de allerede fra dets grundlæggelse var pragmatiske og reformsøgende partier.<sup>9</sup>

Det andet forhold, som Esping-Andersen trækker frem som en afgørende forudsætning for de skandinaviske socialdemokratiers politiske integration, var deres vilje og evne til at indgå alliancer med andre partier. Såfremt de modsatte sig dannelsen af alliancer, sådan som det tyske socialdemokrati gjorde, ville socialdemokratiernes utvivlsomt have fremstået isoleret og afskåret sig fra at udøve indflydelse. Alliancedannelsen mellem socialdemokratiernes og de liberale partier kunne bringes i stand på grund af den unikke politiske rolle, bondestanden spillede i 1800-tallet frem til mellemkrigstiden.<sup>10</sup> De liberale partiers politiske mobilisering er unik set i forhold til tilsvarende partier i Europa, ikke så meget i kraft af deres politiske styrke, men mere i form af deres sociale baggrund (rural) og politiske holdninger som efter tidens forhold bedst kan karakteriseres som social-liberal.

Den forholdsvis tidlige organisering af bønderne i liberale partier var en afgørende forudsætning for, at en alliance mellem arbejder og bonde kunne bringe

---

<sup>6</sup> Guttsman (1981). En undtagelse er det norske arbejderparti, som i løbet af nogle få år i 1920'erne var medlem af Komintern.

<sup>7</sup> Bryld (2004), s. 13.

<sup>8</sup> Dog med undtagelse af det norske arbejderparti i 1920'erne.

<sup>9</sup> Bryld (2004), s. 93 ff.

<sup>10</sup> Se Bjørn (1988), Carlsson (1954) & Jensen (1954).

es i stand. ”It was”, udtaler Esping-Andersen, ”the peculiarly organized and democratic character of the Scandinavian peasantry that enabled Social Democracy to gain its firmest foothold in the Nordic countries; and it was the absence thereof that stifled socialist parties elsewhere, most notably in Germany.”<sup>11</sup> Alliancen mellem socialdemokrater og liberale var endvidere begunstiget af, at de liberale på grund af deres politiske styrke ikke anskuede socialdemokraterne som en trussel. Med Esping-Andersens ord lærte de liberale, at ”the socialists were not necessarily a threat; socialists discovered that significant strides could be made through class collaboration. It seemed logical that additional reforms were possible through ad hoc alliances.”<sup>12</sup> Socialdemokrater og liberale indledte, dog med enkelte pauser, et samarbejde om blandt andet indførelsen af parlamentarisme, universel stemmeret, sociale- og uddannelsesprogrammer osv.<sup>13</sup>

Det tredje forhold, som Esping-Andersen peger på er, at socialdemokratiernes politiske fremgang også afhæng af den udstrækning, i hvilken de var i stand til at træde ud af rollen som rendyrkede arbejderpartier, dvs. som partier, der ikke kun var snævert forbundet med arbejderklassens interesser, men som partier, der tilstræbte ”universelle” love til gavn for alle samfundsklasser. Skønt partierne allerede i mellemkrigsperioden forsøgte at appellere til vælgergrupper ud over arbejderklassen ved at stille blandt andet sociale velfærdsprogrammer i udsigt, kom vælgerne dog stadig i overvejende grad fra arbejderklassen. Men efter Anden Verdenskrig viste denne politiske kursændring sig at være til socialdemokratiernes fordel, idet de nu var i stand til at danne alliance med middelklassen, især med den del, der var ansat i den hastigt voksende offentlige sektor. Det hedder herom hos Esping-Andersen, at ”one of the most important preconditions for social democratic advance in the post war era is the movement’s ability to exchange partners, drop the petit bourgeoisie [bondestanden], and seek a coalition with the new middle strata.”<sup>14</sup> Partiet ville med andre ord være blevet alvorligt svækket, hvis ikke det havde været i stand til at appellere til store dele af middelklassen, eftersom det ikke var tilstrækkeligt at have arbejderklassen bag sig.

På trods af en kapitalintensiv industrialiseringsfase der indledtes i 1960’erne, førte det ikke til en stigende vækst i antallet af manuelle arbejdere og dermed potentielle vælgere. Tværtimod stagnerede antallet af manuelle arbejdere i perioden 1950 – 1970. Sammenlignet med Norge og Sverige udgjorde arbejderklassen i Danmark endda en mindre gruppe i denne periode. Det var den nye middelklasse, beskæftiget i den offentlige sektor der hastigt voksede frem, som skulle komme til at udgøre et vigtigt fundament for socialdemokratiet. Antallet af per-

---

<sup>11</sup> Esping-Andersen (1985) s. xvi.

<sup>12</sup> Ibid., s. 7.

<sup>13</sup> Ibid. s. 71 ff.

<sup>14</sup> Ibid., s. 29.

soner, som fandt ansættelse i den voksende offentlige sektor, fordobledes omtrent i denne periode. Staten spillede i denne sammenhæng en afgørende rolle, idet den selv var med til at skabe den offentlige sektor. Dette synspunkt giver også Esping-Andersen udtryk for, når han skriver, at ”the location of the middle strata in fact, is tightly circumscribed by how the public sector evolves; in some measure, therefore, they are a politically created ”class””<sup>15</sup> Og den nye middelklasse, ansat i den offentlige sektor, havde større interessfællesskab med arbejderne end med ansatte i den private sektor. Partiets evne til at appellere til vælgere udover arbejderklassen bidrog til at det kunne ’flygte’ ud af politisk isolation.<sup>16</sup>

Socialdemokratiernes socialistiske ideologi blev, i følge Bryld, nedtonet i tiden efter Anden Verdenskrig og var nu rodfæstet i en regulerings- og reformtankegang eller ny-korporatisme, der sigtede på opbygningen af et velfærdssamfund med høj økonomisk vækst, fuld beskæftigelse, en stærk offentlig sektor samt udjævning af de sociale modsætninger ved overførsel af indkomster til de socialt mindrebemidlede<sup>17</sup>. Målet var med andre ord at skabe et mere retfærdigt og ligeligt samfund. Overført på uddannelsesområdet kom det generelt til at betyde, at skolen skulle gøres til et redskab for udjævning af sociale uligheder i samfundet. Skolestruktur og fagindhold skulle tilrettelægges således, at det bidrog til forøget social, økonomisk og geografisk lighed i samfundet. En ni-tiårig enhedsskole - hvor ingen sortering fandt sted - var midlet. Tanken var, at såfremt skolen undlod at dele børnene i linjer og niveauer efter begavelse og samtidig afstod fra at vurdere præstationer, ville børnene forlade skolen med lige muligheder. Eleverne skulle således efter endt skolegang stå frie og lige i deres erhvervsvalg. Ud fra et pædagogisk synspunkt blev det hævdet, at inden for rammerne af en udelt skole ville det være mere fordelagtigt at udvikle børnenes evner, anlæg og interesser samt at forene almendannelse med erhvervsforberedende undervisning. Kort sagt: Udjævningen af sociale forskelle skulle gøres ved at indføre en enhedsskole uden linje- og niveaudeling og med større åbning mod samfundet<sup>18</sup>.

De førnævnte forskelle i socialdemokratisk indflydelse de skandinaviske lande imellem kan forklare årsagen til, at enhedsskolen blev indført i Sverige og Norge på et tidligere tidspunkt end i Danmark. I løbet af den svenske reformperiode, der gik fra 1950 til 1968, kunne socialdemokratiske regeringer, uden at liberale partier lagde sig væsentligt hindrende i vejen, gradvis indføre den niårige enhedsskole. I 1950 blev der sat en national forsøgsperiode i gang med den niårige enhedsskole. I 1962 indførtes skoleformen og i 1968 blev det vedtaget, at de øverste klassetrin i enhedsskolen skulle samordnes ved afvikling af linjedeling. Ni-

---

<sup>15</sup> Ibid., s. 30.

<sup>16</sup> Ibid., s. 9.

<sup>17</sup> Bryld (2004), s. 13.

<sup>18</sup> Green & Wiborg (2004).

veaudeling blev afskaffet i løbet af 1980'erne. De tre rigsdagsbeslutninger i 1950, 1962 og 1968 kan ses som en konsekvent udvikling af den absolutte enhedsskole<sup>19</sup>. I Norge blev der i 1954 sat et nationalt forsøg i gang med den niårige enhedsskole, herunder med sammenholdte klasser i de to øverste klasser. Og med lov om grundskolen af 13. juni 1969, som var vedtaget af et bredt flertal i Stortinget, blev den niårige enhedsskole indført.<sup>20</sup> På dette tidspunkt havde hovedparten af landets kommuner dog allerede indført den niårige enhedsskole. I Danmark indførtes den niårige enhedsskole først i 1975, hvilket skyldtes, at der udgik en større indflydelse fra Venstre som lagde sig hindrende i vejen for socialdemokratisk politik blandt andet ved at kræve niveaudelingen bevaret. Men skoleloven af 1975 blev til sidst vedtaget af et bredt flertal. Forliget kunne opnås, idet partierne gav køb på deres mærkesager. Til eksempel måtte Socialdemokratiet opgive tanken om afvikle afgangsprøver og eksaminer og acceptere de liberales krav om en niveaudeling i 8. og 9. klasse. Niveaudelingen blev, som i Norge og Sverige også afviklet, men på et senere tidspunkt, nemlig først i 1993<sup>21</sup>.

Fælles for landene var, at skolelovene var resultat af et samarbejde mellem socialdemokrater og liberale, hvor socialdemokraterne i Norge og Sverige havde større råderum over tilrettelæggelsen af skolestrukturen end i Danmark. Samarbejdet kunne indgås, fordi partiernes skolepolitiske holdninger ikke lå meget langt fra hinanden. Dermed er naturligvis ikke sagt, at partierne ikke var uenige i, hvorledes skolestrukturen skulle udformes, men samarbejdet bar ikke præg af så store uoverensstemmelser, at der ikke kunne opnås kompromisser. Socialdemokraterne accepterede frem til 1950'erne deling af børnene efter begavelse, men herefter skiftede partierne politik, og gik nu med stor styrke ind for udelt undervisning op til 9-10. klasse. De liberale partier havde siden mellemkrigstiden været tilhængere af en syvårig udelt enhedsskole – nogle liberale ønskede dog kun en femårig enhedsskole – og i tiden efter Anden Verdenskrig modsatte de sig, at den sammenholdte undervisning skulle strække sig ud over syvende klasse (i Sverige sjette klasse). Den liberale holdning kom i Danmark til stærkt udtryk i tiden efter afskaffelsen af mellemskolen i 1958, da socialdemokraterne fremsatte deres ønske om en udelt enhedsskole helt frem til 9/10 klasse. Endvidere var de grundvigske fri- og højskolekredse også stærke modstandere af, at forlænge den syvårige skolegang. Det norske Venstre, som også traditionelt var tilhængere af en syvårig enhedsskole, ønskede, som det danske broderparti, heller ikke at udvide den, medmindre niveaudelingen blev bevaret. Dette synspunkt kom frem i forbindelse med vedtagelsen af 1969-loven, hvor den niårige enhedsskole blev indført. Men til forskel fra det danske Venstre var det norske broderparti mere til-

---

<sup>19</sup> Isling (1974); Marklund (1980); Richardson (1999).

<sup>20</sup> Dokka (1967); Dokka (1981) s. 69 ff.; Telhaug (1994).

<sup>21</sup> Markussen (2003); Juul (2006); Wiborg (Forthcoming).

bøjelig til at følge socialdemokraternes skolepolitik. I Sverige forlod de liberale i mellemkrigstiden efterhånden "bottenskolaprogrammet" og var med undtagelse af *Bondeförbundet* meget kristiske over for Socialdemokratiets skolepolitik, men eftersom de spillede mandatmæssigt en mindre fremtrædende rolle i løbet af den store reformperiode, kunne de ikke for alvor udgøre en hindring for Socialdemokratiets skolepolitik. Det kompromissøgende samarbejde mellem socialdemokratiene og de liberale som lod sig gøre, fordi deres holdninger ikke afveg stærkt fra hinanden, var afgørende for, at den udelte enhedsskole overhovedet kunne gennemføres i Skandinavien.

## Tyskland

Skønt tiden efter Anden Verdenskrig også var højdepunktet for indførelsen af mere enhedsprægede skolesystemer i Tyskland og England, blev udviklingen kraftigt svækket af konservative partier, som istedet for enhed i skolesystemet søgte at dele den i overensstemmelse med elevers intellektuelle formåen med henblik på at opretholde en høj faglig standard. Det tyske socialdemokrati *Sozial Demokratische Arbeiterpartei*, SPD, og det engelske *Labour* sad med regeringsmagten i kortere tid i sammenligning med de socialdemokratiske partier i Skandinavien - til eksempel var 17 ud af 26 undervisningsministre i efterkrigstidens England konservative – med det resultat, at deres indflydelse på udformningen af deres respektive landes skolepolitik blev mere begrænset. Den komparative politolog *Hodge*, udtaler, at "...the parties [socialdemokratiene i England og Tyskland] based on the stronger longer movements of Britain and Germany suffered the most spectacular political defeats. This was most true of the Social Democratic party of Germany..."<sup>22</sup>

Det er interessant, hvorfor socialdemokratiet ikke blev et virkeligt magtfuldt parti i Tyskland, især når det tages i betragtning, at det med sin grundlæggelse i begyndelsen af 1860'erne – det tidligst etablerede socialdemokrati i Europa - var et meget succesfuldt organiseret og aktivt parti i perioden fra den tysk-franske krig i 1870 til Første Verdenskrig. Den store vælgerskare, som partiet havde i arbejderklassen, og det velorganiserede partiapparat, skabte lyse fremtidsudsigter for partiet. Men mellemkrigsperioden, hvor de fleste socialdemokratier i Europa for alvor fandt politisk fodfæste, blev skæbnesvanger for det tyske parti, idet demokratiet, som partiet sammen med de liberale indførte med Weimarforfatningen i 1919, var så skrøbeligt, at det snart ophørte med at fungere for til sidst at bryde sammen. Socialdemokratiet gik som følge heraf kraftigt tilbage. Ganske vist havde partiet vundet fodfæste i rigsdagen, men denne var stadig domineret af det gamle borgerskab samt i stigende grad af det nye industrielle

---

<sup>22</sup> Hodge (1994), s. xi og xii.

borgerskab, der fordelte sig på konservativt og liberalt orienterede partier. På delstatsniveau havde socialdemokraterne opnået størst indflydelse i Prøjsen, nabo-staterne Thüringen og Sachsen og i fristaterne Hamborg og Bremen. Det katolske Bayern var mindst påvirket af socialdemokratisk politik. Men generelt havde socialdemokraterne vanskeligt ved at vinde fodfæste i tysk politik i tiden før og efter Første Verdenskrig.<sup>23</sup>

*Hodge* har i sit komparative værk om de socialdemokratiske partier i England, Frankrig og Tyskland, påpeget nogle væsentlige grunde til, at det tyske socialdemokrati havde vanskeligt ved at vinde fodfæste i tysk politik i tiden før og efter Første Verdenskrig.<sup>24</sup> Hans opfattelse, der i vidt omfang deles af andre historikere, er, at det tyske socialdemokrati, som overtog regeringsmagten efter kejserigets fald i 1919, indgik et samarbejde med det kejserlige militær og bureaukrati. Heri ser *Hodge* en væsentlig årsag til en manglende ”republikanisering” af statsmagten og til republikkens parlamentariske ustabilitet. I stedet for at fremme demokratiet bidrog partiet dermed til at fastholde status quo. Som en yderlig grund til at partiet fejlede, peger *Hodge* på det forhold, at det på grund af dets rod fæste i marxistisk ideologi, vægrede sig ved at indgå alliancer med andre partier, som var afgørende for partiets integration på den politiske scene. Bismarck’s socialistlove i slutningen af 1800-tallet havde bidraget stærkt til, at partiet begyndte at organisere sig centralistisk og til at radikalisere partiets politiske synspunkter. I 1891 var den marxistiske ideologi blevet indføjet i partiets Erfurtprogram. Ganske vist lod partiet sig opstille til valgene i rigsdagen, men dets indflydelse blev kraftigt minimeret af treklassevalgsystemet, som favoriserede økonomisk velstillede borgere. Partiets officielle mål var dog ikke først og fremmest at bekæmpe kapitalisme som marxismen fordrede, men at erstatte den wilhelmske konstitution med en demokratisk republik og at indføre almen valgret. Men når partiet på trods af dette mål alligevel holdt fast i en radikal politisk tænkning, skal forklaringen sandsynligvis søges i det forhold, at det havde en kerne af intellektuelle ideologer, blandt andet Karl Kautsky og Bebel, som var dybt forankret i ortodoks marxistisk tænkning.<sup>25</sup> ”This belief in the inevitability of socialism”, udtaler *Hodge*, ”was central to the ”negative integration” of the SPD into the political system of the Second Reich: integrative because it consolidated the position of Bebel and the party leadership against the advocates both of reform and insurrection on the right and left flanks of the party; negative in that it excused the SPD from taking the initiative prior to some hypothetical revolutionary moment and thus actually helped to stabilize the Wilhelmine status quo.”<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Guttsman (1981).

<sup>24</sup> *Hodge* (1994).

<sup>25</sup> *Ibid.*, s. 17.

<sup>26</sup> *Ibid.*, s. 17.

Endvidere fremførte Kautsky, at partiet udelukkende burde søge sin vælgerbaggrund i den hastigt voksende arbejderklasse og afviste på det bestemteste at agitere blandt bønderne. Deres stærke uvilje mod dannelsen af en "bondealliance" hang også sammen med, at agrare interessegrupper, som for eksempel *Bund der Landwirte*, var begyndt at udsende antisocialistiske budskaber til landbefolkningen i 1890'erne. Hogde udtaler: "the fact that too many of the SPD's formidable intellectual talents were to be devoted instead to theoretical debate about something with more ambiguous contours, called socialism, is the great tragedy of German democracy in this century."<sup>27</sup> Ifølge Hodge, var det fastholdelsen af ortodokse marxistiske synspunkter og den manglende interesse for alliancedannelse, der var den afgørende faktor bag partiets delvist mislykkede indsats. Resultatet var, at partiet under Ebert's ledelse "passed on unexamined into the 1920s and 1930s the tradition of a Marxist revolutionary party that nonetheless did not "make" revolutions."<sup>28</sup> Endvidere udtaler han, at "few political parties has failed so completely in the achievement of their manifest destiny as the Social Democrats of the Weimar Republic. The most dynamic political force of the Second Reich, having secured the establishment of parliamentary democracy after fifty-five years of unparalleled mass agitation and electoral progress, miscarried the consolidation of the first German republic in scarcely more than a decade."<sup>29</sup> Måske er dommen over SPD's delvist mislykkede integration for hård, eftersom at vurderingen af SPD i det mindste bør sammenholdes med de kolossale problemer, den socialdemokratiske overgangsregering blev stillet overfor. Opbygningen af det nye regime i kølvandet på en tabt verdenskrig, hvor Folkekommisærernes Råd først måtte indgå våbenhvile, senere føre fredsforhandlinger, og til sidst forvalte et økonomisk og samfundsmæssigt sammenbrud af et omfang, som satte spørgsmålstejn ved, om samfundet overhovedet kunne holdes sammen. Men ifølge Hodge var det fastholdelsen af de ortodokse marxistiske synspunkter og den manglende interesse for alliancedannelse, der var afgørende for partiets mislykkede integration.

Ikke mindst bemærkelsesværdig var den konservative dominans i efterkrigstidens Tyskland i kraft af den kristendemokratiske union, CDU, under Konrad Adenauer. Først i 1966 genvandt socialdemokratiet regeringsmagten, som den siden begyndelsen af 1930'erne havde måttet give afkald på. I 1980'erne var den politiske scene domineret af CDU-regeringen Helmut Kohl, som først efter samlingen af Øst- og Vesttyskland (1990) måtte afgive regeringsmagten til socialdemokraten Gerhard Schröder i 1997.

---

<sup>27</sup> Ibid., s. 16.

<sup>28</sup> Ibid., s. 4.

<sup>29</sup> Ibid., s. 52.



Således var perioden 1949 til 1989 præget af en vis tilbageholdenhed over for at gribe ind i den sekundære skolestruktur, hvilket hovedageligt skal ses i sammenhæng med fraværet af et indflydelsesrigt socialdemokratisk parti. Men det skal også ses i det vanskelige samarbejde mellem den federale regering og delstatsregeringerne. Socialdemokraterne fik efter krigen (igen) indflydelse i bystaterne Hamburg og Bremen, samt i delstaterne Hessen og Nedre Sachsen. Men de kunne ikke gøre deres indflydelse gældende i det omfang de tilsigtede på grund af CDU/CSU dominansen i Rigsdagen. Fra federal side kunne der derfor ikke indføres en mere enhedsorienteret skolestruktur, idet konservative regeringer fra de sydtyske stater kraftigt modsatte sig idéen. Uddannelse blev overladt til de enkelte delstater, hvorfor de socialdemokratiske ledede delstater i modsætning til de konservative delstater satte bestræbelser i gang på at udsætte selektionen til de sekundære skoler. Men da delstaterne ikke kunne operere i fuldstændig isolation, blev der oprettet et råd, *Kultusministerkonferenz*, KMK, der fik til at opgave, at stille forslag til en organisatorisk standardisering af delstaternes skolesystemer. Dette råd blev en hindring for de socialdemokratiske delstater bestræbelser, idet KMK's forslag kom til at hvile på laveste fællesnævner, fordi de skulle vedtages enstemmigt. Der blev i 1960'erne og 1970'erne nedsat flere udvalg, som anbefalede ændringer af den sekundære skolestruktur mere i enslig retning. Men i det omfang udvalgenes anbefalinger blev fulgt, ændrede det ikke den tyske skolestruktur i væsentligt grad. Der blev dog på baggrund af anbefalingerne gennemført en stærkere tilknytning mellem grundskole og det sekundære skolesystem i form af en toårig orienteringsfase, der udsatte selektion i et par år. Sammenlægningen af de tre sekundære skoleformer til en *Gesamtschule*, som socialdemokratiet ønskede, blev aldrig gennemført. I stedet blev der i socialdemokratiske delstater oprettet en *Gesamtschule* ved siden af de tre øvrige sekundære skoleformer. Kun ganske få blev oprettet i konservative delstater, som for eksempel Bayern.<sup>30</sup>

## England

I England lykkedes det *Labour* at vinde politisk fodfæste gennem et nært samarbejde med det liberale parti. En af årsagerne til at *Labour* kunne opnå regeringsmagten i to omgange i mellemkrigsperioden, var, at partiet søgte at bygge på et bredere vælgergrundlag. Partiet havde ikke fuld opbakning i arbejderklassen, idet en relativ stor andel, ca. 25 procent, stadig stemte konservativt. Det var især arbejdere i landområder, der havde tendens til at foretrække de konservative. Da det liberale parti begyndte at gå kraftigt tilbage i 1920'erne overtog *Labour* gradvist rollen, som det parti der skiftesvis med de konservative sad med regeringsmagten. Og i tiden efter Anden Verdenskrig foretrak engelske, ligesom tyske

---

<sup>30</sup> Hahn (1998); Hanisch (1988); Hearnden (1976).

vælgere, den konservative side i det politiske spektrum. *Labour*, som havde regeringsmagten i tiden umiddelbart efter afslutningen af Anden Verdenskrig, måtte afgive den til en række konservative regeringer i 1950'erne. Og i 1960'erne stod Labour og de konservative næsten lige, når stemmerne var talt op, men i 1979 overtog de konservative igen regeringsmagten, først under Margaret Thatcher og senere under John Major i 1992.

Specielt for den engelske arbejderbevægelse var, at den i begyndelsen lod sig repræsentere politisk af det liberale parti og først senere – i 1906 – skabte sit eget parti, *The Labour Party*. *Labour's* historie kan således siges at være begyndt som et ”halestykke” til det liberale parti uden nævneværdig politisk betydning i tiden frem til Første Verdenskrig.<sup>31</sup> Den politiske scene var domineret af det liberale parti, som i dets storhedstid fra slutningen af 1800-tallet til 1920'erne blandt andet lagde grunden til det offentlige sekundære skolesystem. På grund af den tætte tilknytning til de liberale, kunne Labour vanskeligt karakteriseres som et socialdemokratisk parti. Selvom socialistiske tanker ikke var helt fremmede for partiet, kom disse ikke til at udgøre kernen i partiets politiske idégrundlag. I stedet var det i højere grad et socialt-liberalt baseret på et religiøst, metodistisk livssyn, som blev partiets idégrundlag. Forklaringen herpå skal især søges i det forhold, at tilknytningsforholdet mellem *Labour* og de liberale blev konsolideret af de metodistiske kirker, idet lokale arbejderforeninger ofte samlede sig om disse. En af de mere kendte arbejderforeninger, ”The Fabian Society”, som øvede stor indflydelse på Labour, især efter 1918, repræsenterede heller ikke i nævneværdig grad socialistisk tænkning. Faktisk var de fleste fabianere mere inspirerede af tænkere som Jeremy Bentham's og James Mill's utilitaristiske samfundsfilosofi. Kun en mindre gruppe af foreningens politiske skribenter bidrog i begrænset omfang til skabelsen af et ideologisk grundlag for et labourparti adskilt fra det liberale parti. De fleste forfægtede en radikal liberalisme, kombineret med et ønske om flere sociale reformer. Til eksempel havde Sydney Webb et elitært syn på uddannelse. Uddannelse skulle opbygges i overensstemmelse med de forskellige sociale klassers behov, men samtidig skulle der de dygtige arbejderbørn gives adgang til middelklassens *grammar schools*. Han støttede blandt andet de nye betalings *grammar schools* med en fripladsordning, som blev introduceret i forbindelse med 1902-loven.

Lederne af *Labour* var heller ikke på samme måde som de tyske ledere, forankret i socialistisk tænkning. De socialistiske idéer, der var tilslutning til i partiet, var af mere moralsk karakter. Den første leder af partiet, Hardie, og den fremtrædende labourrepræsentant Robert Blatchford baserede deres politik på ideen om et kristent broderskab, hvor social og politisk lighed mellem mennesker afspejle-

---

<sup>31</sup> Arbejderne var ganske vist også repræsenteret af en komite, ”Labour Representation Committee”, LRC, i Underhuset, som var en forløber for partiet Labour. Hinton (1983).

de ”a common humility of God.”<sup>32</sup> *Labour* havde nok en autentisk ”arbejderklasse-radikalisme” i Hardie, men radikalismen var ikke revolutionær, men religiøs og moralsk. Den metodistiske ånd, der var så karakteristisk for Hardie, kendetegnede også Snowden, som i en forelæsning med titlen *The Christ That Is To Be* fra 1905 fremførte, at det moralske ansvar, som påhvilede arbejdereren, var kernen i socialismen. Redaktøren af arbejderbladet *Labour Leader*, Bruce Glacier, udtalte, at socialisme var en etisk bekræftelse, som udmøntede sig i en pligtfølelse over for hinanden som medborgere.

Labours politiske idégrundlag, som ifølge Hodge bedst kan beskrives som ”humanistisk liberalistisk”, bragte partiet med sig ind i mellemkrigstiden og årene umiddelbart efter Anden Verdenskrig. Hos mellemkrigstidens store leder af *Labour*, MacDonald, kunne man ligefrem spore et konservativt præg, idet han lagde stor vægt på samfundet som ”a social unity” og ”an organic wholeness”. Dette syn afskar ham fra at føre en retorisk ”klassekamp”, som var så karakteristisk for de samtidige tyske socialdemokrater, og afskar ham temmeligt sikkert også fra at kræve Overhuset afskaffet.<sup>33</sup> ”The mark of Methodism was everywhere” udtaler Hodge, ”in the form of personal ethical creed rather than official party doctrine” og ”it carried with it all the royalist baggage of British History, the Monarchy, the Lords, and even a dash of the antirepublican animus of British nationalism”.<sup>34</sup> Og i en sammenligning af Labour og det tyske socialdemokrati fremfører han: ”where the LRC’s mandate was specific, limited, and even conservative, the SPD’s was sweeping, radical, and self-consciously Marxist.”<sup>35</sup> En yderligere forklaring på arbejderbevægelsens binding til liberalismen skal ifølge den engelske historiker James Hinton søges i den omstændighed, at halvdelen af den mandlige arbejderklasse ikke havde stemmeret. Dermed etableredes et politisk arbejderaristokrati, for hvem ønsket om at støtte et selvstændigt arbejderparti givetvis var svagere end for de fattige arbejdere uden stemmeret.<sup>36</sup>

I England lykkedes det *Labour* at sætte en reformbevægelse i gang, der resulterede i en sammenlægning af tre sekundære skoleformer til en *comprehensive school*. Men *Labour* stod aldrig fuldstændig samlet om en *comprehensive school*. Ganske vist havde det siden 1938 officielt været tilhængere af skoleformen, men i begyndelsen af partiets regeringsperiode efter Anden Verdenskrig var det meget skeptisk over for denne. Det støttede i stedet det selektive, tredelte sekundære system, som blev implementeret på grundlag af skoleloven af 1944. Først i slutningen af deres femårige regeringsperiode begyndte partiet langsomt at ændre holdning og i 1960’erne og 1970’erne støttede partiet så fuldt ud udviklingen af

---

<sup>32</sup> Hodge (1994), s. 4.

<sup>33</sup> *Ibid.*, s. 14.

<sup>34</sup> *Ibid.*, s. 4 og 14.

<sup>35</sup> *Ibid.*, s. 5.

<sup>36</sup> Hinton, J. (1983).

*comprehensive schools*. Men udviklingen af *comprehensive schools* blev alligevel hæmmet af Labour selv, idet partiet ikke indførte skoleformen ved lov. Partiet udsendte i 1965 blot et cirkulære, der opfordrede de lokale autoriteter til at indføre *comprehensive schools*. Desuden hindrede de konservative regeringer også udviklingen af *comprehensive schools* ved blandt andet at trække cirkulæret tilbage nogle få år efter og derved tillade de enkelte autoriteter at organisere skolesystemet efter egne ønsker og ved at give privatskoler statsstøtte. I tiden efter 1965 begyndte de lokale autoriteter, som var positivt indtillet overfor cirkulæret på eget initiativ, at omdanne deres selektive, tredelte skolesystem til *comprehensive schools*. Og i midten af 1970'erne gik således 70 procent af de skolesøgende i en *comprehensive school*. I de mindste klasser var der indført sammenholdte klasser, men i de resterende klasser var deling i tre faglige niveauer i de fleste fag videreført.<sup>37</sup>

## Konklusion

Den store forskel i socialdemokratisk indflydelse i Skandinavien på den ene side og Tyskland og England på den anden er en nøgle til forståelse af, at graden af integration i skolestrukturerne faldt så forskelligt ud i disse lande. Men spørgsmålet er, om socialdemokratiet også bør udlægges som den væsentligste årsag, eftersom det er problematisk at påpege blot et enkelt forhold, som udviklede sig sideløbende med indføringen af enhedsskolen og ikke før den. Snarere må en komparativ forklaring bag enhedsskolens udvikling i Skandinavien søges i det historiske, politiske samarbejde mellem socialdemokrater og liberale, som i sidste ende gjorde socialdemokraterne så magtfulde. Bøndernes tidlige organisering i reformvenlige liberale partier og socialdemokratiernes samarbejde med liberale partier udmøntede sig i konsensusøgende kompromiser, som langt de fleste skolelove udtrykker, herunder lovene vedtaget i 1960'erne og 1970'erne. Det er ikke for at frakende socialdemokratiernes væsentlige indflydelse på skolepolitikken, men denne var først mulig gennem alliance med de liberale. Derfor bør de liberale og deres politiske tilblivelseshistorie også tillægges en væsentlig betydning i den komparative forklaring. Denne politiske tradition for konsensusøgende politik mellem socialdemokrater og liberale var, som skitseret ovenfor, helt fraværende i Tyskland og England. Istedet fik de konservative her tilkæmpet sig langt større råderum over udformningen af skolestrukturen med den konsekvens, at selektion, faglig deling og variation mellem de enkelte skoleformer i forholdsvis stort omfang blev fastholdt. Fraværet af socialdemokratisk-liberal alliance, som banede vejen for konservativ dominans med delte skolesystemer til følge, understreger med andre ord kraftigt de skandinaviske enhedsskoler som helt unikke.

---

<sup>37</sup> Fenwick (1976); Simon (1974); Benn & Chitty (1996).

## Referencer

- Benn, C. & Chitty, C. (1996) *Thirthy Years on. Is Comprehensive Education alive and Well or Struggling to Survive?* London: David Fulton Publishers.
- Bjørn, C. (1988) *Det danske landbrugs historie III: 1810-1914*. Odense: Landbohistorisk Selskab.
- Carlsson, S. (1954) "Ståndsuppløsning och demokratisering i Sverige efter 1780" in: *Ståndssamhällets upplösning i Norden*, Åbo, Turku.
- Dokka, H.-J. (1967) *Fra allmueskole til folkeskole*. Bergen: Universitetsforlaget.
- Dokka, H.-J. (1981) *Reformarbeid i norsk skole. 1950-årene – 1980*, Oslo, NKS-Forlaget.
- Esping-Andersen, G. (1985) *Politics against Market*. Princeton: New Jersey: Princeton University Press.
- Fenwick, I.G.K (1976) *The Comprehensive School 1944-1970. The Politics of secondary school Reorganisation*. London: Methuen & Co
- Green, A. & Wiborg, S. (2004) "Comprehensive Schooling and Educational Inequality: An International Perspective" i: Benn, A. & Chitty, C. (red.) *A Tribute to Caroline Benn. Education and Democracy*. London: Continuum.
- Guttsmann, W.L. (1981) *The German Social Democratic Party 1875-1933. From Ghetto to Government*. London: George Allen & Unwin
- Hahn, H.J. (1998) *Education and Society in Germany*. Oxford: Berg.
- Hanisch, G (1988) *Integrierte Gesamtschulen. Eine Bilanz*. Wien, Reihe des Ludwig Boltzmann-Instituts für Schulentwicklung und international-vergleichende Schulforschung.
- Heardnen (1976) *Education, Culture, and Politics in West Germany*. Oxford: Pergamon Press.
- Hodge, C.C. (1994) *The Trammels of Tradition. Social Democracy in Britain, France and Germany*. Westport Connecticut: Greenwood Press
- Isling, Å. (1984) *Kampen för och mot en demokratisk skola 1*. Stockholm: Sober Förlags AB.
- Jensen, S. (1954) "Stands- og klasseforhold i Danmark i tiden mellem slutningen af 1700-tallet og i dag" i: *Ståndssamhällets upplösning i Norden*. Åbo: Turku.
- Leschinsky, A. and Mayer, K (1999) (eds) *The Comprehensive School Experiment Revisited: Evidence from Western Europe*. Berlin: Peter Lang.
- Luebbert, G.M. (1991) *Liberalism, Fascism, or Social Democracy*. New York: Oxford University Press.
- Marklund, S. (1980) *Skolsverige 1950-1975. 1950 års reformbeslut. Del 1. 1950 års reformbeslut*. Stockholm: Liber UtbildningsFörlaget.
- Markussen, I. (2003) "Dannelsessyn og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækst" i: Slagstad (ed. m. fl.) *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax Forlag.
- Simon, B. (1974) *Education & the Labour Movement 1870-1920*. London: Lawrence & Wishart.
- Richardson, G. (1999) *Svensk utbildningshistoria. Skola och samhälle förr och nu*. Lund: Studentlitteratur.
- Telhaug, A.O. (1994) *Norsk Skoleutvikling etter 1945*. Oslo: Didakta Norsk Forlag.
- Wiborg, S. (2004) "Education and Social Integration: a comparative study of the comprehensive school system in Scandinavia" i: *London Review of Education*. Vol. 2 No. 2.
- Wiborg, S. (forthcoming) *Education and Social Integration. The uneven advance of comprehensive schooling in Europe*. New York: Palgrave MacMillan.

Susanne Wiborg er *cand.mag.* i pædagogik fra Københavns Universitet og *Ph.d.* fra Danmarks Pædagogiske Universitet. Siden 2006 har hun været seniorlektor i komparativ pædagogik og livslang læring ved Institute of Education, London University og leder for kandidatuddannelsen (MA) i komparativ pædagogik. Hun beskæftiger sig med temaer inden for komparativ uddannelseshistorie og skandinavisk uddannelsespolitik og har publiceret i tidsskrifter såsom *Comparative Education*, *Scandinavian Journal of Educational Research* og *London Review of Education*. For tiden arbejder hun på et projekt om enhedsskolens udvikling i Europa, som udgives med titlen *Education and Social Integration. The uneven advance of comprehensive schooling in Europe* af Palgrave MacMillan i 2009.



# Forsøgsgymnasierne – et barn af 1968?

Af Christian Larsen

*Året 1968 bød på mange ting. Mere upåagtet er måske udvalgsarbejdet om forsøgsgymnasier, som skitserede opbygningen af to forsøgscentre, dels et gymnasium med strukturelle forsøg og demokrati i skolen, dels et gymnasium med pædagogiske forsøg. Folketinget vedtog i 1971 en lov om forsøgsgymnasier, og de pædagogiske forsøg blev placeret på den nyoprettede Herlev Statsskole. De strukturelle forsøg blev henlagt til den ligeledes nyoprettede Avedøre Statsskole. Sideløbende med oprettelsen af disse gymnasier blev Det frie Gymnasium oprettet i 1970 som et privat forsøgsgymnasium styret af forældre og elever. Formålet med artiklen er at undersøge en række forhold, der belyser baggrunden for oprettelsen af forsøgsgymnasierne, herunder hvilken udenlandsk inspiration man inddrog, og hvilken indflydelse 1968 fik.*

Ved indgangen til 1960'erne hvilede den danske gymnasieskole på gymnasieloven af 7. juni 1958. Gymnasieskolen bestod herefter af en treårig realafdeling og en treårig gymnasieafdeling, hvor gymnasieafdelingen i tilslutning til 2. realklasse gav ”en fortsat almendannende undervisning, som tillige giver det nødvendige grundlag for videregående studier”. Loven blev udmøntet ved bekendtgørelse af 6. september 1961. Bekendtgørelsen var et resultat af Læseplanudvalgets arbejde 1959-1960, som havde til formål at afgive forslag om linje- og fagfordeling, indhold og omfang af undervisningen samt eksamensordningen. Udvalgets overvejelser kunne læses i ”Den Røde Betænkning”.<sup>1</sup> Efter bekendtgørelsen havde gymnasiet to linjer – en sproglig og en matematisk – og efter 1.g. en grendeling, hvor eleverne kunne vælge mellem seks ”grene”: en nysproglig, en samfundsfaglig, en klassisksproglig, en matematisk-fysisk, en samfundsfaglig og en naturfaglig gren, hvortil der senere kom en musikgren.

Som Harry Haue har bemærket, var Danmark langt bagud i 1960, når det gjaldt gymnasiefrekvensen: Danmark 9,1 procent, Sverige 20 procent og USA 40 procent.<sup>2</sup> I 1960 tog 51.903 personer i alderen 15-19 år eksamen, hvoraf de 4.443 var studenter. Ser man på studenternes antal i forhold til den samlede ungdomsårgang (de 15-19-årige) i 1960 på 369.000 personer, udgjorde de nyud-

---

<sup>1</sup> Den Røde Betænkning (1960).

<sup>2</sup> Haue (2007) s. 8-9.

sprungne studenter således kun en mindre del af årgangen.<sup>3</sup> De to største grupper af unge, der tog studentereksamen, var børn af dels administrations-, kontor- og handelspersonale, dels funktionærer og tjenestemænd i øvrigt (48,2 procent). Lægger man hertil selvstændige i håndværk og industri, i handel og transport og i liberale erhverv, udgjorde de 77,1 procent. Børn fra landbo- og arbejderfamilier udgjorde kun 18,8 procent.<sup>4</sup>

Der var derfor også røster fremme i samtiden om at få mobiliseret den såkaldte intelligensreserve, hvilket også Teknikerkommissionen havde plæderet for: ”Alle skranker for tilgangen af kvalificerede og interesserede mænd og kvinder til uddannelse og videreuddannelse bør fjernes.” Den eneste adgangsbe-grænsning skulle være de nødvendige kvalifikationskrav, som hindrede, at ”ikke-egne-de spilder tid og nytteløst beslægtet uddannelseskapacitet ved påbegyndelse af en uddannelse, som de alligevel ikke magter at gennemføre.”<sup>5</sup> Baggrunden for denne tankegang var forestillingen om uddannelse som en ”human capital”, der på linje med råstof og arbejdskraft kunne være med til at skabe vækst i produktionen. Og derfor skulle alle have mulighed for at uddanne sig til det, som de havde lyst og evner til.<sup>6</sup>

### Forsøgsarbejde i den danske gymnasieskole

Forsøgsundervisning kan enten være 1) metode- eller indholdsvarianter, en slags prøven sig frem, som kan gennemføres mere eller mindre konsekvent, over kortere eller længere tid og omfatte en eller flere klasser m.v. eller 2) det systematiske forsøg, hvor man på forhånd har planlagt forsøgets faser, hvor indsamling af materialer foregår efter en forud lagt plan, hvor resultaterne af forsøget bedømmes, og hvor resultaterne af forsøgsundervisningen sammenlignes med den gængse undervisning eller med resultater af andre forsøg.<sup>7</sup>

Der har altid været lavet forsøg i gymnasieskolen. Den lærde skoles reform i 1809 var blevet afprøvet på latinskolerne i København, Odense og Oslo i årene 1797-1805,<sup>8</sup> og Den Madvigske Skolereform af 1850 afprøvedes på Metropolitanskolen, Odense Katedralskole og Kolding lærde Skole 1845-1850.<sup>9</sup> I mange andre tilfælde er forsøgsarbejdet sket på initiativ af den enkelte lærer. Som de to forskere fra Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) Jesper Florander og Finn Rasborg bemærkede i 1962: ”Reformer i skolen forberedes oftest ved, at lærerne forsøger at gå nye veje og at finde bedre metoder.”<sup>10</sup>

---

<sup>3</sup> Danmarks statistik (1962) s. 301 og 35.

<sup>4</sup> Danmarks statistik (1965) s. 757.

<sup>5</sup> Teknikerkommissionen (1959) s. 17-18.

<sup>6</sup> Haue (2007) s. 8-9.

<sup>7</sup> Florander og Rasborg (1962) s. 7-8.

<sup>8</sup> Lange (1995).

<sup>9</sup> Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen (1998) s. 24-30.

<sup>10</sup> Florander og Rasborg (1962) s. 7.



Siden midten af 1930'erne havde der været mulighed for forsøgsarbejde i den danske gymnasieskole. Ved anordning af 2. december 1935 fik gymnasierne lov til at afvige fra de givne regler, mens begrebet forsøgsarbejde i mellemskole- og gymnasieklasserne første gang nævnes i love af henholdsvis 1950 og 1952.<sup>11</sup> En oversigt, som DPI lavede i 1962, viste 127 forsøg i eksamensmellemskolen, realklassen og gymnasiet i årene 1950-1960. Forsøgene havde især været iværksat i biologi, engelsk, historie og dansk og haft form af bl.a. elevforedrag, gruppearbejde og laboratoriearbejde.<sup>12</sup>

Til hjælp ved disse forsøg fandtes DPI, oprettet ved lov i 1954. Institutets undersøgelser skulle ifølge loven hvile på bl.a. ”skoleforsøg og anden pædagogisk forsøgsvirksomhed”, og instituttet skulle være behjælpelig med at planlægge og koordinere pædagogisk forsøgsvirksomhed uden for instituttet samt bearbejde resultaterne heraf. For folkeskoleområdet var der Statens Pædagogiske Forsøgscenter (SPF) i Rødovre, der blev oprettet i 1964 som et forsøgscenter for undervisningen i 8.-10. skoleår.

### **Tilpasning af gymnasiet til tidens krav**

Politikeren og skolemanden K. Helveg Petersens undersøgelse af uddannelsesreformer siden 1950'ernes slutning viser markante fællestræk i udviklingen, nemlig et udtalt krav om demokratisering, en klar tendens til at udbygge og fastholde eleverne i enhedsskolen, så længe undervisningspligten varede, og i den sammenhæng en øget differentiering baseret på de enkelte elevers evner og interesser. Og endelig en modernisering af både læseplaner og praktisk undervisning, herunder inddragelse af nye undervisningsformer.

For det danske gymnasiums vedkommende fik denne debat betydning for to forhold: krav om at gymnasiets struktur og indhold blev tilpasset en større helhed og krav om en fleksibel genvej til de højere uddannelser, sidstnævnte i forbindelse med Socialforskningsinstituttets undersøgelse af skævheden i befolkningens adgang til uddannelse.<sup>13</sup>

### **Et frit gymnasium**

Den største indflydelse på den gymnasiepædagogiske debat fik ungdomsoprøret igennem kravet om et frit gymnasium.<sup>14</sup> I februar 1968 fandt en lille gruppe af skoleelever og gymnasielærere sammen om at skabe et helt nyt frit gymnasium, der skulle være et alternativ til den bestående gymnasieskole.<sup>15</sup> Målsætningen for

---

<sup>11</sup> Florander og Rasborg (1962) s. 16.

<sup>12</sup> Florander og Rasborg (1962) s. 3-6.

<sup>13</sup> Citeret efter Bryld m.fl. (1990) s. 166.

<sup>14</sup> Bryld m.fl. (1990) s. 176.

<sup>15</sup> Det frie Gymnasium (2008).

den nye skole lød: ”Det frie gymnasium skal gennem et konsekvent gennemført demokrati og en fleksibel og utraditionel fagstruktur og undervisningsform være en ramme om elevernes og lærernes personlige udvikling og trivsel. Det skal inspirere dem til selvstændig stillingtagen og medmenneskelig ansvarlighed og skabe forståelse for samtidens samfundsforhold og deres egen relation til disse.”<sup>16</sup>

Man ønskede en demokratisk skole med nye fag og en helt ny måde at tænke faglighed og pædagogik på. Skoledemokrati skulle være et grundtræk gennem hele skolens virke med fuld medbestemmelse for elever og ansatte, ingen karakterer og eksamen, tværfagligt arbejde, nye fag som psykologi-sociologi, idéhistorie, film, filosofi-religion, databehandling samt kreative fag. Endvidere skulle der ske en integration af livet i og uden for skolen, ligesom den personlige og sociale udvikling var lige så vigtigt som den intellektuelle udvikling.<sup>17</sup>

Idéoplægget var udarbejdet af den såkaldte Højmark-gruppe, der bestod af bl.a. adjunkt Jens Højmark-Jensen, kursusstuderende Knud Illeris, adjunkt Vagn Søndergaard, gymnasieelev Søren Rasmussen, stud.mag. Lars Jakob Muschinsky og gymnasieelev Kit Appelt.<sup>18</sup> Gruppen fremlagde ideerne i *Information* 1. marts 1968, og de sendte også oplægget til et dansk forsøgsgymnasium, til direktør Sigurd Højby, chef for Direktoratet for Gymnasieskolen og Højere Forberedelseseksamen<sup>19</sup>, og til undervisningsminister Helge Larsen.<sup>20</sup>



– Socialdemokraten Sigurd Højby havde været rektor i Sorø og formand for Gymnasieskolernes Lærerforening (GL), inden han i 1958 blev undervisningsinspektør for gymnasieskolen og i 1963 direktør for det nyoprettede Gymnasiedirektorat – i begge stillinger som den magtfulde chef for gymnasieskolen, som satte kursen for moderniseringen af det danske gymnasium. Og de faglige rådgivere, der ikke ville være med i moderniseringen, blev udskiftet. Højby var med til at føre gymnasieloven af 1958 ud i livet gennem, Den Røde Betænkning og bekendtgørelserne for gymnasie-

*Sigurd Højby (1902-1946), direktør for gymnasiedirektoratet fra 1963.  
Tegning i gymnasieskolen 1967 s. 381.*

---

<sup>16</sup> Rigsarkivet (RA). Direktoratet for Gymnasieskolerne og Højere Forberedelseseksamen (GD). Journalsag 1973-10-02, skrivelse fra initiativtagerne til Folketingets undervisningsudvalg af 31. maj 1968, bilag.

<sup>17</sup> Det frie Gymnasium (2008).

<sup>18</sup> Politiken 15. april 1968.

<sup>19</sup> Herefter for nemheds skyld omtalt som Gymnasiedirektoratet.

<sup>20</sup> RA. GD. Journalsag 1973-10-02, brev af 20. februar 1968.

et 1961, ligesom direktoratet i hans tid stod for gymnasieudbygningen og hf-loven af 1967.<sup>21</sup>

I et notat fra Højby til ministeren skrev han: ”Glædeligt, at en kreds af unge interesserer sig for og arbejder med gymnasieproblemerne. Resultatet er en lidt uklar blanding af højskole og et studenterkursus.” Højby var positivt indstillet, men alligevel kritisk over for forslaget, fordi det ikke kunne føre til en ordentlig studentereksamen på det foreslåede grundlag, da der ikke var erfarne pædagoger med i Højmark-kredsen, som det var tilfældet med Frit Danmarks lærergruppe og Emdrupborg Forsøgsskole i 1940’erne. I forslaget var der dog ”utvivlsomt elementer, som kan bruges, når et *rigtigt* forsøgsgymnasium skal planlægges”, eksempelvis inddragelse af elever i undervisningens planlægning, udvidelse af tilvalgsprincippet og tanker om skoledemokrati – sidstnævnte dog med visse forbehold. Hvis et skolemøde skulle ansætte og afskedige lærere, fik man næppe velkvalificerede lærere, mente Højby.<sup>22</sup>

Højby luftede her tanken om et (statsligt) forsøgsgymnasium, som åbenbart havde interesse i Undervisningsministeriet. Det pudsige er, at Højby på GL’s pædagogiske konference i 1966 ellers havde afvist et ønske om forsøgsgymnasier, fordi der ville være økonomiske vanskeligheder med at få det etableret, hvortil kom, at en speciel forsøgsinstitution kunne være med til at udskyde en egentlig reform ud i en fjern fremtid. ”Ved et sådant gymnasium vil man få både særlige lærere og særlige elever, sådan at resultaterne næppe kan overføres til andre skoler.” Højby udtalte endvidere, at Danmark havde en anden tradition end i Sverige, hvor man gennemførte reformer efter lange forsøgsperioder: ”Vi gennemfører vore reformer efter bedste overbevisning og laver derefter om, hvor det skønnes nødvendigt. Vi må være fleksible, naturligvis uden at havne i løshed.”<sup>23</sup>

Hvad der har fået Højby til at ændre mening, vides ikke, men det kan have spillet ind, at hvis der skulle laves forsøg, skulle det foregå på en måde, så eleverne fik det fulde udbytte af undervisningen, og hvor Gymnasiedirektoratet havde hånd i hanke med udviklingen.

## Et udvalgsarbejde sættes i gang

Højby satte sig derfor ned og skrev et notat til ministeren, hvori han skildrede, hvordan der i de seneste år havde været krav om ”ny skolestruktur, nye undervisnings- og eksamensformer, nye hjælpemidler, skoledemokrati og meget mere”, som var vokset i styrke. Det var dog svært at vurdere disse kravs bærekraft, fordi man manglede hjemlige erfaringer, ikke mindst på det gymnasiale område, hvor der har været forsøgsarbejde, men inden for de nuværende ordningers ”ret

---

<sup>21</sup> Højby (1976) s. 121-150, især s. 136ff.

<sup>22</sup> RA. GD. Journalsag 1973-10-02, notat til ministeren 22. februar 1968.

<sup>23</sup> Gymnasieskolen 1966, nr. 5, s. 251.

snævre rammer”. Højby anså det derfor for ”påkrævet” at etablere ”videregående og omfattende forsøg”. Dertil var der behov for en forsøgsinstitution, som havde den indretning og de faciliteter, der gav forsøgene de bedste betingelser – ”Ikke mindst af hensyn til udviklingen af samarbejdet mellem fagene og skoledemokratiet er det nødvendigt, at det sker på et sted, hvor betingelserne med hensyn til lærere og ydre omstændigheder er til stede.” Den pågældende institution skulle placeres et sted, hvor der alligevel var behov for et nyt gymnasium, så institutionen kunne få et normalt elevantal og normale vækstbetingelser. En arbejdsgruppe burde nedsættes med undervisningsinspektør Ib Juul som formand og med fire rektorer og en arkitekt samt medlemmer fra GL og Danske Gymnasieelevråds Sammenslutning (DGS).<sup>24</sup>

Notatet er skrevet efter besættelsen af Psykologisk Laboratorium (19. april), den store studenterdemonstration (23. april), bruddet med professorvældet ved Københavns Universitet (24. april) og studenterulighederne ved Sorbonne Universitet i Paris (3. maj). I hvilken udstrækning disse begivenheder har haft betydning for notatets udformning er dog vanskeligt at sige, men de må have givet stof til eftertanke i Gymnasiedirektoratet.

Arbejdsgruppen blev nedsat ved ministeriets skrivelse af 23. august 1968 med det formål at komme med forslag til et forsøgscenter for det gymnasiale undervisningstrin.<sup>25</sup> På arbejdsgruppens første møde i september 1968 redegjorde Ib Juul for baggrunden for gruppens nedsættelse. Blandt de forhold, der måtte med, når man talte om et forsøgsgymnasium, var ”Tilvalgsskolens fremmarch, nye pædagogiske metoder, moderne tekniske hjælpemidler”, men også ”Den seneste tids store interesse for skoledemokrati”. Forsøgene måtte dog ikke være af en sådan art, at universiteterne og de højere læreanstalter nægtede at modtage eleverne, uden at de først skulle bestå tillægsprøver.<sup>26</sup>

Juul forelagde derefter en række ideer, som arbejdsgruppen kunne drøfte. Burde tilvalgsskolen føres helt ind i gymnasiet, dvs. eleven kunne vælge mellem mere end de seks daværende grene. Andet forslag var ”lang-lektie” efter svensk mønster, hvor eleverne gennemgik en større del af et pensum på 4-5 timers varighed og ”betingslæsning” med studiet af et større emne i fælles gennemgang, gruppearbejde og individuelt arbejde i klassen. Endvidere klassekonference mellem klassens lærere med drøftelse af samarbejde mellem fagene og den praktiske tilrettelægning af betingslæsningen og med inddragelse af elevrepræsentanter. Af andre forslag nævnte han nye eksamensformer, specialeopgaver som på HF og

---

<sup>24</sup> RA. GD. Journalsag 1968-10-04 (tilakkeret journalsag 1971-10-04), notat af 9. maj 1968. Notatet er stort set identisk med Højby (1968).

<sup>25</sup> Forsøgsbetænkning (1969) s. 5.

<sup>26</sup> RA. GD. Journalsag 1968-10-04 (tilakkeret journalsag 1971-10-04), udateret talepapir: ”Udvalget om forsøgs-gymnasium”.

indførelse af nye fag, f.eks. psykologi og filosofi. Juul nævnte også Trump-systemet efter svensk mønster, dvs. 4-5 klassers lærere sammen tilrettelagde gennemgangen af en periode, hvor noget foregik som fællesforelæsning for alle klassens elever, andet som gruppearbejde og noget som individuelt arbejde, og med timer af varierende længde. Forsøg af faglig-pædagogisk art, f.eks. sproglaboratorier eller inddragelse af AV, kunne man også diskutere. Endelig var der også spørgsmålet om inddragelse af elever og lærere i beslutningerne og etablering af samarbejdsudvalg, udbygning af rådgivning og vejledning samt inddragelse af forældrene.<sup>27</sup>

Udvalget arbejdede frem til efteråret 1969, og udover en række møder blev det også til besøg på en række danske og nordiske uddannelsesinstitutioner. I Danmark besøgte udvalget Statens Pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre og Roskilde Katedralskole, i Sverige den kommunale pigeskole Fågelbacksskolan og Latinskolan i Malmö, Göteborgs skoledirektion og den svenske Skolöverstyrelse.<sup>28</sup> Endelig var en række udvalgsmedlemmer på besøg på det norske forsøgsgymnasium i Oslo, hvor man lavede mange af de ting, som Det frie Gymnasium havde sat sig som målsætning.

### Norsk inspiration?

Det norske forsøgsgymnasium, Forsøgsgymnasiet i Oslo (FGO), var en videregående skole med skoledemokrati, frit fremmøde og en fagkreds med mange valgmuligheder. FGO var blevet oprettet i 1967 og havde fuldt elevdemokrati i styringsorganerne, dels i Rådet, som var den daglige ledelse med fire lærere og fire elever, og dels på det ugentlige almenmøde ("Allmannamøtet"), som var det besluttende organ. Rektorposten gik på omgang mellem skolens lærere for et eller to år ad gangen. Eleverne fik ikke karakterer for derved at skabe en atmosfære af ligeværd mellem elever og lærere. FGO var meget omdiskuteret i samtiden, men var virkelig en forsøgsskole, fordi alt var nyt, og der var ingen traditioner at knytte sig til. Skolens mest indflydelsesrige år lå i slutningen af 1960'erne og begyndelsen af 1970'erne.<sup>29</sup>

Arbejdsgruppen var ikke imponeret over FGO. Det kneb med at få alle elever til at deltage aktivt, mange blev væk, andre mødte måske op på skolen, men deltog ikke i timerne. Og udvalget kunne konstatere, at eleverne "udviste en forbløffende mangel på interesse for, hvad der foregik i timen." Der gik megen kostbar tid til spilde. Som arbejdsgruppen bemærkede: "Der er da nok adskillige unge, der på forsøgsgymnasiet får mulighed for at "realisere sig selv" ved at diskutere

---

<sup>27</sup> RA. GD. Journalsag 1968-10-04 (tilakteret journalsag 1971-10-04), udateret talepapir: "Udvalget om forsøgsgymnasium".

<sup>28</sup> Forsøgsbetænkning (1969) s. 5.

<sup>29</sup> Forsøgsgymnasiet i Oslo (2008).

med kammeraterne eller filosofere over livets genvordigheder i stedet for at deltage i undervisningen.”<sup>30</sup> En rapport, som lektor Johan Jørgensen havde udarbejdet om sit besøg på FGO 28. februar - 1. marts 1968 var tilsvarende kritisk.<sup>31</sup> Rektor Mosse Jørgensen havde gjort sig usynlig, forholdene på skolen blev betegnet som ”rent anarki”, alle gjorde, hvad de havde lyst til, fremmøde var et væsentligt problem på skolen, og kun halvdelen af eleverne i timerne var aktive. Der til kom, at undervisningens faglige og pædagogiske kvalitet var ”temmelig ringe”. Jørgensen havde også overværet et ”almannamöte”, som på ham havde virket meget lidt effektivt, fordi man diskuterede meget uden egentlig at nå frem til en beslutning.

Fuldt elevdemokrati og elevmedbestemmelse var imidlertid et af tidens store ord, jf. kravene fra de studerende i foråret 1968 om medindflydelse til og medinddragelse af studerende og ikke-professorale lærere.<sup>32</sup> De Uddannelsessøgendes Samarbejdsudvalg udtalte i marts 1969 i anledning af det kommende forsøgscenter, at indførelsen af ni års undervisningspligt med en 2-4-årig overbygning, som ikke alene sigter mod de højere uddannelser, men også mod mellemuddannelser og direkte mod erhvervene, burde i lighed med det svenske system bygge på en integration af alle uddannelser for de 16-19-årige. Og en sådan struktur ville i forbindelse med ”fulde demokratiske rettigheder for eleverne” medvirke til en virkelig demokratisering af uddannelserne og tilskynde de unge til at tage en uddannelse udover den undervisningspligtige alder.<sup>33</sup> Danske Studerendes Fællesråd udsendte samme dag en stort set enslydende udtalelse.<sup>34</sup> I Gymnasiedirektoratet blev Juul og Højby orienteret herom, hvorefter henvendelserne blev henlagt.<sup>35</sup>

## Arbejdsgruppens forslag

I september 1969 kunne arbejdsgruppens medlemmer præsentere deres forslag. Arbejdsgruppen indledte med at redegøre for den store interesse for forsøg i gymnasieskolen i årene efter 1945. I 1960’erne havde tilgangen af elever været af ”eksplosiv karakter”, og tilgangen var tredoblet, hvilket ikke blot stillede krav om flere lærere og lokaler, men det stillede også krav over for eleverne, især dem

---

<sup>30</sup> Forsøgsbetænkning (1969) s. 21-22, også trykt i Uddannelse 1969, s. 245-248.

<sup>31</sup> RA. GD. Journalsag 1968-10-04 (tilakteret journalsag 1973-10-02), bilag til skrivelse til Sigurd Højby af 3. marts 1968.

<sup>32</sup> Jensen og Ekman Jørgensen (2001) s. 449-455.

<sup>33</sup> RA. GD. Journalsag 1968-10-04 (tilakteret journalsag 1971-10-04), udtalelse fra De Uddannelsessøgendes Samarbejdsudvalg af 17. marts 1969.

<sup>34</sup> RA. GD. Journalsag 1968-10-04 (tilakteret journalsag 1971-10-04), pressemeddelelse fra Danske Studerendes Fællesråd af 17. marts 1969.

<sup>35</sup> RA. GD. Journalsag 1968-10-04 (tilakteret journalsag 1971-10-04), notits fra Kirsten Just Jensen af 22. marts 1969 (”vedlægges”).

som kom fra hjem, hvor forældrene ikke selv havde gået i gymnasiet. Man var heller ikke upåvirket af den udvikling, der havde fundet sted i folkeskolens 8.-10. klasser siden 1960 med tilvalgsfag, der ligesom det nye HF var bygget op efter tilvalgssystemet.

Arbejdsgruppen foreslog at afvikle de pædagogiske forsøg og forsøgene med skoledemokrati på to skoler for ikke at knække halsen med alt for mange forsøg på et og samme gymnasium, og på to gymnasier lod resultaterne sig bedre se. Der skulle altså dels være en skole – et forsøgscenter – til de pædagogiske forsøg og dels en skole til forsøgene med skoledemokrati. Elevrepræsentanterne (Per Fibæk Laursen og Niels Mikkelsen) fremhævede, at også ved de pædagogiske forsøg skulle eleverne tages med på råd og have medindflydelse på, hvordan forsøgene udformedes.<sup>36</sup>

### Skoledemokrati

Hvad angik forsøg med skoledemokrati, bemærkede arbejdsgruppen, at spørgsmålet om elevernes medindflydelse i gymnasierne var blevet aktualiseret, og ved næsten alle gymnasier fandtes der elevråd, ligesom der ville komme samarbejdsudvalg. Fra elevside var man dog ikke tilfreds med dette, dels fordi elevrådenes og samarbejdsudvalgenes kompetencer var for snævre, ”dels har der i den allersidste tid været en kraftig kritik af, at elevindflydelsen skulle kanaliseres gennem elevråd. Det repræsentative demokrati er efter mange elevers opfattelse ikke egnet til at give udtryk for, hvad eleverne virkelig ønsker og mener.” Eleverne ønskede fuld medbestemmelse og på lige fod med rektor og lærerkorpset. Arbejdsgrup-



<sup>36</sup> Forsøgsbetænkning (1969) s. 5-7.

pen foreslog, at en kommende statsskole blev udpeget som forsøgsskole, hvor ledelsen overtoges af skoleforsamlingen, og hvor alle ansatte og elever var stemmeberettigede. Forsamlingen valgte for et halvt år ad gangen et forretningsudvalg på syv medlemmer, som traf afgørelser i løbende sager. Der skulle udpeges en kommitteret ved skolen, som skulle drage omsorg for, at skoleforsamlingens og forretningsudvalgets beslutninger førtes ud i livet. Men som også skulle føre tilsyn med, at skoleforsamlingens eller forretningsudvalgets vedtagelser overholdt gældende lovgivning.<sup>37</sup>

Elevråd var allerede blevet omtalt i Den Røde Betænkning, hvor Læseplansudvalget fandt det godt, at eleverne gennem de elevråd, som fandtes ved adskillige skoler, fik mulighed for "at gøre deres synspunkter gældende og tage et ansvar. Det vil lære de unge på demokratisk vis at træffe afgørelser, og at dette også medfører forpligtelser."<sup>38</sup> Elevrådene var en "elevrådsbevægelse", der voksede frem på gymnasierne i løbet af 1960'erne, og i 1967 var der 78 elevråd under DGS.<sup>39</sup> De studerende ved universiteterne havde længe været organiseret lokalt i studenterådene og nationalt i Danske Studerendes Fællesråd, ligesom de lærerstuderende var samlet i Lærerstuderendes Landsråd. Det nye var, at "organiseringstrangen" bredte sig til alle andre grupper af uddannelsessøgende: DGS i 1965, kursusstuderende for hf-elever, voksenkursister og -kursister i 1967 og folkeskoleelever i 1969.<sup>40</sup>

Fælles for de nye foreninger var, at de byggede på de nydannede lokale elevråd, og at man fra begyndelsen havde medbestemmelse og indflydelse på uddannelsesplanlægningen som de centrale krav<sup>41</sup> - krav som man genkender fra begivenheder på Københavns Universitet i foråret 1968, hvor de studerende gennem deres aktioner opnåede medindflydelse i de besluttende organer. For de studerende var "Demokratiseringsprocessen [...] en nødvendig betingelse for fornyelse af universitetets struktur og formål som samfundsudviklingen for længst har krævet."<sup>42</sup>

I 1968 støttede Undervisningsministeriet elevrådenes indflydelse gennem udsendelse af vejledende regler for elevråd. Ifølge ministeriet var elevrådet "elevernes officielle repræsentation" over for skolens leder og lærere og over for offentligheden. Rådet havde til opgave at varetage "elevernes undervisningsmæssige, faglige kulturelle, personlige og økonomiske interesser".<sup>43</sup> I følgeskrivelsen un-

---

<sup>37</sup> Forsøgsbetænkning (1969) s. 7-8.

<sup>38</sup> Den Røde Betænkning (1960) s. 27.

<sup>39</sup> Undervisningsministeriet (1997) s. 37.

<sup>40</sup> Holt Nielsen (2004).

<sup>41</sup> Holt Nielsen (2004).

<sup>42</sup> "Oplæg til en diskussion om studenteraktionernes mål og midler", 1968, citeret efter Jensen og Ekman Jørgensen (2001) s. 452.

<sup>43</sup> Retningslinjer og vejledende bestemmelser for elevråd og samarbejdsudvalg (1968).



derstregede ministeriet, at elevrådene var for ”på demokratisk vis at inddrage eleverne i tilrettelæggelsen af skolens liv og virksomhed, således at de får mulighed for at gøre deres synspunkter gældende og lærer at respektere andres meninger og at bære et ansvar” samt at ”fremme demokrati i handling og tankegang på skolen”.<sup>44</sup>

Med Undervisningsministeriets bekendtgørelse af 23. december 1969 blev der formuleret principper for elev- og lærerrådsarbejde, og der blev oprettet samarbejdsudvalg på samtlige gymnasier. Samarbejdsudvalget bestod af rektor som formand, formanden for lærerrådet, to lærere og tre elever, sidstnævnte valgt af og blandt eleverne.<sup>45</sup>

### Forsøgscentret

I betænkning var der som nævnt foreslået, at et andet gymnasium skulle være et statsligt forsøgscenter med 3 x 6 gymnasieklasser og 2 x 3 hf-klasser (i alt 576 elever), og som på det gymnasiale trin skulle arbejde med pædagogiske forsøg. Skolen skulle være en distriktsskole, som hentede sine elever fra oplandet, således at gymnasiet fik et normalt elevklientel. Man havde i arbejdsgruppen diskuteret, om der skulle være mødepligt for eleverne, bl.a. fordi dele af undervisningen skulle foregå som gruppearbejde. Man var nået frem til, at i 2. og 3. g kunne man i visse fag ophæve mødepligten og give selvstudium. Forsøgscentret skulle ledes af en rektor, dog med et samarbejdsudvalg med lidt flere beføjelser, f.eks. til at fastlægge principperne for fag- og timestfordelingen. Forsøgsvirksomheden skulle ledes af et forsøgsråd med repræsentanter for ministeriet, GL, DGS og skolens elever, forældre og lærere samt rektor. Og på forsøgscentret skulle der være lokaler til elevkantine, studiepladser og læsestue, bibliotek og lokaler til elevernes fritidsvirksomhed samt en selvstændig arbejdsplads til hver lærer.<sup>46</sup>

De pædagogiske forsøg faldt i tre dele. Det første var strukturforsøg med tilvalg, altså en treårig gymnasieundervisning efter tilvalgsprincippet, hvor eleverne selv valgte deres fag i stedet for en ”gren”, hvor fagene på forhånd var fastlagt. Den anden del af forsøgene skulle være nye undervisnings- og eksamensformer: mere elevaktivitet, mere selvstændigt arbejde blandt eleverne, som ændrede lærerens rolle fra underviser over vejleder til rådgiver. Desuden opbrydning af de traditionelle klasseenheder og timeplaner. Der skulle også indgå forsøg, som betød en sikrere og tidsbesparende indlæring af konkrete kundskaber og færdigheder. Og endelig skulle elevernes ”sans for tolerance, samarbejde og ligeberettigelse

---

<sup>44</sup> Følgeskrivelse til retningslinjer og vejledende bestemmelser for elevråd og samarbejdsudvalg (1968).

<sup>45</sup> Bekendtgørelse af 23. december 1969 om lærerråd, lærerforsamlinger og samarbejdsudvalg ved statens gymnasieskoler m.m.

<sup>46</sup> Forsøgsbetænkning (1969) s. 8-10.

se mellem køn, nationer og folkegrupper” udvikles. Den sidste del af forsøgene var de nye fag psykologi og filosofi.<sup>47</sup>

GL hilste arbejdsgruppens rapport velkommen. Anders Østergaard, redaktør af *Gymnasieskolen*, var glad for, at kommissoriet ikke talte om et forsøgsgymnasium, men et forsøgscenter: ”GL kan kun være tilfreds med denne bredere formulering. Der stilles ikke alene mod forsøg inden for de gældende rammer, men også mod at undersøge andre undervisningsformer og -normer.” Selvom der havde fundet mange forsøg sted, havde det dog været ret beskedne eksperimenter med få afvigelser fra det gængse.<sup>48</sup> Også den anden redaktør af *Gymnasieskolen*, Ole Jellingsø, hilste forsøgsgymnasierne velkommen. Især det skoledemokratiske forsøgsgymnasium havde påkaldt sig opmærksomhed i pressen, hvorimod det pædagogiske ikke på samme måde havde fået opmærksomhed, men for GL var det ”absolut nødvendigt, at de begge kommer til verden uden overflødig forsinkelse.”<sup>49</sup>

### Folketingets behandling

Lovforslaget om et statsligt forsøgscenter blev fremsat 15. december 1970 af den radikale undervisningsminister Helge Larsen. Centret ville koste 30,7 mio. kr. i anlægsudgifter, hvortil kom udgifter dels til undervisningsmateriel, dels til erhvervelse af byggegrunden. Heraf skulle staten betale 40 % af udgifterne til grund, bygninger, inventar og samlinger, mens Københavns Amtskommune skulle betale de resterende 60 %.<sup>50</sup>

Ved førstebehandlingen i februar 1971<sup>51</sup> udtalte den socialdemokratiske ordfører Orla Møller, at det var dyrt at eksperimentere, og han var i tvivl, om man fik tilstrækkeligt for pengene. Han fandt, at der var en række principielle problemer. For det første var lovforslaget det eneste, der var blevet ud af de store tanker om en regulær gymnasireform. Møller hentydede til, at den borgerlige regering i oktober 1970 havde opgivet den gennemgribende reform af gymnasieuddannelsen, som Det Rådgivende Udvalg vedr. de Gymnasiale Uddannelser (RUGU) havde forberedt.<sup>52</sup> Lovforslaget omhandlede forsøg inden for rammerne af den nuværende gymnasielov, og gymnasiet blev ikke set i forhold til de øvrige undervisningsformer for den samme aldersgruppe. De klart formulerede synspunkter om en smidig overgang mellem de forskellige former for uddannelse fik ikke en chance. Og også lærlingene kunne have brugt 30 mio. kr. til eksperimenter på

---

<sup>47</sup> Forsøgsbetænkning (1969) s. 10-15.

<sup>48</sup> Østergaard (1968), s. 951.

<sup>49</sup> Jellingsø, (1969), s. 1207.

<sup>50</sup> Folketingstidende 1970/71, tillæg A spalte 2325-2336.

<sup>51</sup> Folketingstidende 1970/71 spalte 3457-3476.

<sup>52</sup> Haue, Nørr og Skovgaard-Petersen (1998) s. 299-301.

dette område. For det andet mente han, at det var beklageligt, at man ikke havde turdet gennemføre forsøget med skoledemokrati i det pædagogiske forsøgsgymnasium. Og det tredje principielle problem var, at der ikke blev en forsøgsskole på linje med dem, der fandtes i Sverige og Norge, og som var foreslået i arbejdsgruppens rapport. Dette kunne tilgodeses ved, at eksempelvis Det frie Gymnasium fik mulighed for at gennemføre denne del af arbejdsgruppens forslag.

Også SF's Morten Lange var kritisk over for forslaget. Der havde i højere grad været brug for et forsøgsgymnasium for 20-30 år siden, og forslaget var derfor "en yngre oldsag". I dag var der behov for en forsøgsskole for de 16-19-årige. Forsøgsgymnasiet burde være placeret sammen med et universitet/universitetscenter for at få samspillet mellem de steder, hvor gymnasielærerne uddannedes, og de steder, hvor de skulle virke, ligesom det var tilfældet med øvelsesskole og seminarium, "et praktisk arbejdende værkstedet i nærheden". Lange håbede ikke, at forsøgsgymnasiet ville betyde nogen indskrænkning af forsøgsvirksomheden i gymnasieskolen.

Den kritiske linje gik igen hos de andre partier på venstrefløj. Erik Sigsgaard, VS, troede ikke, at de planlagte forsøg ville "kunne lede gymnasiet ud over dets traditionelle rolle som borgerlig classeskole", en gymnasieforsøgsskole ville befæste den "urimelige" adskillelse mellem folkeskolen og gymnasieskolen. Og på længere sigt burde gymnasiet lige så vel som realafdelingen afskaffes. Sigsgaard kunne tænke sig vidtgående forsøg med selve formålsparagraffen, idet almen dannelse var en forældet idé om "at have lært en hel masse, som man jo lynhurtigt glemmer igen, i hvert fald hvis man ikke bruger det. Det kunne i forsøgsskolen erstattes med socialdannelse i erkendelse af, at det er vigtigere at kunne fungere i social sammenhæng." For Hanne Reintoft fra DKP var det vigtigt, at forsøgsgymnasiets elevklientel blev det, der hørte til gymnasiets naturlige opland og ikke af unge, der selv havde valgt gymnasiet af personlige grunde eller lignende årsager. En alsidig sammensætning var nemlig vigtigt af hensyn til forsøgsresultaternes værdi.

Under udvalgsarbejdet blev undervisningsministeren spurgt til forsøg med skoledemokrati, og han svarede, at han var indstillet på at iværksætte sådanne forsøg på et nyoprettet gymnasium, antageligt i hovedstadsområdet eller et større bysamfund, hvor eleverne havde flere gymnasier at vælge imellem.<sup>53</sup> Dette faldt i god jord hos Socialdemokraterne, for, som ordføreren Orla Møller sagde, derved havde man fået tre vigtige forsøg i gymnasieskolen: forsøgsgymnasiet, Det frie Gymnasium og det kommende gymnasium med elevdemokrati.<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Folketingstidende 1970/71 B spalte 1065-1066.

<sup>54</sup> Folketingstidende 1970/71 spalte 5353-5360.

## Afrunding

Ungdomsoprøret, herunder studenteroprøret, fik den største indflydelse på den gymnasiepædagogiske debat gennem kravet om et frit gymnasium, udtænkt af den såkaldte Højmark-gruppe, som ville grundlægge et nyt gymnasium med nye undervisnings- og eksamensformer, et gymnasium som byggede på gennemført skoledemokrati. Kravet om medindflydelse og medbestemmelse slog for alvor igennem hos elever og studerende i det danske uddannelsessystem i 1968. I Undervisningsministeriet var man kritisk indstillet over for Højmark-gruppen, men benyttede dens forslag som anledning til et udvalgsarbejde om et statsligt gymnasialt forsøgscenter.

Udvalget besøgte bl.a. det norske forsøgsgymnasium, hvor man havde virkeliggjort de tanker, som lå bag Det frie Gymnasium. Udvalgsmedlemmerne var dog ikke imponeret over forsøgsgymnasiet, og de norske ideer kom heller ikke til at danne baggrund for de danske forsøg, tværtimod har de sikkert virket afskrækkende. Svenske erfaringer synes ikke at have indgået i de danske planer for forsøgene. De danske forsøg blev dels et statsligt forsøgscenter for gymnasiet, hvor der skulle arbejdes med pædagogiske forsøg, dels et gymnasium hvor der skulle gøres forsøg med skoledemokrati. Betragtet ud fra de forsøgsdefinitionerne, der blev omtalt i artiklens første del, var der tale om systematiske forsøg, hvor man på forhånd havde fastlagt de overordnede rammer for de to forsøgsskoler, og hvor det var meningen, at der skulle ske en bedømmelse af forsøgene, så man kunne se, hvilke effekter forsøgene havde.

Demokratiforsøget blev placeret på det projekterede gymnasium i Avedøre, mens det pædagogiske forsøgsgymnasium placeredes på et nyt gymnasium i Herlev. Avedøre Statsskole åbnede 1973, og demokratiforsøg blev iværksat, som kørte frem til udgangen af skoleåret 1979/1980. Den hidtil kommitterede rektor udnævntes derefter formelt til rektor, og skolen blev et ganske almindeligt gymnasium.

Det pædagogiske forsøgsgymnasium i Herlev åbnede i 1976. I de første år havde man en række større og mindre forsøg med tværfaglighed, som var udsprunget af en kritik af det almindelige gymnasium, hvor eleverne mødte mange lærere igennem gymnasietiden og en opdeling af fag på en sådan måde, at stof og hverdag blev splittet op uden sammenhæng på tværs. Lærergruppen udarbejdede derfor to strukturforsøg, A og B, som kørte i årene 1980-1986.<sup>55</sup> På A-strukturen var undervisningen organiseret i seks fagområder, hvor de udelte klasser igennem alle tre år arbejdede med den samme lærergruppe på 6-10 lærere. Meget af undervisningen var organiseret som projektarbejde, og gruppearbejde indgik med betydelig vægt. På B-strukturen udgjorde eleverne sammen med deres læ-

---

<sup>55</sup> Bulow-Hansen m.fl. (1985) s. 7.

re er en ”lille skole” i den store skole. Hver årgang var på 45 elever og fire lærere, og lærerne havde deres fulde arbejdstid kun i denne elevgruppe. Undervisningen var inddelt i en række områder, hvor man havde samlet de enkelte fag. Strukturen muliggjorde fleksible skemaer, som var tilpasset undervisningens indhold og arbejdsformer.<sup>56</sup>

Det lykkedes Det frie Gymnasium at komme i gang inden de to statslige forsøgsgymnasier i september 1970, i første omgang i lånte lokaler på Kunstakademiet, hvorefter gymnasiet flyttede til Gladsaxe. Og på Det frie Gymnasium blev ideerne fra ’68 ført ud i livet, dog ikke altid uden problemer. Men det er en anden historie.

## Referencer

- Rigsarkivet. Direktoratet for Gymnasieskolerne og Højere Forberedelseksamen. Journalsagerne 1968-10-04 (tilkøbet journalsag 1971-10-04), 1971-10-04 og 1973-10-02
- Bryld, Carl Johan m.fl. (1990): *GL 100. Skole – stand – forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*. København: Gyldendal
- Bülow-Hansen, Steen m.fl. (1985): *A-strukturen*. Herlev: Herlev Statsskole
- Danmarks statistik (1962): *Statistisk årbog 1961*. København: Det statistiske departement
- Danmarks statistik (1965): *Statistiske efterretninger*, 57. årg. København: Det statistiske departement
- Den Røde Betænkning (1960): *Det nye gymnasium. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 27. februar 1959 nedsatte læseplansudvalg for gymnasiet*. København: Statens Trykningskontor (betænkning nr. 269)
- Det frie Gymnasium, [http://www.detfri.dk/om\\_skolen/hvem\\_er\\_vi/historie](http://www.detfri.dk/om_skolen/hvem_er_vi/historie) (set 23. marts 2008)
- Florander, Jesper og Finn Rasborg (1962): *Forsøg i gymnasieskolen 1950-60. En oversigt*. København: Danmarks pædagogiske Institut (Danmarks pædagogiske Institut A. Publikationer om undersøgelser m.v. nr. 48)
- *Folketingstidende 1970/71*. København: Schultz 1971
- Forsøgsbetænkning (1969): *Betænkning om forsøgscenter for det gymnasiale undervisningstrin*. København: Statens trykningskontor (betænkning nr. 542)
- Forsøgsgymnasiet i Oslo, [http://no.wikipedia.org/wiki/Fors%C3%B8ksgymnasiet\\_i\\_Oslo](http://no.wikipedia.org/wiki/Fors%C3%B8ksgymnasiet_i_Oslo) (set 31. maj 2008)
- Følgeskrivelse til retningslinjer og vejledende bestemmelser for elevråd og samarbejdsudvalg ved gymnasieskoler og statsanerkendte studenterkursus af 4. september 1968, in *Kroghs Skolehåndbog*, 4. udgave. Vejle: Kroghs Skolehåndbog 1970 bind III side 1500
- *Gymnasieskolen 1966-1976*. København: Gymnasieskolernes Lærerforening 1966-1976
- Haue, Harry (2007): Uddannelsespolitik - I Danmark efter 1945, in *Rubicon*, 15. årg., nr. 1, s. 5-17
- Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen (1998): *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. København: Undervisningsministeriet
- Holt Nielsen, Knud (2004): Elevbevægelsen, <http://www.leksikon.org/art.php?n=4995> (set 23. juli 2008)

---

<sup>56</sup> Kristoffersen (1984) s. 12-13.

- Højby, Sigurd (1968): Påtrængende behov for et forsøgs-gymnasium, in *Uddannelse* 1968, nr. 1, side 13-15
- Højby, Sigurd (1976): *Som jeg oplevede det*. København: Fremad
- *Information* 1. marts 1968
- Jensen, Steven L.B. og Thomas Ekman Jørgensen (2001): Studenteroprøret i Danmark, in *Historisk Tidsskrift*, bd. 101, s. 435-470
- Kristoffersen, Kirsten (red.) (1984): *Herlev Statsskole 1982-84*. Herlev: Herlev Statsskole
- Lange, Paul G. (1995): Et latinskoleforsøg for 200 år siden, in *Uddannelseshistorie* 1995 side 67-94
- Jellingsø, Ole (1969): To forsøgs-gymnasier, in *Gymnasieskolen*, 52. årg., side 1207
- *Politiken* 15. april 1968
- Retningslinjer og vejledende bestemmelser for elevråd og samarbejdsudvalg ved gymnasieskoler og satsanerkendte studenterkursus af 4. september 1968, in *Kroghs Skolehåndbog*, 4. udgave. Vejle: Kroghs Skolehåndbog 1970 bind III side 1498-1500
- Teknikerkommissionen (1959): *Teknisk og naturvidenskabelig arbejdskraft. Betænkning afgivet af den af statsministeriet nedsatte teknikerkommission*. København: Statens trykningskontor (betænkning nr. 229)
- *Uddannelse. Undervisningsministeriets tidsskrift*. København: Undervisningsministeriet 1968-1974
- Undervisningsministeriet (1997): *Det repræsentative demokrati i uddannelsessystemet. Undervisningsministeriets redegørelse til Folketinget*. København: Undervisningsministeriet
- Østergaard, Anders (1968): Et forsøgscenter, in *Gymnasieskolen*, 51. årg., side 951

*Christian Larsen, født 1974, cand.mag. og arkivar ved Rigsarkivet. Forsker i dansk kirke- og uddannelseshistorie i det 18.-20. århundrede. Har bl.a. skrevet om dansk læreruddannelse 1824-1857 i værket ”- for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder” (2005), om statens og kommunernes overtagelse af private gymnasieskoler 1918-1919 i Uddannelseshistorie 2003 og praktisk præsteuddannelse omkring år 1800 i Uddannelseshistorie 2004. Udgiver af ”Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004” (2005).*



# Socialdemokratiet og styrelseslovene af 1970 og 1973

Af Ernst Goldschmidt

*Studenteroprøret i 1968 førte til vedtagelsen af universitetsstyrelsesloven af 1970, som VKR-regeringen havde udarbejdet, og som sikrede de yngre lærere og de studerende repræsentation i de styrende organer efter direkte valg. Socialdemokratiet havde stemt imod lovforslaget, da de støttede studenterrådernes krav om monopol på udpegningen af studentrepræsentanterne. Tre år senere vedtog Folketinget loven om de højere uddannelsesinstitutioners styrelse, som den socialdemokratiske mindretalsregering havde udarbejdet. Her blev 1970-lovens bestemmelse om direkte valg af studentrepræsentanter opretholdt. I artiklen belyses enkeltpersoners, persongruppers og organisationers betydning for socialdemokratiets ændrede holdning.*

## Indledning

Ved afslutningen af Anden Verdenskrig var uddannelsesmulighederne i Danmark på alle niveauer meget ulige fordelt. Af landets 65 gymnasier lå de 29 i København, Odense, Ålborg og Århus. Ungdomskommissionen kunne i sin betænkning ”Ungdommens Adgang til Højere Uddannelse I”, der udkom i 1949 oplyse, at der var ca. 8.000 gymnasieelever, hvoraf ca. 3.800 var bosat i Storkøbenhavn, mens 47 % af resten ikke havde deres hjem i en by med gymnasium.

På de højere uddannelsers område var situationen endnu mere grel. Disse uddannelser var koncentreret i København med Københavns Universitet, Den polytekniske Lærestanstalt, Den kgl. Veterinær- og Landbohøjskole, Tandlægehøjskolen, Farmaceutisk Højskole og Handelshøjskolen, der blev oprettet i 1917 af Foreningen til unge Handelsmænds Uddannelse, og som blev selvejende i 1922.

Den første spire til højere uddannelse uden for København skød op i Århus, hvor den private organisation ”Universitetssamvirket” den 11. september 1928 i værksatte ”Universitetsundervisningen i Jylland med filosofikum og forberedende sprogundervisning. I 1933 overtog staten finansieringen af driften, og i 1934 fik Aarhus Universitet, som blev det officielle navn, eksamensret. I 1970 blev universitetet statsinstitution, og staten overtog bygningerne og grunden, der allerede i 1929 blev skænket ”Universitetssamvirket” af kommunen.

I 1939 blev Aarhus Handelshøjskole oprettet af Aarhus Handelsstands Forening og Den jydsk Handelsstands Centralforening.

I den første halve snes år efter Anden Verdenskrigs slutning skete der ingen forandringer i de højere uddannelsers forhold. I 1950'erne havde amerikanske økonomer imidlertid påvist, at den økonomiske vækst i det 20. århundrede ikke

alene kunne forklares ved øget indsats af arbejdskraft og kapital, men at en ”tredje faktor” også havde medvirket, nemlig bedre uddannelse og forskning.

Denne erkendelse førte til, at statsminister H.C. Hansen (S) i 1956 nedsatte Teknikerkommissionen. Den skulle foretage en kritisk gennemgang af de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser og foreslå forbedringer af de bestående og etablering af nye. Et resultat af kommissionens arbejde var bl.a. etablering af Ingeniørakademiet i 1957 (i 1966 udvidet med en afdeling i Ålborg) og beslutningen i 1958 om at bygge en ny campus for Danmarks tekniske Højskole og Ingeniørakademiet på Lundtoftesletten.

I sin endelige betænkning gjorde kommissionen i 1959 opmærksom på, at placeringen af de tekniske og naturvidenskabelige uddannelser under en række ministeriers og styrelseres ressort gjorde overblik og samordning vanskelig. Kommissionen opfordrede derfor regeringen til at samle den centrale administration af uddannelsesvæsenet under ét ministerium.

Det lod statsminister Viggo Kampmann (S) sig ikke sige to gange, og den 24. maj 1960 nedsatte han Administrationsudvalget af 1960, der skulle formulere retningslinjer for statsadministrationens udvikling. Viggo Kampmann fulgte udvalgets arbejde og deltog i flere af dets møder. Han havde givet udvalget ændringer af uddannelsernes centrale administration som dets første opgave. I et notat af 31. august 1961 til Viggo Kampmann anbefalede udvalget så, at Undervisningsministeriet skulle overtage handelshøjskolerne og de øvrige erhvervsuddannelser fra Handelsministeriet, lærlinguddannelserne fra Arbejdsministeriet og Den kgl. Veterinær- og Landbohøjskole fra Landbrugsministeriet.

Udvalget påpegede, at Undervisningsministeriets opgaver dermed ville blive meget omfattende, og anbefalede, at ministeriets administration af de kulturelle institutioner blev overført til et nyt ministerium for kulturelle anliggender.

Udvalgets anbefalinger blev godkendt i regeringen, og ved kongelige resolutioner af 19. og 25. september 1961 blev Kulturministeriets og Undervisningsministeriets ressortområder fastlagt. Overførelsen af Den kgl. Veterinær- og Landbohøjskole trak dog ud og blev først gennemført i 1968.

Ved lov af 4. juni 1964 blev Odense Universitet oprettet, og ifølge lovens § 3 skulle der oprettes et planlægningsråd for de højere uddannelser, der skulle rådgive undervisningsministeren om uddannelsernes videre udbygning, herunder etablering af universitetscentre i Roskilde, Ålborg og Esbjerg. Undervisningsminister K.B. Andersen udnævnte den afgående minister K. Helveg Petersen til formand for rådet.

Hele denne udbygning af de højere uddannelser, som hermed var sat i gang i en økonomisk opgangstid, førte til et hastigt stigende studentertal, og i løbet af 1960'erne blev det også en anti-autoritær opbrudstid. Universiteterne med fri adgang for alle med studentereksamen udviklede sig fra elite- til masseuddannelsesinstitutioner, hvor de studerende og de yngre lærere krævede medbestemmelsesret og brud på professorernes magtmonopol, der byggede på deres med-



lemskab af de styrende organer. Da de danske universiteter er statsinstitutioner, er det vigtigt at se på, hvordan lovgivningsmagten reagerede på kravene.

Artiklen skildrer 1) baggrunden for universitetsstyrelsesloven af 1970, 2) undersøger hvorfor socialdemokratiet som opposition støttede studenterrådernes krav om monopol på udpegningen af studentermedlemmerne i universiteternes styrende organer, og 3) søger en forklaring på, at socialdemokratiet som regeringsparti med loven af 1973 om de højere uddannelsesinstitutioners styrelse opretholdt 1970-lovens princip om direkte valg af studenterrepræsentanterne til de styrende organer. Herunder vil enkeltpersoners, persongruppers og organisationers betydning for forløbet blive belyst (*Se Litteratur- og Kildefortegnelse*).

## Universitetsadministrationsudvalgets 2. betænkning

Universitetsadministrationsudvalget, som undervisningsminister K. Helveg Petersen havde nedsat i maj 1962, afgav i august 1964 sin første betænkning (nr.365/64) om det fremtidige forhold mellem ministeriet og de højere uddannelsesinstitutioner og mellem institutionerne indbyrdes, og den 19. januar 1968 afgav udvalget sin anden betænkning (475/68) om institutionernes interne forhold. Udvalget anbefalede her, at der blev oprettet rådgivende, paritetisk sammensatte studienævn ved alle institutioner. Forskningsvirksomheden skulle samles i institutter, der skulle ledes af en professor eller en anden videnskabelig senior-medarbejder valgt af institutrådet. Rådet skulle bestå af instituttets professorer, docenter og afdelingsledere, et antal medlemmer valgt af og blandt de øvrige videnskabelige medarbejdere samt én student, der dog ikke skulle have stemmeret. Fakultets- og fagråd skulle bestå af områdets professorer og et af konsistorium fastsat antal medlemmer valgt af og blandt de øvrige videnskabelige seniormedarbejdere samt to studenter uden stemmeret. Konsistorium skulle bestå af rektor, prorektor og administrationschefen og ti valgte medlemmer, hvoraf mindst fire skulle være fakultets- eller fagrådsmedlemmer og mindst to være repræsentanter for de videnskabelige senior-medarbejdere. Endelig skulle studenterrådet have én repræsentant uden stemmeret. Rektor og prorektor skulle vælges blandt professorerne af disse og de øvrige lærerrepræsentanter i fakultets- og fagråd.

I en mindretalsudtalelse gik rektor Mogens Fog, repræsentanten for Akademikernes Samarbejdsudvalg (nu AC) og repræsentanten for Danske Studerendes Fællesråd (DSF) ind for en reduktion af professorernes fortsatte dominans i de styrende organer og for en udvidet repræsentation for de øvrige lærere og studenterne.

Med udgangspunkt i betænkningen opfordrede ministeriet institutionerne til at udarbejde forslag til nye styrelsesanordninger. På daværende tidspunkt blev de højere uddannelsesinstitutioners retsforhold endnu fastsat ved såkaldte kgl. prærogativanordninger. Disse var et levn fra Enevælden, hvor Kongen kunne ordne en række anliggender uden at følge den daværende lovgivningsform: Tinglæsning eller kollegieresolution. Disse sager var efter 1849 kun langsomt blevet inddraget under Grundlovens lovgivningsprocedure.

Den 2. februar 1968 blev Helge Larsen undervisningsminister i VKR- regeringen. Han kom fra stillingen som rektor for Gladsaxe Gymnasium, hvor han havde haft gode erfaringer med gymnasiets elevråd. Han fandt betænkningens flertalsforslag for konservativt og udtalte ved Magisterforeningens 50-års jubilæum, at det ikke ville møde modstand fra hans side, hvis institutionernes forslag til styrelsesanordninger gik videre i demokratiseringen, end der var lagt op til i betænkningen.

### **Studerne markerer deres krav**

Mens man på universiteterne og de højere læresteder arbejdede med udformningen af forslag til nye styrelsesanordninger, rustede de studerende i studenterrådene og i mere uorganiserede, progressive grupper sig til at opnå maksimal indflydelse i fremtiden. Et første signal om, at de studerende ville gå deres egne veje kom, da DSF nedtonede det hidtil gode samarbejde med skiftende undervisningsministre ved at aflyse ministerens traditionelle tale ved den årlige kongres i september 1968.<sup>1</sup> Den radikaliserende indsats fra de studerende, der skulle manifestere sig stærkere og stærkere, fik et første, spektakulært udtryk ved Københavns Universitets årsfest den 21. november 1968. Her erobrede stud. psych. Finn Ejnar Madsen talerstolen; og i en tre minutter lang tale anklagede han den gallaklædte forsamling for at være en demonstration mod lønarbejdernes og studenternes fælles interesser og proklamerede en fælles front mellem arbejdere og studenter.<sup>2</sup>

Under arbejdet med de nye styrelsesanordninger kom det flere gange til aktioner fra studenterside. Bl.a. blev Københavns Universitets lægevidenskabelige fakultets møder den 9. og 14. april 1969 forhindret af studenter, og den 23. april afbrød 20 – 30 studenter konsistoriums møde om styrelsesanordningen.<sup>3</sup> Den 19. april kom det til alvorlig uro på Frue Plads i forbindelse med overrækkelsen af Sonningprisen til den islandske forfatter Haldor Laxness. Demonstrationen var en protest mod, at den tidligere kommunist blev hædret med en pris, hvis tilblivelse skyldtes påståede ejendomsspekulationer.<sup>4</sup>

### **Universiteternes styrelsesforhold skal fastlægges ved lov**

I løbet af foråret og forsommeren 1969 var de højere uddannelsesinstitutioners forslag til anordninger blevet indsendt til undervisningsministeriet. Forslagene var meget forskellige – ikke alene på grund af institutionernes forskellige størrelse og antal af uddannelsesretninger, men også i omfanget af professorers, an-

---

<sup>1</sup> Paul Hammerich, s. 567-568.

<sup>2</sup> Mogens Fog, s. 172-175.

<sup>3</sup> Ibid. s. 184-185.

<sup>4</sup> Ibid. s. 186-191.

dre læreres og studenteres repræsentation i de styrende organer. I denne situation, hvor undervisningsministeren og regeringspartierne var villige til at strække sig meget langt i demokratiseringen,<sup>5</sup> blev det klart, at man ikke længere kunne anvende den gamle kgl. prærogativanordnings form. Det var nødvendigt at inddrage folketinget og fastlægge nogle principper for ledelsen af de højere uddannelsesinstitutioner ved lov. Medvirkende var også forhåbningen om, at de urolige studenter ville respektere folketingets autoritet.

Den skriftlige del af statsminister Hilmer Baunsgaards "trontale" ved folketingets åbning den 7. oktober 1969 indeholdt derfor følgende afsnit: *"Den voldsomme vækst, der har fundet sted i antallet af lærere og studerende ved de højere uddannelsesinstitutioner, har gjort det klart, at der er behov for en ændring af disse institutioners styrelsesformer. Der vil derfor blive fremsat forslag til lov om universiteternes styrelse. Man vil her søge de generelle principper for institutionernes organisatoriske opbygning fastlagt, herunder såvel de forskellige grupper af ansatte som de studerendes medindflydelse i beslutningsprocessen."*<sup>6</sup>

Ved udarbejdelsen af lovforslaget blev Københavns Universitets anordningsforslag af 6. juni 1969 anvendt som grundlag, dels fordi det var det mest vidtgående i fordelingen af medindflydelse, dels fordi dette universitet var landets største, ældste og toneangivende højere uddannelsesinstitution, og endelig fordi det bedst stemte med Helge Larsens og regeringspartiernes intentioner med en reform.<sup>7</sup>

Ifølge Københavns Universitets forslag skulle to tredjedele af pladserne i konsistorium og i fakultets- og fagråd besættes af repræsentanter for de heltidsansatte lærere, valgt af og blandt disse for tre år ad gangen, mens den resterende tredjedel af pladserne skulle besættes af repræsentanter for de studerende, således at det samlede studenterråd skulle udpege repræsentanterne i konsistorium, mens de faglige studenterråd skulle udpege repræsentanterne i fakultets- og fagråd for et år ad gangen. I studienævnene skulle der – som gennemført året før – være ligelig repræsentation af lærere og studenter. Endelig skulle institutterne ledes af en institutbestyrer valgt for tre år ad gangen af et institutråd bestående af de videnskabelige medarbejdere, repræsentanter for de teknisk administrative medarbejdere (TAP) samt en eller to studenter. Professorvældet var hermed brudt, idet posten som rektor dog fortsat skulle være forbeholdt professorer. Studenterrådets krav om 50 % repræsentation i samtlige organer og ret til når som helst at udskifte repræsentanter var således ikke blevet opfyldt.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> Tage Kaarsted, s. 442-443.

<sup>6</sup> FT 1969-70, sp. 48-49.

<sup>7</sup> Undervisn. min. 3. afd. 1. kt. j.nr. 54-2 (3-13) – 1/69.

<sup>8</sup> Mogens Fog, s. 175-181.

Den politiske vilje til radikalt at ændre universiteternes styrelsesforhold blev understreget ved, at den endelige redaktion af lovforslaget foregik i løbet af december måned 1969 i et uofficielt udvalg bestående af undervisningsminister Helge Larsen (R) og følgende medlemmer af regeringspartierne: Henry Christensen (V), Knud Enggaard (V), Knud Bro (K), Ib Stetter (K), Ole Samuelson (R), Aage Valbak (R) og med forfatteren til denne artikel som sekretær.

Under dette arbejde ændrede man § 6 om konsistoriums sammensætning således, at studenterrepræsentationen ikke skulle udpeges af studenterrådet, men vælges af og blandt studenterrepræsentanterne i fakultets- og fagråd. Hermed ville man forhindre, at studenterrepræsentanterne i konsistorium benyttede dette som forum for indlæg af generel ideologisk, social- og uddannelsespolitisk karakter.

### **Behandlingen i folketinget**

Lovforslaget blev forelagt skriftligt den 16. januar 1970.<sup>9</sup> Der blev her gjort opmærksom på., at loven kun skulle gælde for universiteterne. Ved læreanstalterne var forholdene så forskellige, at deres styrelsesforslag nu ville blive godkendt ved kgl. prærogativ anordninger, og at deres forhold ville blive taget op igen, når universiteternes forhold ifølge lovforslagets § 18 skulle revideres i folketingssamlingen 1972-73.

#### *a. Lovforslagets 1. behandling.*

##### *Socialdemokratiets og Socialistisk Folkepartis opposition*

Socialdemokratiets ordfører, Orla Møller, havde ikke meget positivt at sige om forslaget. Det rummede ingen dynamik, som støttede tanken om oprettelse af uddannelsescentre,<sup>10</sup> ligesom det heller ikke inspirerede til drøftelse af nye adgangsveje til de højere uddannelser og om reformering af disses indhold og struktur. Opretholdelsen af de fem klassiske fakulteter blev også kritiseret. Men den kraftigste kritik blev rettet imod forslagets regler om studenternes repræsentation. Med en andel på en tredjedel af pladserne i konsistorium og fakultets- og fagråd havde studenterne ingen sikkerhed for, at deres meninger ville komme frem til regulær debat. De burde derfor tildeles halvdelen af pladserne. Det var endvidere et groft brud på organisationsfriheden, når de studerendes repræsentanter ifølge § 6 skulle vælges indirekte ved valg af og blandt de studerendes re-

---

<sup>9</sup> FT 1969-70, sp. 2591-2597 og Tillæg A, sp. 2081-2086.

<sup>10</sup> Planlægningsrådet for de højere uddannelser arbejdede med planer for uddannelsescentre, som skulle omfatte både højere uddannelser – uanset om de hidtil havde ligget ved universiteter eller højere læreanstalter – og beslægtede ikke-akademiske, videregående uddannelser.

præsentanter i fakultets- og fagråd, når de ikke frit kunne udpege afløsere, og når studenterrådets vedtægter ifølge § 11, stk. 4 skulle godkendes af undervisningsministeren. På disse sidste punkter ville socialdemokratiet være helt uforsonlig. Endelig ville socialdemokratiet under udvalgsbehandlingen søge at sikre de deltidssansatte og TAP en rimelig repræsentation.<sup>11</sup>

SF's ordfører, Morten Lange, var væsentlig mildere i sin kritik. Lovforslaget var et væsentligt fremskridt og meget bedre end læreanstaltens egne forslag til styrelsesanordninger. Det var dog en mangel, at stipendiater og adjunkter ikke blev repræsenterede. Spørgsmålet om studenterrådet og studenternes repræsentation måtte drøftes i udvalget. Han var tilfreds med, at lærerne skulle udgøre én valggruppe, men han så helst, at alle med tilknytning til universitetet udgjorde én valggruppe efter princippet ”én mand- én stemme”.<sup>12</sup>

### b. *Udviklingen mellem 1. og 2. behandling af lovforslaget*

Lovforslaget udløste kraftige protester fra studenterrådssiden. For at få klarhed over studenterrådernes krav og for at undersøge, om der fandtes kompromismuligheder, der også kunne godkendes af regeringspartierne, blev repræsentanter for studenterrådene i København og Århus indbudt til møde hos undervisningsministeren den 9. marts 1970. Rådsrepræsentanterne meddelte, at de havde to ufravigelige krav: 50 % repræsentation i samtlige styrende organer incl. institutrådene direkte udpeget af studenterrådet, og en ændring af lovforslagets § 11, således at den legitimerede studenterrådets eksistens og konstaterede, at rådet selv fastsatte sine vedtægter, uden at der blev stillet krav om godkendelse af universiteternes myndigheder eller undervisningsministeren. Mødet sluttede således resultatløst.<sup>13</sup>

Samme dag indledtes en debatuge ved Københavns Universitet om styrelseslovforslaget, som studenterrådets havde taget initiativet til. Et demonstrationstog gik fra H.C. Ørsted Institutet i Nørre Allé til Frue Plads, hvor ca. 5000 studenter samledes for at høre studenterrådets formand, stud.jur. Børge Klemmensen og andre rådsmedlemmer tale. Da den sidste tale var forbi, kom der forslag fra forsamlingen om at besætte universitetets administrationslokaler, og kort efter strømmede flere hundrede unge under anførsel af stud.med. Lars Hutters ind i bygningen. Her slog de sig ned i kontorerne, endevendte papirerne, forsynede sig på rektors kontor med cigarer og sherry, der var tiltænkt indbudte gæster. På bygningens facade mod Nørregade blev der med meterhøje bogstaver malet ”Universitetet befriet”, ligesom telefonopringninger blev besvaret med: ”Det befrie-

---

<sup>11</sup> FT 1969-70 sp. 3291-3296.

<sup>12</sup> Ibid. 3308-3313.

<sup>13</sup> Undervisn. min. 3. afd. 1. kt. j.nr. 54-2(3-4)- 1/69.



de Universitet”. Okkupanterne forskansede sig, og ingen fik adgang – heller ikke pressefolk. En enkelt, Lasse Ellegaard, medarbejder ved Information blev med vold smidt ud og kom lettere til skade. Næste morgen fik rektor Mogens Fog adgang og blev stærkt ophidset over det, han så. Da han senere mødte journalister ude i gården, kunne han ikke skjule sin harme, Besættelsen, der i øvrigt ophørte ved middagstid, kom til at gå over i historien som ”den gang studenterne røg Fogs cigarer og drak hans sherry”.<sup>14</sup>

Den 15. maj 1970 afgav folketingsudvalget betænkning. Som det kunne ventes, stillede de socialdemokratiske medlemmer forslag om ændring af §§ 6, 7 og 8, hvorefter studenterrepræsentanterne i konsistorium og fakultets- og fagråd skulle udpeges af studenterrådet og udgøre halvdelen af det samlede medlems-tal. Endvidere blev det foreslået, at der i hver af de nævnte organer skulle være to

---

<sup>14</sup> Mogens Fog, s. 196-200.

TAP-repræsentanter. (Dette sidste forslag betød i realiteten at lærergruppen ville komme i mindretal!). Endelig blev § 11 om studenterrådet foreslået ændret således, at rådet selv fastsatte sine vedtægter uden krav om godkendelse fra universitetet eller ministeren.

Morten Lange sluttede sig på SF's vegne til socialdemokratiets forslag til ændring af § 11 og stillede derudover ændringsforslag til §§ 4 – 7, hvorefter valg af rektor, prorektor samt medlemmer af konsistorium og fakultets- og fagråd skulle ske efter princippet ”én mand – én stemme”.

Regeringspartierne stillede også ændringsforslag. Det væsentligste angik valg af studenterrepræsentanter til konsistorium, fakultets- og fagråd. Disse blev nu foreslået valgt af og blandt de studerende, der var immatrikulerede ved universitetet og ved det pågældende fakultet. Samtidigt blev § 11 foreslået ændret således, at studenterrådet gled ud og blev erstattet af en bestemmelse om, at undervisningsministeren skulle fastsætte reglerne om valg til de styrende organer, samt en bestemmelse om, at fordelingen af medlemsposterne skulle ske efter reglerne om forholdstalsvalg, hvis der blev anvendt listeopstilling af kandidaterne. I betænkningens almindelige del udtalte regeringspartierne medlemmer endvidere, at ministeren skulle udforme valgreglerne således, at der gennem forholdstalsvalgmåden blev sikret en rimelig repræsentation for de forskellige synspunkter, som måtte findes blandt lærere og studenter.<sup>15</sup>

### c. Lovforslagets 2. og 3. behandling

Ved 2.-behandlingen gav Orla Møller udtryk for bitterhed over udvalgsarbejdet, hvor ingen af socialdemokratiets forslag havde vundet gehør, og han bed sig fast i undervisningsministerens ulogiske akilleshæl: Den omstændighed at de højere læreanstalters nye styrelsesanordninger indeholdt bestemmelser om studenterrådene og studenterrepræsentationen, der svarede til det mindretalsforslag, som socialdemokratiets og SF's medlemmer af udvalget havde stillet.<sup>16</sup>

Morten Lange var mildere i tonen og indrømmede indledningsvis, at der under udvalgsarbejdet var sket væsentlige forbedringer i forhold til det oprindelige lovforslag. Der var bl.a. skabt en bedre afgrænsning af det videnskabelige personale. Han beklagede imidlertid, at udvalgsflertallet havde fjernet studenterrådet fra lovforslaget. Ganske vist udtrykte han forståelse for, ”at man efterhånden kan føle sig så generet af forskellige stormløb, at man bliver kontrær”,<sup>17</sup> men han udtrykte samtidigt håb om, at ministeren ville tænke sig om én gang til inden lov-

---

<sup>15</sup> FT 1969-70, Tillæg B, sp. 1937-1954.

<sup>16</sup> FT 1969-70, sp. 6325-6330.

<sup>17</sup> Mogens Fog, s. 201, hvor han antyder, at besættelsen af Københavns Universitet den 9.-10. marts kan have medvirket til, at studenterrådet gled ud af loven.

forslagets 3. behandling.<sup>18</sup> – Det fandt ministeren dog ikke anledning til, og ved 3. behandling blev lovforslaget med regeringspartierne ændringsforslag vedtaget med disse partiers stemmer.

### **Et juridisk intermezzo og Orla Møllers og Morten Langes private lovforslag**

Uanset at universitetsstyrelsesloven af 4. juni 1970 var en realitet, udarbejdede studenterrådet ved Københavns Universitet et sæt valgeregler, som blev sendt til undervisningsministeren med oplysning om, at rådet havde indhentet et responsum fra fuldmægtig i justitsministeriet og ekstern lektor i folkeret ved Københavns Universitet Ole Espersen – senere justitsminister i Anker Jørgensens regering 1981 – 1982. Ifølge dette responsum kunne almindelige bemærkninger, der ikke var udmøntede i konkrete paragraffer, ikke tillægges juridisk betydning. Dette indebar, at udvalgsflertallets bemærkning om, at reglerne om valg til de styrende organer skulle bygge på forholdstalsvalgmåden ikke var nogen hindring for afholdelse af almindeligt flertalsvalg efter studenterrådets vedtægter.

Hermed var der lagt op til en situation, hvor der ved Københavns Universitet blev afholdt to valg af studenterrepræsentationer: ét efter studenterrådets vedtægter og ét efter de valgeregler som undervisningsministeren havde fastsat i bekendtgørelse af 12. oktober 1970.

I denne situation stillede Orla Møller og Morten Lange den 23. oktober 1970 følgende private lovforslag: ”Som nyt 2. punktum i § 17, stk. 4 (ministerens bemyndigelse til at udstede overgangsregler) indføjes: ”*Herunder kan ministeren efter forhandling med universiteternes rektorer og studenterråd fastsætte særlige regler for udpegningen af de i §§ 6 – 8 anførte studenterrepræsentanter.*” Ifølge bemærkningerne til forslaget skulle denne tekst skabe hjemmel for, at der i overgangsperioden kunne udpeges studenterrepræsentanter uden strengt hensyn de i loven fastlagte principper.<sup>19</sup>

Lovforslaget udløste en ophedet debat, der ved 1. behandlingen fyldte 34 spalter (sp. 803-836) og ved 2. behandlingen 15 spalter (sp. 880-894) i Folketings-tidende. Herunder fremhævede Helge Larsen, at universiteterne var offentlige institutioner, der administrerede meget store statsbevillinger, og at Folketinget derfor måtte give regler for, hvordan de ansvarlige styrende organer skulle vælges. De valgte medlemmer bestred et offentligt hverv med ledelsesansvar for de offentlige midlers anvendelse og offentlige opgavers løsning.

Venstres ordfører, Merete Bjørn Hanssen, vendte sig mod lovforslaget og citerede bl.a. formanden for De studerendes Fællesråd i Århus, stud.mag. Mihail

---

<sup>18</sup> FT 1969-70, sp. 6345-6349.

<sup>19</sup> FT 1970-71, sp. 713. Tillæg A sp. 1241-1242.



Larsens udtalelse i Aarhus Stiftstidende den 18. oktober 1970: *”Vi vil anvende alle midler, voldelige og ikke- voldelige, for at forhindre, at loven føres ud i livet. Vi vil vælge en studenterrepræsentation, der svarer til antallet af lærere valgt til konsistorium, og lade lærerne afgøre, om de vil acceptere, at vi er repræsenterede med 50 %, men alle vil deltage i afstemningen. Skulle der blive en ren Liste G delegation (opstillet i henhold til lovens § 11 ), vil vi forhindre, at de møder op i konsistorium. Vi er parate til at smide dem ud, hvis lærerne ikke vil nægte den adgang.”* Ord der nok kunne ryste en af det samarbejdende folkestyres parlamentarikere.<sup>20</sup>

Til udvalgsbehandlingen forelå bl.a. et responsum fra professoren i forvaltningsret ved Københavns Universitet, dr.jur. Bent Christensen, der imødegik Ole Espersens førnævnte responsum. Bent Christensen erklærede, at bemærkninger i et folketingsudvalgs betænkning var en vigtig kilde til lovfortolkning, og jo yngre en bemærkning var, jo større vægt ville den have.<sup>21</sup>

Ved 3. behandlingen blev lovforslaget nedstemt af regeringspartierne.<sup>22</sup> Den følgende tid blev præget af stor uro ved universiteterne i København og Århus.

### **Den socialdemokratiske regerings forslag til ændring af loven**

Efter folketingsvalget den 21. september 1971 dannede J.O. Krag en socialdemokratisk mindretalsregering. I sin tiltrædelsestale den 19. oktober udtalte han bl.a.: *”En revision af loven om universiteternes styrelse skal foretages i 1972-73. Regeringen vil dog allerede i indeværende folketingsår foreslå studenterrådernes repræsentation gennem studenterrådene indpasset i loven.”*<sup>23</sup> Under den efterfølgende debat om statsministerens tale kom socialdemokratiets ordfører, Orla Møller, ikke ind på denne passus i talen (sp. 169 ff), hvilket kan virke lidt påfaldende, for historien og hans rolle i denne taget i betragtning.

Den nye undervisningsminister, Knud Heinesen, der var nyvalgt medlem af Folketinget, gik straks i gang med at udarbejde forslag til ændring af de studenterrelevante bestemmelser i styrelsesloven. I den forbindelse førtes forhandlinger med rektor for Københavns Universitet samt universitetets studenterråd. Af et brev af 24. november 1971 fra rådets formand, stud.theol. Johs. Bertelsen, fremgår det, at rådet ikke kunne acceptere, at det i sine vedtægter skulle indarbejde valgeregler, der tillod listevalg, og som ville dele studenterne op i flere grupperinger.<sup>24</sup>

---

<sup>20</sup> FT 1970-71, sp. 814.

<sup>21</sup> FT 1970-71, Tillæg B, sp. 351-352.

<sup>22</sup> FT 1970-71, sp. 993.

<sup>23</sup> FT 1971-72, sp. 39.

<sup>24</sup> Undervisn. min. 3. afd. 1 kt. J.nr. 54-2(3-4)-1/1971.

Den 14. december 1971 forelagde Knud Heinesen skriftligt sit ændringsforslag.<sup>25</sup> Herefter skulle § 11 om valgeregler erstattes af en ny tekst om studenterrådet, hvor det i stk. 3 blev fastslået, at studenterrådet selv skulle fastsætte sine valgeregler. I en ny § 11a om valg til de styrende organer hed det i stk. 2, at studenterrådet i sine vedtægter selv fastsatte regler om valg af studentrepræsentanter. I stk. 3 blev der fastsat grænser for, hvornår suppleanter kunne indtræde, og ifølge stk. 4 skulle indenrigsministeriet nedsætte et valgkyndigt udvalg, som skulle påse, at lærernes og studenternes valgeregler var i overensstemmelse med loven. De studerende skulle fortsat kun besætte en tredjedel af pladserne i de styrende organer.

Efter at have ridset det hidtidige forløb op i sin forelæggelsestale udtalte Knud Heinesen, at forslaget ikke blev fremsat, fordi studenterrådene havde aktioneret kraftigt og vedvarende, at han selvsagt misbilligede enhver ulovlig aktion og også måtte tage afstand fra den obstruktionspolitik, der var blevet ført ved de nyligt udskrevne valg af studentrepræsentanter i København og Århus.

Allerede den 9. november 1971 havde Knud Heinesen i den socialdemokratiske folketingsgruppe redegjort for det kommende lovforslag og fået støtte fra Orla Møller og Poul Nielson, mens Erhardt Jacobsen havde fundet det vanvittigt, at gruppen leflede for studenterrådene.<sup>26</sup>

Ved den socialdemokratiske folketingsgruppes møde den 19. januar 1972 gjorde Knud Nielsen rede for, hvad han som partiets ordfører ville sige ved lovforslagets 1. behandling senere samme dag. Essensen i talen var en understregning af, at studenterrådene var de studerendes interesseorganisationer, og at de som sådan havde organisationsfrihed til at fastsætte egne vedtægter og valgeregler. Han ville dog også – ligesom undervisningsministeren – tage skarpt afstand fra de klart ulovlige aktioner, der havde fundet sted i forbindelse med styrelsesvalgene og i andre sammenhænge. De havde bidraget til at skabe et uheldigt og i høj grad forvrænget billede af forholdene på universiteterne. Han regnede derfor heller ikke med, at lovforslaget kunne vedtages i bred politisk enighed. Enkelte medlemmer af gruppen var imod, at ordføreren tog afstand fra studentreaktionerne. Men da Knud Heinesen fandt det klogt at tage disse bemærkninger med, fik Knud Nielsen tilslutning til talen som forelagt.<sup>27</sup>

Efter en debat, der fylder 27 spalter i Folketingstidende, og hvor de kendte standpunkter igen blev trukket op, blev forslaget sendt i udvalg, hvor det led visnedøden uden at komme til 2.-behandling.

---

<sup>25</sup> FT 1971-72, sp. 1370-1372, Tillæg A sp. 1243-1250.

<sup>26</sup> Den socialdemokratiske folketingsgruppes mødereferater 1971-72.

<sup>27</sup> Ibid. og FT 1971-72 sp. 2162-2165.

Knud Heinesen har overfor forfatteren berettet, at han – da han som nyvalgt folketingsmedlem af J.O. Krag blev anmodet om at overtage posten som undervisningsminister – bl.a. sagde, at han var uenig i den politik, som socialdemokratiet havde fulgt i styrelseslovsagen. Hertil havde statsministeren svaret, at studenterrådene var blevet lovet, at rådene igen blev den officielle studenterrepræsentation, når socialdemokratiet fik regeringsmagten.

Det var altså ikke Knud Heinesens kop te at skulle udarbejde og fremsætte det lovede ændringsforslag. Efter et møde med sine embedsmænd om forslaget kom han således med følgende hjertesuk: *”Jeg har ikke haft nogen problemer med oppositionen - altså den nuværende.”*<sup>28</sup>

En væsentlig årsag til visnedøden skal formentlig søges i et brev af 28. februar 1972 fra Morten Lange til Knud Heinesen. Ifølge ændringsforslagets § 11a, stk. 2 skulle studenterrådet i sine vedtægter fastsætte nye regler om valg af studenter til de kollegiale organer. Disse vedtægter, der skulle træde i kraft, når lovforslaget var vedtaget, var Morten Lange kommet i besiddelse af, og han anså dem for helt uacceptable: *”Landstings valg var højdemokratiske i sammenligning: Den enkelte student henvises til en fagrådsafstemning. Herefter er han uden nogen art af indflydelse på, hvem der delegeres opad i rådshierakiet – det får være – men også uden indflydelse på, hvem der faktisk kommer til at repræsentere ham i fakultetsråd, studienævn, institutråd o.s.v. Det er fantastisk reaktionært og centralistisk”*.

På denne baggrund kunne Knud Heinesen trække vejret lettet. Oppositionens medlemmer af uddannelsesudvalget ville ikke fremme sagen, og nu ville SF's repræsentant, Morten Lange, i realiteten heller ikke. Knud Heinesen havde gjort sin pligt over for oppositionstidens løfter, men kunne ikke realisere dem. I stedet kunne han nu gå i gang med udarbejdelsen af det lovforslag, der skulle afløse universitetsstyrelsesloven.

## **Socialdemokratiske regerings forslag til lov om styrelse af de højere uddannelsesinstitutioner**

Som nævnt skulle universitetsstyrelsesloven revideres i folketingssamlingen 1972-73, og de styrelsesanordninger for de højere læreanstalter, der var blevet udstedt i efteråret 1969, skulle kun gælde i tre år. Undervisningsministeriet gik derfor i sommeren 1972 i gang med at forberede et forslag til en fælles styrelseslov for universiteterne og de højere læreanstalter, bl.a. på grundlag af erfaringerne med den gældende lov og de ønsker, som læreanstalterne havde til de regler, som skulle afløse anordningerne.

I januar 1973 var lovforslaget færdigt. Det var meget mere detaljeret end den gældende lov, dels fordi den både skulle gælde for mindre læreanstalter med én

---

<sup>28</sup> Knud Heinesen: *Min Krønike 1932-1979* s. 207.

uddannelse og for Københavns Universitet med dets mangfoldighed, dels fordi erfaringerne havde vist, at der var behov for supplerende regler. Ifølge forslaget skulle TAP'erne nu have en fjerdedel af pladserne i de styrende organer. Lærerne, studenterne og TAP'erne skulle herefter repræsenteres i forholdet 4 : 2 : 2. I institutrådene ville TAP dog kunne repræsenteres med mere end en fjerdedel, mens studienævnene fortsat skulle være paritetisk sammensat af lærere og studerende.

Heltidsansatte lektorer skulle også kunne vælges til rektor og prorektor. Alle heltidsbeskæftigede lærere og TAP'er samt alle immatrikulerede studenter ville få ret til at stemme ved valgene til de to poster, idet de tre gruppers stemmer skulle vægtes i forholdet 2 : 1 : 1.

Der skulle være direkte valg til alle kollegiale organer – bortset fra de fødte medlemmer af konsistorium: Rektor, prorektor og dekanerne. De enkelte valggruppers repræsentanter skulle forud for hvert valg selv afgøre, hvilken valgmetode der skulle anvendes. Som en mindretalsbeskyttelse kunne 25 % af de stemmeberettigede til ét mandat kræve forholdstalsvalgmetoden anvendt.

Endelig blev studenterrådene igen omtalt i lovtæksten, idet der ifølge § 33 over finansloven skulle kunne ydes tilskud til disse til varetagelse af de studerendes interesser. Disse interesser blev i lovbemærkningerne defineret som studentersociale, studiemæssige og oplysende aktiviteter – en noget anderledes definition af rådernes placering i systemet end den, der var givet i det ikke færdigbehandlede lovforslag fra folketingsåret 1971-72.

Den 16. januar 1973 redegjorde Knud Heinesen for det kommende lovforslag i den socialdemokratiske folketingsgruppe. Erling Olsen støttede forslaget og opfordrede ministeren til ”at køre sagen”. Ifølge mødereferatet havde Svend Auken, Ritt Bjerregaard og Mogens Camre ordet. Det fremgår ikke, hvad de sagde, men da de tilhørte partiets venstrefløj må det formodes, at de havde indvendinger mod forslaget, især fordi det brød med partiets hidtidige linje i spørgsmålet om studenterrådene.<sup>29</sup>

Den 23. januar fik Knud Heinesen gruppens tilslutning til at fremsætte lovforslaget.

Det skete skriftligt den 7. februar.<sup>30</sup> Den 14. februar blev Erik Andersen, som dengang var forbundssekretær i Dansk Metalarbejderforbund, udpeget til ordfører, og 27. februar fik han gruppens tilslutning til sin ordførertale. Han kom i den forbindelse ind på de protester, der var udgået fra faglige sammenslutningers og studenterrådernes side mod lovforslagets regler om TAP'ernes og studenternes repræsentation i de kollegiale organer. De faglige organisationer påberåbte

---

<sup>29</sup> Den socialdemokratiske folketingsgruppes mødereferater 1972-73.

<sup>30</sup> FT 72/73. Tillæg B sp. 2421ff og FT 1972-73 sp. 7230f.

sig eneretten til at udpege repræsentanter og ønskede lærere, TAP'er og studenterrepræsenterede i forholdet 1 : 1 : 1. Dette havde selvsagt gjort indtryk i den socialdemokratiske gruppe, men af følgende grunde havde man ikke kunnet følge ønskerne:

1. De styrende organer kunne ikke umiddelbart sammenlignes med samarbejdsudvalg, hvor organisationerne havde eneret på udpegning af repræsentanterne.
2. Det forslag til lov om aktieselskaber, der for tiden var til behandling i tinget og som bl.a. skulle indføre medarbejderrepræsentation i aktieselskabsbestyrelser, indeholdt ingen eksklusivbestemmelse.<sup>31</sup>
3. Hvis TAP's organisationer skulle have eneret på udpegning af repræsentanter, kunne lignende krav fra lærer- og studenterorganisationer ikke afvises.
4. Et lovforslag, som gav organisationerne eneret på udpegning repræsentanter, ville ikke kunne vedtages af det nuværende folketing.

Om studenterrådernes placering i lovforslaget sagde han endvidere: *"Denne anerkendelse har ikke ligefrem fået de studerendes råd til at lade sig købe til at udtrykke nogen form for tilfredshed med forslaget. Man har tværtimod overfor ministeren og i en pjece----- fremført kraftige protester imod forslaget til styrelseslov. I pjecen findes en lille citatsamling, og den kan naturligvis være interessant at have ved hånden, hvis man vil vide, hvad forskellige ministre og ordførere tidligere har sagt om indholdet af en ønsket styrelseslov. Som allerede omtalt ----- er vi i socialdemokratiet ikke ufølsomme over for, hvad organisationsfolk mener og ønsker, men vi har ikke kunnet følge de studerendes råds anvisninger. Hvis vi havde gjort det, ville de højere uddannelsesinstitutioner alene være blevet de studerendes og de ansattes ejendom. De er og bør være hele folkets eje. Det kan ikke være rimeligt, at den eneste opgave, ministeren har, er at skaffe pengene til de højere uddannelser og derefter helt overlade den suveræne råderet til de studerende og ansatte. I fagbladet Metal nr. 2 1973 stod der som en afslutning på en omtale af lovforslaget følgende: "Det må stå helt klart, at heller ikke i forholdet til studenterrådet ved Københavns Universitet er folketinget nummer to." En udtalelse, jeg helt kan tilslutte mig."*

Ydeligere kunne den socialdemokratiske kovending næppe udtrykkes – suppleret med et stumt hjertesuk over, at man ikke kan holde mund med tilbagevirkende kraft.

Lovforslaget blev meget velvilligt modtaget af de øvrige partier, og under udvalgsbehandlingen blev der i enighed foreslået en række ændringer af praktisk og uddybende karakter således, at den endelige lovtekst kunne vedtages enstemmigt ved 3. behandling den 30. maj 1973.

---

<sup>31</sup> Lov om aktieselskaber nr. 370/1973.

Også i denne situation fik Knud Heinesen Morten Langes og SF's støtte, selv om et flertal i SF's hovedbestyrelse havde henstillet til folketingsgruppen at gå imod lovforslagets valgeregler. Morten Lange bestred med sin store arbejdsevne både hvervet som formand for folketingsgruppen, et professorat og hvervet som dekan for Københavns Universitets naturvidenskabelige fakultet. Det forlenede ham med en sådan autoritet i folketingsgruppen, at han formåede at få den til at sidde hovedbestyrelsens henstilling overhørig.<sup>32</sup> Han havde i 1970 støttet socialdemokratiet i dets opfattelse af de studerendes råds repræsentationsret, men havde efterhånden tabt tålmodigheden på grund af studenterrådets stejle, kompromisløse holdning. Også Mogens Fog havde gentagne gange bebrejdet rådet denne holdning.

I et interview i "Uddannelseshistorie" 1988 har Knud Heinesen da også givet Morten Lange fuld honnør, idet han udtalte: *"Det lykkedes ikke desto mindre at - - - få alle partier til at stemme for det – til og med SF. Og loven forblev stadig den mest liberale styrelseslov i Verden. Det havde aldrig kunnet lade sig gøre uden et fortræffeligt samarbejde med Morten Lange"*.

I forordet til undervisningsministeriets kommenterede udgave af loven i ministeriets tidsskrift "Uddannelse" nr. 7 a 1973 kunne Knud Heinesen bl.a. skrive, at denne lov, som et enigt Folketing stod bag, ville få en lang levetid. Den holdt i hvert fald til 1992, da den blev afløst af Bertel Haarders styrelseslov.

## **Et forsøg på forklaring af udviklingen i socialdemokratiets holdning overfor de studerendes råd**

Morten Lange udnævner i sine erindringer K.B. Andersen (1914-1983), der var undervisningsminister fra 1964 til 1968, til cheffingeniøren bag socialdemokratiets opposition i sager om de højere uddannelsers forhold i perioden 1968-1971,<sup>33</sup> og Knud Heinesen og Erling Olsen har i samtaler med artiklens forfatter bekræftet, at K.B. Andersen var talsmand for en meget aggressiv oppositionspolitik. Eksempelvis blev Erling Olsen indkaldt til en "kammeratlig samtale" om brud på partilinjens hos partisekretær K.B. Andersen, da han i 1970 havde ladet sig udnævne af Helge Larsen til rektor og formand for Roskilde Universitetscenters interimstyre. Morten Lange har overfor forfatteren illustreret disse udsagn: Da Helge Larsen havde forlagt sit forslag til universitetsstyrelseslov i januar 1970, mødte Morten Lange i Folketingets vandrehal Orla Møller, som sad og læste lovforslaget. Morten Lange bemærkede, at det så fornuftigt ud, selvom der var detaljer, som burde rettes, men at det nok kunne ske uden større vanskeligheder under udvalgsforhandlingerne. Orla Møller havde hertil svaret, at K.B. Andersen havde givet ham pålæg om at være meget kritisk i sin ordførertale.

---

<sup>32</sup> Mogens Fog s. 175-181.

<sup>33</sup> Morten Lange s. 121ff.

K.B. Andersen havde i sin ministertid haft et godt samarbejde med DSF og dets daværende formand, stud.oecon. Jens N. Christiansen, og han havde ifølge Erling Olsen den opfattelse, at DSF og studenterrådene var en del af "the establishment". Det er derfor nærliggende at antage, at han har givet Orla Møller, der ikke tidligere havde beskæftiget sig med universitets spørgsmål, det råd at søge bistand hos formanden for Københavns Universitets studenterråd, stud.jur. Børge Klemmensen, når kritikken skulle konkretiseres. Børge Klemmensen har fortalt artiklens forfatter, at han mellem lovforslagets forelæggelse den 16. januar 1970 og 1.-behandlingen den 4. februar blev ringet op af Orla Møller, som bad ham om at komme til en samtale på Christiansborg om lovforslaget. Ved dette første møde redegjorde Børge Klemmensen for studenterrådets syn på forslaget og gjorde opmærksom på, at studenterrådet var de studerendes interesseorganisation. Rådet måtte derfor på samme måde som fagforeningerne i kraft af organisationsfriheden have ret til at udpege de studerendes repræsentanter - også i konsistorium. Socialdemokratiets og fagforeningernes symbiose gjorde det let for Orla Møller at acceptere denne tankegang, der da også bestemte partiets standpunkt, indtil Knud Heinesens ændringsforslag af 14. december 1971 led visnedøden i folketingsudvalget. Orla Møller og Børge Klemmensen mødtes senere igen, og Klemmensen bistod med at formulere socialdemokratiets ændringsforslag i folketingsudvalgets betænkning af 15. maj 1970.

Hvad der fik K.B. Andersen til at initiere en så kraftig opposition imod Helge Larsens styrelseslov og i øvrigt at gå så stærkt ind for en anden prioritering af de nye universitetscentre end den, han som minister selv havde lagt op til, kan man kun gisne om, da han ikke har efterladt noget skriftligt om dette. Heller ikke J.O. Krag og Anker Jørgensen kommer ind på spørgsmålet i deres offentliggjorte dagbøger.

En forklaring kan være hans vurdering af den politiske situation på lidt længere sigt. Tre uger efter VKR-regeringens tiltræden deltog han den 24. februar 1968 i Danmarks Lærerhøjskoles årsfest. Ved denne lejlighed sagde han til sin tidligere nære medarbejder i undervisningsministeriet, afdelingschef (senere departementschef) Bjørn Brynkskov,<sup>34</sup> at der nok ville gå to valgperioder, før socialdemokratiet igen fik regeringsmagten.<sup>35</sup>

Denne vurdering kan have ført til, at K.B. Andersen valgte en aggressiv oppositionspolitik, når socialdemokratiet ikke i overskuelig fremtid kunne risikere at blive præsenteret for sine standpunkter som opposition, og at han her kunne få afløb for sine polemiske anlæg og skabe røre omkring regeringens politik. En an-

---

<sup>34</sup> Forfatterens nærmeste overordnede i årene 1964-1984.

<sup>35</sup> En vurdering K.B. Andersen gentog i foråret 1968 ved et besøg hos sin bekendte, børnebogsforfatteren Poul Larsen, Blokhus, der dengang var lærer på Læsø. Meddelt forfatteren af Poul Larsen i oktober 1997.

den forklaring kan være, at han som minister havde været skuffet over, at det nye universitet i Odense primært bestræbte sig på at komme til at ligne universiteterne i København og Århus. Han blev således meget irriteret, da Odense Universitet ønskede at anvende 13-skalaen ved det propædeutisk prøve i filosofi - filosofikum - og dermed være plus royaliste que le roi, idet Københavns Universitet siden 1675 havde kunnet nøjes en 3-trinsskala - *Udmærket bestået* – *Bestået* - *Ikke bestået* - ved denne prøve. Med en markant opposition og et samarbejde med studenterorganisationerne kan han have tilstræbt at sætte tingene i bevægelse.

At K.B. Andersen indtil valget den 21. september 1971 formentlig havde kontakt med studenterrådet ved Københavns Universitet fremgår af et brev, som et socialdemokratisk partimedlem og medlem af Moderate Studenter<sup>36</sup> stud.theol. Wladimir Kandel sendte til Knud Heinesen umiddelbart efter, at denne var blevet undervisningsminister. Kandel citerer følgende udtalelse af studenterrådets formand i 1971, stud.theol. Johs. Bertelsen: ”K.B. Andersen har personligt lovet mig, at når socialdemokratiet får magten, så bliver eneste studenterrepræsentation studenterrådet, de andre bliver fjernet.” Denne udtalelse protesterer Kandel kraftigt imod og finder, at socialdemokratiet som et parlamentarisk parti ikke må indfri dette løfte.

Her er nok tale om en usikker kilde, men sammenholder man den påståede udtalelse med J.O. Krag's bemærkning om de studerendes råd i tiltrædelsestalen den 19. oktober 1971, så er det meget vel tænkeligt, at K.B. Andersen har sagt sådan.

Efter at K.B. Andersen ved regeringsdannelsen var blevet udenrigsminister, ses han ikke i folketingsgruppens mødereferater at have udtalt sig om de højere uddannelsesinstitutioners styrelsesforhold.

## Fagbevægelsen og de studerendes råd

Morten Lange skriver i *Et liv i rødt og grønt*, at LO i 1969-70 ikke var interesseret i TAP's repræsentation i de højere uddannelsesinstitutioners styrende organer. Dette er dog ikke korrekt. I et ubesvaret brev af 21. oktober 1969 til Helge Larsen skriver LO, at det er kommet i besiddelse af Aarhus Universitets forslag til styrelsesanordning, og at man ønsker to TAP-repræsentanter i konsistorium samt et ikke angivet antal repræsentanter i fakultets- og fagråd. Herefter lader LO ikke høre fra sig, før formanden, Thomas Nielsen, den 17. november 1971 i et brev til Knud Heinesen beder om et møde om de forhandlingsberettigede TAP-organisationers repræsentation. Mødet fandt sted den 26. november 1971, og man endes om at afvente økonomi- og finansministeriets cirkulære om samarbejds-

---

<sup>36</sup> En studenterorganisation, som ved de officielle valg var blevet repræsenteret i Københavns Universitets kollegiale organer.



udvalg i statens virksomheder og institutioner, der senere blev udsendt den 16. februar 1972.<sup>37</sup>

Efter Københavns Universitets årsfest den 21. november 1968 blev i de følgende år etableret kontakter mellem studenterråd og fagforeninger. John Houmann Sørensen, som var medlem af Studenterrådet (studenterrådstilhænger) og socialdemokratiets uddannelsespolitiske udvalg i Århus, har oplyst, at man der havde gode kontakter med lokale fagforeninger, hvad der bl.a. resulterede i ”Malerrapporten” og ”Murrerapporten”. De to rapporter satte arbejdsmiljøet på dagsordenen.<sup>38</sup> Han mente imidlertid, at studenterrådet ved Københavns Universitet bragte studentbevægelsen i modsætningsforhold til fagforbundene og LO dels ved at støtte ”Formandsinitiativet” – en sammenslutning af formænd for DKP og VS dominerede københavnske fagforeninger, der var i opposition til den øvrige, socialdemokratiske dominerede fagbevægelse, dels ved generelt at omtale fagforeningerne som ”fagforsteninger”. Denne opfattelse bekræftede Erling Olsen senere overfor forfatteren og oplyste, at man i LO sympatiserede med Moderate Studenter.

Der var i øvrigt blandt arbejdere en generel skepsis over for de oprørske studenter, der som kandidater ville blive placeret i stillinger, der lå langt fra ”manden på gulvet”. Mogens Fog beretter således, at han om aftenen den 10. marts 1970 – samme dag som besættelsen af Københavns Universitets administrationsbygning blev hævet – havde et møde med 15 – 20 B&W-smede. En af disse bemærkede under mødet: ”Jeg skal hilse fra kammeraterne derude og sige, at hvis du har brug for nogle stærke folk til smide de studenter ud, så skal vi nok komme.”<sup>39</sup>

Det har sikkert været med velberåd hu, at den socialdemokratiske folketingsgruppe valgte den fremstående fagforeningsmand Erik Andersen til ordfører ved behandlingen af Knud Heinesens styrelseslovforslag af 7. februar 1973.

## Konklusion

Med den tætte forbindelse mellem socialdemokratiet og fagbevægelsen og fortroligheden med begreber som interesseorganisationer og organisationsfrihed var det nærliggende at drage en parallel til de studerendes råd og betragte dem som de studerendes ”fagforeningsledelse”. En opfattelse som partiet endnu fastholdt ved fremsættelsen af Knud Heinesens ændringsforslag af 14. december 1971.

---

<sup>37</sup> Undervisn. min. 3. afd. 1.kt. J.nr. 54-2 (3-4) – 1/1 1971.

<sup>38</sup> Malerrapporten var egentlig gammel vin på nye flasker. Allerede i 1886 skrev August Strindberg i ”Tjänstekvinnans son” 2. del s. 36 om ”Målarnes af fernissor och giftiga färger atrofierade hjärne” Litteraturfrämjandet. Stockholm 1985.

<sup>39</sup> Mogens Fog s. 200.

Socialdemokratiet mente til at begynde med, at man ud fra princippet om organisationsfrihed kunne overlade til de studerende selv at bestemme deres organisationsform, vedtægter og valgregler således, som det var tilfældet på arbejdsmarkedet. Partiet, der siden splittelsen i Anden Internationale i begyndelsen af 1900-tallet havde stået på det parlamentariske demokratis grund, fik imidlertid efterhånden den opfattelse, at de studerendes råd flere steder var blevet overtaget af en lille gruppe, der krævede monopol på at repræsentere de studerende, og som ikke tålte, at studerende af anden observans som f.eks. Moderate Studenter fik plads i de styrende organer.

I denne konflikt mellem parlamentarisk demokrati og princippet om organisationsfrihed valgte partiet med loven af 1973 at bygge på det parlamentariske demokrati. Valg til ledelsen af de højere uddannelsesinstitutioner, der var statsinstitutioner måtte følge de principper, som var gældende i det politiske liv i øvrigt.

Hertil kom, at der med demokrati på arbejdspladsen var tale om en helt ny situation, hvor medarbejderne/studererne selv fik del i ledelsen, mens interesseorganisationerne opgave havde været – og fortsat var – at varetage medlemmernes interesser overfor ledelsen. Her bragte økonomi- og finansministeriets cirkulære af 16. februar 1972 og aktieselskabslovens nye regler om medarbejdervalgte bestyrelsesmedlemmer mere klarhed over opgavernes forskellighed.

Medvirkende til socialdemokratiets ændrede holdning til de studerendes råd har også været disses meget venstreorienterede synspunkter og aktionsformer samt deres støtte til fagbevægelsens yderste venstrefløj. Ifølge Erling Olsen lagde LO's daværende formand Thomas Nielsen ikke skjul på sit mishag. I øvrigt har partiets kærnevælgere nok også været mere eller mindre forargede over studenterrådernes uparlamentariske aktioner i form af besættelser og forhindring af møder i universitetsorganerne og derfor været uforstående overfor partiet støttes til rådene.

Med lov af 10. juni 1976 blev styrelseslovens § 33 ændret under undervisningsminister Ritt Bjerregaard, således at studenterrådet forsvandt fra lovteksten, mens det offentlige tilskud nu fordeltes mellem de studenterorganisationer, der var repræsenterede i de styrende organer i forhold til de ved det seneste valg opnåede stemmer.

## Litteratur- og kildefortegnelse

Da der ikke foreligger nogen samlet fremstilling af det emne, som artiklen omhandler, har forfatteren været henvist til brede historiske fremstillinger af den tidsperiode, som begivenhederne udspillede sig i, officielle publikationer som Folketingstidende, arkivmateriale som undervisningsministeriets akter i Rigsarkivet og den socialdemokratiske folketingsgruppes mødereferater, artikler og aktørers trykte erindringer. Hertil kommer samtaler i 1997 og 1998 med en række aktører. Disse samtaler må ses i lyset af, at de fandt sted 25 – 30 år efter den pe-

riode, som artiklen handler om. Endelig har forfatteren som ansat i undervisningsministeriet medvirket ved udarbejdelsen af lovforslagene og lovenes følgende administration. Artiklen tilsigter ikke at være embedsmandserindringer, men det ikke undgås, at min placering har givet mig et særligt indblik i beslutningsprocesserne.

## Referencer

- Folketingstidende 1967/68 – 1972/73 med tillæg A og B
- Undervisningsministeriets akter i Rigsarkivet 1969 – 1973
- Den socialdemokratiske folketingsgruppes mødereferater 1969/70 – 1972/73
- Universitetsadministrationsudvalgets betænkning nr. 475/1968: "Den højere undervisnings og forskningens administrative organisation II"
- Goldschmidt, Ernst (1975): *Study on Student Participation in CCC Member Countries Council of Europe*. Strasbourg
- Ross, Alf og Andersen, Ernst (1948): *Dansk Statsforfatningsret II*. København
  
- Bjerrum, Peter: *Studerteroprørets første fase*. Zenit 1968/4
- Bjøl, Erling (1973): *Verdeshistorien efter 1945*, bd.2. København
- Clausen, Allan (1985): *Kampen for et nordjysk universitet*. Aalborg Universitetsforlag, Ålborg
- Fog, Mogens (1977): *Efterskrift. 1946 – og resten*. København
- Gottschau, Jacob (1987): *Rebeller og Medløbere*. København
- Hammerich, Paul (1980): *En Danmarkskrønike 1945-1972*, bd. 3. København
- Hansen, Bente m.fl. (1979): *Den gang i 60-erne*. København
- Hansen, Ole G.: *Studerter i bevægelse 1968/78*
- Heinesen, Knud (2006): *Min Krønike 1932 – 1979*. København
- Kaarsted, Tage (1992): *De danske Ministerier 1953-1972*. København
- Lange, Morten (1996): *Et liv i rødt og grønt*. København
- Nissen, Henrik S. (1991): *Gyldendals og Politikens Danmarkshistorie*, bd.14. København
- "Om et håb eller to blev brudt –" (1975). Festskrift for Moderate Studenter 1970 – 1975, København
- Pedersen, Ole Krarup (1991): *Gyldendals og Politikens Danmarkshistorie*, bd.14. København
- Rüdiger, Mogens og Rasmussen, Hanne (1990): *Gyldendals Danmarkshistorie*, bd.8. København
- *Uddannelseshistorie* (1986). Årbog for Dansk Skolehistorie. København
- *Uddannelseshistorie* (1988). Årbog for Dansk Skolehistorie. København

## Samtaler i 1997 – 1998 med:

- Overbibliotekar Nils Bredsdorff, Roskilde Universitetsbibliotek
- Fhv. økonomidirektør Jens N. Christiansen
- Fhv. undervisningsminister og finansminister Knud Heinesen
- Lektor, cand.jur. Børge Klemmensen, Roskilde Universitetscenter
- Professor Morten Lange
- Fhv. undervisningsminister Helge Larsen
- Lektor, cand.mag. Anders Mathiesen, Roskilde Universitetscenter
- Fhv. boligminister og justitsminister, professor Erling Olsen
- Lektor, cand.scient. John Houmann Sørensen, Aalborg Universitet



*Ernst Goldschmidt, f.1929. Cand.jur. 1954. Sekretær s.å. i Undervisningsministeriet, kontorchef 1971, afdelingschef 1975, vicegeneralsekretær i Nordisk Ministerråd 1986-90; kommitteret i Undervisningsministeriet 1991-1994 og generalsekretær for Den Danske UNESCO Nationalkommission 1992-1994. Delegeret ved OECD's Education Committee 1965-1986 og EF's uddannelsesudvalg 1976-1986. BA i historie fra Københavns Universitet 2000. Det afsluttende BA-projekt er grundlag for nærværende artikel. Siden 1999 tilknyttet Søllerød Museum – i dag Ruderød Museer – og bl.a. skrevet I tre borgmestres tid. Det kommunale styre i Søllerød 1974-2001.*

# Styrelsesloven: Den glemte alliance

Af Else Hansen

*“Bryd professorvældet” var en af studenteroprørets hovedparoler. Det krav kunne Folketingets borgerlige flertal tilslutte sig, og resultatet blev styrelsesloven i 1970, hvor Folketinget fordelte professorernes hidtidige magt mellem universitetslærerne og de studerende samtidig med, at oprettelsen af et direktorat for højere uddannelser blev forberedt. I artiklens anden del diskuteres det, hvordan styrelseslovens oprindelse er blevet fortolket i 1980’erne og efter gennemførselen af Universitetsloven i 2003.*

Med vedtagelsen af styrelsesloven for universiteterne i 1970 var det slut med professorernes hidtidige dominans i alle universiteternes interne anliggender, men det havde ikke været nemt at nå dertil. Et udvalg under Undervisningsministeriet, Universitetsadministrationsudvalget, havde arbejdet fra 1962 til 1968 bl.a. for at finde nye og mere effektive styrelsesformer på universiteterne. Størsteparten af professorerne havde imidlertid strittet imod alle forslag til ændringer, og intet var blevet gennemført, selv om studenter, ikke-professorale lærere og enkelte professorer, bl.a. Mogens Fog, der var rektor for Københavns Universitet 1966-72, havde støttet forslag om nye styrelsesformer på universiteterne. Det samme havde dansk planlægnings førstemand, departementschef i Finansministeriet Erik Ib Schmidt.

Først med studenternes spektakulære aktioner i 1968 skete der imidlertid noget, som kunne rokke ved den fastlåste situation, hvor den store gruppe af professorer blot kunne nægte at gå med til forandringer. Studenterne havde i foråret 1968 stillet krav om “Medbestemmelse NU” og “Bryd professorvældet”. Rektor Mogens Fog og Folketingets borgerlige flertal imødekom studenternes krav, da de greb lejligheden til at ændre universiteternes styrelsesforhold. Styrelsesloven blev til i en kortvarig – og måske overraskende – alliance mellem de oprørske studenter og den borgerlige VKR-regering.

I denne artikel vil der blive givet en kortfattet kildebaseret gennemgang af hændelserne op til styrelseslovens vedtagelse for at afdække de forskellige aktørers interesser og de alliancer, som opstod.<sup>1</sup> Herefter gives eksempler på, hvordan

---

<sup>1</sup> En mere detaljeret analyse af forholdene ved styrelseslovens vedtagelse indgår i mit aktuelle forskningsprojekt “Dansk universitetspolitik 1945-1975”, se [www.else-hansen.dk](http://www.else-hansen.dk).

styrelseslovens tilblivelse senere er blevet fortolket. I 1980'erne var der forslag fremme om igen at styrke lærernes position i universiteternes styrelse, og i den forbindelse blev styrelsesloven set som et brud med traditionen og som et resultat af studenteroprøret. Efter Universitetslovens ikrafttræden i 2003 kan styrelsesloven betragtes som et udtryk for kontinuitet til de universitetshistoriske traditioner, mens bruddet med traditionerne sker med Universitetsloven.

Det er ikke hensigten her at undersøge, hvordan styrelsesloven faktisk har fungeret, men blot at give nogle eksempler på, hvordan dens oprindelse genfortælles og dermed, hvordan det aspekt ved "1968" er blevet opfattet i de forløbne år.

### Stigende studentertal i 1960'erne

Universiteterne var i tiårene forud for 1968 blevet ændret på væsentlige områder. De højere uddannelsers store betydning for samfundsøkonomien og den fortsatte vækst var kommet i fokus, og uddannelse blev ikke længere forstået som et kulturelt gode, men som en vigtig investering i fremtiden. Da det fra slutningen af 1950'erne viste sig, at et hastigt stigende antal unge indskrev sig ved universiteterne, fandt man fra politisk og nationaløkonomisk side, at det var en positiv udvikling, mens universiteterne var stærkt betænkelige ved de høje studentertal.

Antallet af studerende steg fra godt 9.000 studerende ved to universiteter i 1960 til næsten 35.500 studerende ved tre universiteter i 1970. Odense Universitet modtog de første studerende i 1966. Stigningen skyldtes i en vis udstrækning, at 1940'ernes "store årgange" nu var så gamle, at de skulle påbegynde universitetsstudier, men større betydning havde udbygningen af gymnasierne, der sammen med almindeligt stigende velstand betød, at flere og flere familier fik mulighed for at lade deres børn studere.

Universiteterne havde ikke ønsket de mange studerende. I begyndelsen af 1960'erne forsøgte de at fastslå øvre grænser på maksimalt 5.000 studerende ved Aarhus Universitet og maksimalt 15.000 studerende ved Københavns Universitet. Disse grænser blev sat for at skærme det akademiske miljø og for at opretholde mulighed for i det mindste en vis personlig kontakt mellem professorer og studerende, men de blev overskredet allerede i 1965.<sup>2</sup>

Da universiteterne måtte opgive at kontrollere antallet af studerende, kæmpede de i stedet for udbygning af de eksisterende universiteter og oprettelse af nye universiteter. Især Københavns Universitet skulle bruge nye bygninger og flere lærere meget hurtigt, ligesom udbygningen af universiteterne i Århus og Odense også var påkrævet, og alle ønskede oprettelse af nye universiteter. Der var mange lokal- og regionalpolitisk begrundede forslag til, hvor de nye universite-

---

<sup>2</sup> *Betænkning om universiteternes byggeprogram i 10 året 1961/62 1970/71. Afgivet af det af undervisningsministeriet nedsatte udvalg vedr. universiteternes byggeprogrammer.* Betænkning nr. 296, Kbh. 1961, s. 12-13.

ter skulle placeres, men i 1965 blev det ud fra mere overordnede landsplanlægnings-synspunkter besluttet, at nye universiteter skulle etableres i Roskilde, Aalborg og Esbjerg-Ribe. Først i 1970 formåede Folketinget at træffe beslutning om den nødvendige udbygning af de eksisterende universiteter.<sup>3</sup> I mellemtiden var studentertallet vokset år for år, og situationen på eksisterende universiteter blev stadig mere ansændt. Hverken studerende eller lærere var tilfredse med undervisningsforholdene, det var vanskeligt at skaffe kvalificerede lærere til de mange studenter, og der var stor mangel på egnede undervisningslokaler på mange fakulteter.

Samtidig med at studentertallet steg, var der enkelte diskussioner om universiteternes interne organisering som f.eks. oprettelse af studienævn. Ved de lægevidenskabelige fakulteter var der oprettet rådgivende studienævn i 1952, og ved jura-studiet og ved det matematisk-naturvidenskabelige fakultet skete det i begyndelsen af 1960'erne.<sup>4</sup> Her blev studienævn betragtet som en god mulighed for at planlægge undervisningen bedst muligt. Andre steder – særligt på det filosofiske fakultet – anså professorerne imidlertid studienævn for at være utidig indblanding i professorernes ret til at tilrette undervisningen. I 1960 forelå der fra Undervisningsministeriets Studietidsudvalg en indstilling om, at der burde etableres studienævn ved alle fakulteter, men da udvalget ikke havde den nødvendige opbakning blandt universiteternes professorer, blev forslaget ikke gennemført.<sup>5</sup> Indtil Styrelseslovens ikrafttræden i 1970 var det op til professorerne på de enkelte fag, om der skulle oprettes studienævn. På psykologistudiet ved Københavns Universitet skete det først efter studenternes oprør og besættelse, og efter rektor Mogens Fogs indgriben.

I løbet af 1960'erne blev de filosofiske/humanistiske fakulteter større end de lægevidenskabelige og de rets- og samfundsvidenskabelige fakulteter. Det var både uventet og uønsket, at stigningen skete netop der. Da der fra politisk side blev givet grønt lys for stigende studentertal i begyndelsen af 1960'erne var det med forventning om, at især de matematisk-naturvidenskabelige fakulteter skulle have flere – mange flere – studerende for at imødekomme teknikermanglen og derigennem styrke den tekniske udvikling og i sidste ende de eksportfremmende

---

<sup>3</sup> *Indstilling fra Planlægningsrådet for de højere uddannelser vedrørende udbygningen af universitetskapaciteten øst for Storebælt*, Kbh. 1965. Lov nr. 263 af 1. juni 1970 om Københavns Universitets placering og universitetscentre.

<sup>4</sup> Københavns Universitet. Konsistorium. Journalsager 475/58.

<sup>5</sup> Else Hansen: Effektivitet eller frihed. Diskussioner om universitetsstudier 1957-1960, in: *Uddannelseshistorie* 2005, s. 77-100. Else Hansen: Masseuniversiteter på tegnebrættet? 1950'ernes universitetsplanlægning i kommissioner og udvalg. In: Else Hansen og Leon Jespersen: *Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb?* Kbh. (under udgivelse).

fag.<sup>6</sup> I stedet stemte de studerende med fødderne og meldte sig på de filosofiske/humanistiske fakulteter, netop der hvor modstanden mod studenters og ikke-professorale læreres medindflydelse var størst. Her var lærerne slet ikke rede til at modtage de mange studenter. Man kan få et indtryk af, at undervisningen nærmest var brudt sammen, når man hører de talrige beretninger om, at nye studenter blev mødt af professorernes beklagelser over, at der ikke ville blive beskæftigelse til de mange akademikere og om, at pensum med vilje blev indrettet, så det var egnet til at skræmme studenterne væk, f.eks. ved at indeholde mange fremmedsprogede tekster.<sup>7</sup>

### Et direktorat for de højere uddannelser?

I løbet af 1960'erne blev forholdet mellem universiteter og staten diskuteret. Det var klart, at de stigende studentertal betød behov for øgede statslige bevillinger til drift og udbygning af universiteterne. I 1961 og 1963 blev Undervisningsministeriet omlagt, så flere uddannelser blev samlet under ministeriet, mens kultur-anliggender blev udskilt til det nye Kulturministerium. Der blev oprettet direktorater for bl.a. folkeskoler og gymnasier, men man var mere i tvivl om, hvordan styringen af de højere uddannelser skulle udformes.<sup>8</sup> Et særligt udvalg, Universitetsadministrationsudvalget, blev i 1962 nedsat for at overveje det spørgsmål. Efter udvalgets forslag blev der oprettet koordinerende og planlæggende organer som Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser (1964), Forskningens Fællesudvalg (1965) samt Rektorkollegiet og de faglige samarbejdsudvalg (1967). Disse nye organer skulle vejlede departement og politikere og sørge for samarbejde mellem de enkelte institutioner, men fik ikke selvstændig besluttende myndighed. Formelt set havde universiteterne stadig selvstyre, uden dog at have ret til at bestemme deres studentertal eller udbygningstakt. Beslutninger om disse forhold lå i sidste ende i Folketinget.<sup>9</sup> Det blev overvejet at oprette et direktorat for højere uddannelser eller et kanslerembede, men ideen blev afvist af alle parter, idet universiteter og lærestalter frygtede indskrænkninger i deres selvstyre, mens centraladministrationen ikke fandt, at en kanslerordning ville give tilstrækkeligt gode styringsredskaber over for institutionerne. I stedet skulle de enkelte institutioners administration styrkes, så de rutinemæssige spørgsmål kunne behandles

---

<sup>6</sup> Det Økonomiske Sekretariat: Notater. (Beretning fra det koordinerende byggeudvalg under Det Økonomiske Sekretariat (ingen titel). Juni 1958).

<sup>7</sup> F.eks. ved møde på Københavns Universitet i maj 2008, hvor deltagere fra studenteroprøret fortalte om deres oplevelser i 1968 og årene forud.

<sup>8</sup> Administrationsudvalget af 1960: 1. betænkning. Betænkning nr. 301, Kbh. 1962.

<sup>9</sup> *Betænkning I om den højere undervisnings og forskningens administrative organisation. Afgivet af Universitetsadministrationsudvalget af 1962.* Betænkning nr. 365, Kbh. 1964.



af institutionerne selv.<sup>10</sup> Ændringer i universiteternes interne styrelsesforhold var således en del af en mere omfattende reform af hele forholdet mellem institutioner og stat. Det er værd at bemærke, at diskussionen om universiteternes fremtidige styrelsesforhold foregik i Universitetsadministrationsudvalget, der arbejdede med effektiviseringsproblemer, og ikke i Studietidsudvalget, som arbejdede med spørgsmål om universiteternes funktion og indretning.

I Universitetsadministrationsudvalget var der fra starten et solidt flertal af repræsentanter for universiteterne og de fleste højere læreanstalter, og udvalget blev i 1965 suppleret med repræsentanter for de studerendes og for de ikke-professorale læreres organisationer. Desuden var der enkelte repræsentanter fra Undervisningsministeriet og fra Administrationsudvalget af 1960, som blev repræsenteret af Finansministeriets departementschef Erik Ib Schmidt. Ikke mindst spørgsmålet om professorernes absolutte dominans bragte sindene i kog. Læreanstaltens rektorer samt rektorerne fra Aarhus og Odense Universiteter stod sammen om at forsvare professorernes særstilling, mens rektor Mogens Fog fra Københavns Universitet, repræsentanter for de ikke-professorale lærere og for de studerende samt Erik Ib Schmidt var fortalere for ændringer i de styrende organer.

Det fremgår af referater fra Universitetsadministrationsudvalgets møder, at Erik Ib Schmidt hellere end gerne så en effektiv ledelse af de enkelte universiteter og læreanstalter, helst kun bestående af én person, mens han mente, at kollegiale organer højest kunne være egnede som informationskanaler. De bestående professordominerede organer kunne han godt undvære.<sup>11</sup> Mogens Fog mente, at professorerne havde langt mere indflydelse, end de havde kapacitet til at udfylde. Af indlysende grunde støttede repræsentanterne for studerende og for andre lærere ikke professorernes dominans.

Da Universitetsadministrationsudvalget endelig afgav betænkning i januar 1968 – fem og et halvt år efter dets nedsættelse – indeholdt den ikke mindre end seks mindretalsudtalelser, bl.a. fra Mogens Fog og fra repræsentanter for studerende og andre lærere. Der var således langt fra tale om en klar anvisning til politikerne om universiteters og læreanstalters fremtidige styrelsesforhold. Snarere var der tale om en helt åbenlys demonstration af de store interne uenigheder, både på de enkelte institutioner og mellem universiteter og læreanstalter.<sup>12</sup>

Professorvædet stod til diskussion, men var endnu ikke væltet.

---

<sup>10</sup> Finansmin., Budgetdepartementet, Dep.chef Erik Ib Schmidts embedsarkiv: Emneordnede sager. Universitetsadministrationsudvalget. "Bemærkninger af H.V. Mørk til debatoplæg af 1963.10.15". Universitetsadministrationsudvalget. Mødereferater. 22.10.1963.

<sup>11</sup> Universitetsadministrationsudvalget. Mødereferater. 1966-67.

<sup>12</sup> *Betænkning II om den højere undervisnings og forskningens administrative organisation. Afgivet af Universitetsadministrationsudvalget af 1962.* Betænkning nr. 475, Kbh. 1968.

## Kritik af professorvældet

Universitetsadministrationsudvalgets forslag til en fremtidig styrelsesordning for universiteterne blev kritiseret af de ikke-professorale lærere og af de studerende for ikke at give disse grupper væsentlig indflydelse. Akademikernes Samarbejdsudvalg, som bl.a. repræsenterede amanuenserne, forlangte, at institutter og universiteter skulle ledes af ”repræsentanter for hele lærerpersonalet og de studerende efter princippet om et gennemført repræsentativt demokrati.”<sup>13</sup> De studerende ved Psykologisk Laboratorium, Københavns Universitet indkaldte til aktionsmøde med to væsentlige paroler: ”Bryd professorvældet” og ”Medbestemmelse NU”. I de næste måneder fulgte demonstrationer og besættelser, hvor mange studerende viste deres store utilfredshed med forholdene på universitetet og krævede oprettelse af studienævn med besluttende myndighed.<sup>14</sup>

De studerende var ikke alene om kritikken af universiteternes styreform, men til gengæld var de absolut den eneste gruppe, der vovede at anvende aktionistiske former til at gøre opmærksom på deres krav. Med aktionerne i foråret 1968 blev deres krav om medbestemmelse fremsat på et tidspunkt, hvor det var oplagt, at der skulle ske ændringer af universiteternes styreform. Aktionerne var så omfattende, at universitetets rektor var nødt til at tage stilling til de fremførte krav. Rektor Mogens Fog støttede straks studenternes krav, og han nedsatte hurtigt et udvalg med lige mange lærere og studerende, som skulle foreslå regler for studienævn ved hele universitetet.<sup>15</sup> Samtidig blev Universitetsadministrationsudvalgets betænkning behandlet af det såkaldte ”centrale udvalg” med Mogens Fog som formand, og med deltagelse af bl.a. repræsentanter for amanuensisråd og Studenterrådet. Efter lange diskussioner både i og uden for udvalget og efter en meget snæver afstemning blandt professorerne på Københavns Universitet anbefalede universitetet i foråret 1969 oprettelse af studienævn med lige mange lærere og studerende og 33 % indflydelse til de studerende i de øvrige styrende organer.<sup>16</sup>

Indstillingen fra Københavns Universitet dannede udgangspunkt for udarbejdelsen af forslaget til styrelseslov for universiteterne. Folketinget vedtog loven i maj 1970 efter omfattende diskussioner og grundigt udvalgsarbejde. Ikke mindst de borgerlige partier, der var i regering 1968-71, havde gennem 1960’erne efterlyst ændringer af universiteterne, som efter deres mening ikke var tilstrækkeligt lydhøre over for samfundets krav til kandidaterne. Knud Enggaard fra Venstre

---

<sup>13</sup> Københavns Universitet. Konsistorium., Journalsager 171/68. ”Udtalelse fra AS efter konferencen den 21/3 68”.

<sup>14</sup> En nærmere gennemgang af de enkelte begivenheder i studenteroprøret findes hos Thomas Ekman Jørgensen og Steven L.B. Jensen: *1968 – og det der fulgte*. Kbh. 2008.

<sup>15</sup> Københavns Universitet. Konsistorium. Journalsager 171/68.

<sup>16</sup> Københavns Universitet. Konsistorium. Journalsager 165/69.

var begejstret for den lov, som nu stod over for vedtagelse. Han mente, at lovens ”hovedsigte” var ”integration af lærerkræfterne” og ”medindflydelse for såvel studerende som lærerkræfter”, men han lagde samtidig vægt på, at universiteternes styrelse med vedtagelse af loven blev Folketingets ansvar.

”Jeg tror, at universiteterne, som jo er statsinstitutioner, skal varetage samfundsinteresser, og disse samfundsinteresser er i vidt omfang også sammenfaldende med de studerendes interesser, men det er samfundet, der må fastlægge og bestemme de rammer, som er de væsentlige for, hvordan systemet skal fungere, også ud fra den betragtning, at det jo er samfundet, som betaler regningen.”<sup>17</sup> (EH’s fremhævelse)

Enggaard formåede hermed at fremstille de kritiske studenters interesser som sammenfaldende med samfundets interesser, og han sigtede til et ønske om, at uddannelserne skulle passe til de eksisterende erhvervs muligheder og til ønsket om at bringe professorernes dominans i universiteternes styrelser til ophør.

Den radikale undervisningsminister Helge Larsen mente, at universiteternes stilling som samfundsinstitutioner ville blive slået fast med en lov vedtaget af Folketinget. ”Deri ligger også den egentlige demokratiske garanti for forholdene på universiteterne.”<sup>18</sup> Folketingets flertal støttede studenternes krav om at bryde professorvældet, men det skete helt klart på den forudsætning, at universiteternes forhold fra nu af skulle reguleres af samfundet – altså Folketinget – og ikke af universiteterne selv. Samtidig blev det under Folketingets forhandlinger fra flere sider nævnt, at der snarest burde dannes et egentligt direktorat for området. Det skete med oprettelsen af Direktoratet for Videregående Uddannelser i 1974.

Styrelsesloven byggede på en opfattelse af, at lærere og studerende havde forskellige interesser, og derfor skulle sikres bestemte andele af pladserne i de enkelte organer. Den samme opfattelse havde været fremherskende i Universitetsadministrationsudvalget, hvor Mogens Fogs forgænger, rektor Carl Iversen, for eksempel havde udtrykt sin skepsis over for fast repræsentation af studenter i konsistorium, ”hvor en lang række sager, som det næppe var ønskeligt, at studenterne skulle indvies i, blev behandlet.”<sup>19</sup> Andre havde ment, at studenternes repræsentation ville hæmme den frie meningsudveksling i de kollegiale organer, og at det ville betyde forhåndsforhandlinger om mange spørgsmål.<sup>20</sup> Denne opfattelse af modsætninger inden for selve universitetet blev bl.a. udfordret under Folketingets behandling i 1970, hvor professor Morten Lange fra SF fremførte det synspunkt, at universitetet måtte betragtes som ”en enhed og en helhed, stu-

---

<sup>17</sup> *Folketingstidende* 1969/70, sp. 6334-35.

<sup>18</sup> *Folketingstidende* 1969/70, sp. 6358.

<sup>19</sup> Universitetsadministrationsudvalget. Mødereferater. 14.7.1963.

<sup>20</sup> Universitetsadministrationsudvalget. Mødereferater. 7.5.1967.

denter, lærere, ansatte af alle arter.” Derfor mente han, at ”en samlet fremtræden og en samlet valghandling, en samlet forfatning”, altså at alle studerende og lærere hver havde én stemme, burde have været det ledende princip for den nye styrelsesordning. På den måde ville alle være blevet stillet lige, og ”vi havde fået en virkelig og ægte demokratisering inden for universitetet.” Derimod mente han, at paritetsprincippet ville give en idé om, at ”studenter på den ene side og lærere på den anden side er modpoler i universitetssager som helhed. Denne påstand er efter min mening falsk.”<sup>21</sup>

### Effektivitet, selvstyre eller demokrati

I 1960'ernes diskussioner om universiteternes styrelse var der flere temaer i spil. Diskussionen om universiteternes styrelse havde taget udgangspunkt i spørgsmålet om *effektivisering*, som stammede fra Administrationsudvalget af 1960 og fra Det Økonomiske Sekretariat, hvor man ønskede korte og effektive beslutningsveje. Universitetsadministrationsudvalgets diskussioner om, hvordan universiteters og læresteders styrelse skulle indrettes, var blevet rejst på baggrund af disse effektiviseringssynspunkter, men da universiteter og læresteder var godt repræsenteret i udvalget, kom diskussionen snart til at dreje sig om *selvstyre*.

Selvstyret var hidtil blevet gennemført ved, at valgte professorer i de kollegiale organer havde varetaget universiteternes styrelse, men denne ordning blev mødt af stadig mere omfattende intern kritik. Først fra amanuenser og lektorer, som bar væsentlige dele af undervisningen uden at have formel indflydelse på dens tilrettelæggelse, og siden med betydelig styrke fra de studerende, som fik fokus på deres krav om medindflydelse gennem aktioner som besættelser og demonstrationer.

De aktivistiske studenter havde imidlertid ikke selvstyre på dagsordenen, men *demokratisering* af universiteter og læresteder, altså spørgsmålet om hvordan institutionernes interne styrelsesforhold blev organiseret, særligt om graden af indflydelse for studenter, ikke-professorale lærere og andre ansatte. Demokratiseringstanken baserede sig på, at der var flere interessegrupper – som studerende, professorer, andre lærere m.fl. – på universiteterne.

Ud fra såvel ”effektiviserings-” som ”demokrati”-synspunkter blev professorernes dominans anset for at være en alvorlig hæmsko for den ønskede udvikling, så her var basis for en alliance mellem tilhængere af de to synspunkter. Studenterne havde ivrigt og med store armbevægelser løbet foran med parolen om ”Bryd professorvældet”, og de meget synlige aktioner havde gjort det relativt

---

<sup>21</sup> *Folketingsstidende* 1969/70, sp. 6342-43. Heller ikke Mogens Fog mente, at lærere og studerende udgjorde adskilte interessegrupper, hvad han bl.a. gjorde opmærksom på i det ”centrale udvalg” og i bogen *Universitetsproblemer – nu og i morgen*, som udkom i 1968.



neamt for tilhængere af ”effektivisering” at tilslutte sig studenternes synspunkter, selv om de blev fremsat ud fra en ”demokrati”-dagsorden. Det skulle dog vise sig, at det, som studenterne havde opbakning til, var afskaffelse af professorvældet, hvorimod kravet om medindflydelse til de studerende kun i mindre grad blev indfriet.

Den borgerlige RVK-regering gik med til at give de studerende medindflydelse, når det kunne ske ved, at Folketinget nu kunne fastsætte reglerne for universiteternes interne styrelsesforhold, mens Socialdemokratiet og venstrefløjspartierne stemte imod styrelsesloven, fordi de ikke mente, at studenterne fik tilstrækkelig stor medindflydelse. I deres øjne stod ”effektiviserings-”aspektet for stærkt i forhold til ”demokrati-”aspektet.

Universiteternes ledelse gik med til at give de studerende medindflydelse, fordi den professordominerede universitetsledelse simpelt hen ikke længere var effektiv med de mange professorer og fagspecialiseringer. Professorernes dominans var en hindring for god ledelse af de stadig større universiteter, men hvis universiteterne ikke fremstod med en god ledelse – og dermed med fornuftig anvendelse af de bevilgede midler – kunne den meget hårdt tiltrængte udbygning risikere at gå i stå med endnu større problemer til følge.

Der var således i vide kredse enighed om, at professorerne måtte afgive deres eneret til at bestemme universiteternes indre forhold, men hvem skulle overtage det magtmæssige tomrum, som så ville opstå? Centraladministration og nogle politikere mente, at en forstærket central administration af universiteter og hø-jere læreanstalter – og dermed oprettelse af et direktorat – måtte tage professorernes plads med hensyn til fastlæggelse af overordnede linier. De ikke-professorale lærere stod helt parat til at overtage deres del af styrelsen, og fra foråret 1968 meldte de aktionistiske studenter sig altså også. Ved at give de studerende med-indflydelse var der ingen tvivl om, at professorernes magt var knækket, men det stod stadig åbent, inden for hvilke rammer universiteterne nu skulle arbejde. Det fremgik nemlig af diskussionerne i Folketinget, at spørgsmålet om den statslige styring af universiteterne gennem oprettelse af et stærkt direktorat kun var udsat, men ikke aflyst.

### Grundfortælling om styrelseslovens tilblivelse

Hvordan er nu disse spagede begivenheder og den overraskende alliance mellem oprørske studenter og borgerlige politikere om at gøre en ende på professorernes magt på universiteterne senere blevet fortolket? Hvilken betydning er denne del af ”1968” blevet tillagt?

Grundfortællingen om styrelseslovens tilblivelse blev skabt samtidig med, at de sidste brikker til lovens konkrete udformning faldt på plads i Folketinget, da professor Jørgen S. Dich, Aarhus Universitet, i marts 1970 gav sin fortolkning af de begivenheder, som havde ført frem til lovforslagets fremsættelse. Han var ikke i tvivl om, at den nye styrelsesordning var udtryk for et alvorligt brud med traditionen. Studenterne fik nu halvdelen af pladserne i studienævnene, som ”su-verænt bestemmer studiernes indhold og form” uden mulighed for at bringe beslutninger eller uenigheder op for andre organer. Styrelsesloven var i hans øjne blevet til efter et betydeligt pres fra de aktionerende studenter, et pres som både konsistorierne og ministeren havde bøjet sig for.

Dich kritiserede, at loven ikke var blevet forberedt i en kommission bestående af sagkyndige, men dermed så han bort fra, at Universitetsadministrationsudvalget netop havde arbejdet med universiteternes styrelsesforhold. I Dich's kronik blev der imidlertid berettet således om lovens udgangspunkt:

”I dette tilfælde begyndte begivenhederne med et udkast til en studienævnensordning udarbejdet ved forhandling mellem psykologistuderende aktivister og nogle professorer, som antagelig ville købe sig frem ved eftergivenesshed ... Rektor begyndte at forhandle med aktivisterne for at få dem til at gå hjem ... Resultatet af denne forhandling blev en aftale, der fastslog studenternes sejr.”<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Jørgen S. Dich: Universiteternes fremtid, *Berlingske Tidende* 20.3.1970.

Jørgen S. Dich gav studenternes aktivisme og ”eftergivenhed” hos konsistorier og Folketing hele æren for styrelseslovens gennemførelse. ”Det drejer sig om 30.000 stemmer eller flere, og dem bruger man ikke politi imod.” I kronikken anerkendte Dich det dog som ”rationelt”, at alle lærere – og ikke blot professorer – skulle deltage i ledelsen af universiteterne, men han viste ingen forståelse for, at dette skift af styrelsesform var en konsekvens af de ændringer, der var sket på universiteterne i de foregående år.

Denne fortolkning af begivenhederne omkring styrelseslovens tilblivelse vandt vid tilslutning og blev med enkelte variationer stående som den grundlæggende fortælling i de følgende årtier. Ved at give de aktivistiske studenter hele ”skylden” eller ”æren” for lovens tilblivelse og udformning undgik man i debatten at beskæftige sig nærmere med grundene til, at universiteternes gamle styreform ikke længere var realisabel, og det blev samtidig muligt at forstå styrelsesloven som løsrevet fra de borgerlige partiers politik. I debatten blev styrelseslovens indførelse ikke set i sammenhæng med den stærkere statslige styring.

De aktionistiske studerende havde været stærkt utilfredse med styrelsesloven i den udformning, som blev vedtaget af Folketinget, fordi den ikke opretholdt Studenterrådenes ret til alene at repræsentere de studerende, men derimod forudsatte listevalg til de styrende organer. Alligevel anfægtede studenterne ikke den fortolkning, som udråbte loven til at være en ”sejr” for studenteroprøret. I lyset af de næste års indgreb over for universiteterne var denne sejr bestemt værd at tage med, for i 1970’erne og 1980’erne var det ikke ”sejre” for studenterne eller alliancer med politikerne, som prægede universitetspolitikken, men bl.a. seriøse forslag om at nedlægge RUC, som blev sat under administration, indførelse af adgangsbeholdning og en budgetreform, som adskilte bevillinger til forskning og uddannelse.<sup>23</sup>

## 1980’ernes versioner af grundfortællingen

Grundtrækkene i Dichs fortolkning genfindes i betænkningen fra det udvalg, som i 1985 stillede forslag om ændringer af styrelsesloven med henblik på at ”opfylde de krav, som samfundet må stille til en effektiv ledelse af forskning og uddannelse.”<sup>24</sup> Ligesom flere forslag i 1970’erne gik dette forslag ud på, at lærerne skulle repræsenteres langt stærkere i de styrende organer. Med hensyn til studienævn mente det omtalte udvalg i 1985, at enten måtte studienævnenes kompetence indskrænkes betydeligt, eller sammensætningen burde ændres, så lærerne også fik flertal der. Udvalget gjorde rede for, at den gældende styrelseslov for uni-

---

<sup>23</sup> Else Hansen: *En koral i tidens strøm. RUC 1972-1997*. Frdb. 1997.

<sup>24</sup> *Betænkning fra udvalget til forberedelse af en revision af lov om styrelse af højere uddannelsesinstitutioner*. Betænkning nr. 1055, Kbh. 1985, s. 2.

versiteterne efter deres opfattelse var blevet til ”som en indrømmelse over for et høj lydt studenterkrav om 50 %”, ”for at imødekomme et pres fra grupper med tilknytning til institutionerne, som ønskede at blive repræsenteret i styrelsesorganerne”, ”som en imødekommelse af presset fra de grupper, der havde etableret en gruppeidentitet” og som ”en politisk afvejning af en række hensyn”. Derfor kunne udvalget, som bestod af fire professorer og en lektor, også hævde, at principerne for styrelsesloven ”kun til dels indgik i lovgivernes bevidsthed”<sup>25</sup>

Her genfindes de vigtigste elementer fra grundfortællingen om styrelseslovens tilblivelse, nemlig at loven var en sejr for studenteroprøret, og at den var blevet til, fordi politikere og konsistorier havde givet efter for de aktionistiske studenterpres. Den hidtidige styrelsesforms utilstrækkelighed blev stadig ikke nævnt, og stod dermed uantastet, hvilket var hensigtsmæssigt for en argumentation, som sigtede på at tilnærme styrelsesforholdene til situationen før styrelseslovens indførelse ved at give stærkere indflydelse til lærerne. Styrelsesloven blev forstået som et brud med universitetets traditioner, og de aktionistiske studenter fra 1968 blev udpeget som de ansvarlige for bruddet.

Denne linie blev fulgt op i 1980’ernes offentlige debat om ændringer af styrelsesloven. Lovens kritikere udnævnte loven til at være ”resultat af panikken omkring ungdomsoprøret i 1960’erne”<sup>26</sup>, udsprunget af ”ungdoms- og studenteroprør”<sup>27</sup>, styrelsesloven var ”en udløber af det såkaldte studenteroprør i 1968”<sup>28</sup> eller simpelt hen ”studenteroprørets vigtigste resultat.”<sup>29</sup> Enkelte stemmer i den offentlige debat nævnte, at loven jo faktisk var vedtaget af et flertal i folketinget<sup>30</sup>, men erindringen om den omfattende kritik af den hidtidige styrelsesordning ved universiteterne blev ikke fastholdt. I kritikernes øjne var lovens største ulempe, at der åbenlyst kunne være uenigheder om nyansættelser, og at disse uenigheder kunne have ”politisk” baggrund, underforstået en uenighed mellem marxister og andre. Styrelseslovens to-strengede system, hvor beslutninger om uddannelse og om forskning skete i forskellige organer, betød sammen med de åbenlyse interne uenigheder i disse organer, at der måtte holdes mange møder uden, at der blev truffet afgørelser i de vanskeligste sager.

Styrelseslovens tilhængere var i en udpræget defensiv position i begyndelsen af 1980’erne. De påpegede lovens fortrin og forsøgte bl.a. at tilbagevise påstande om, at der med styrelsesloven var bremset for fornyelser, og at administrationen skulle være ineffektiv. ”... sagsbehandling baseret på bred medarbejderaccept

---

<sup>25</sup> Anførte værk, s. 10-18.

<sup>26</sup> Poul Meyer: Lapperier på universiteterne, *Jyllandsposten* 1984.03.22

<sup>27</sup> Stig Jørgensen: Information’s krise og universiteternes, *Kristeligt Dagblad* 1986.05.07.

<sup>28</sup> *Jyllandsposten* 14.1.1986. Prorektor: Wandel udvalgets betænkning er dilettantisk.

<sup>29</sup> *Aarhus Stiftstidende* 4.1.1986. Guldhornsromantik i styrelsesloven.

<sup>30</sup> Poul Meyer: Lapperier på universiteterne, *Jyllandsposten* 1984.03.22 samt ”Styrelsesloven”, leder i *Berlingske Tidende* 23.2.1986.



[kan] reelt være langt mere effektiv end hvis sagerne gennemtrumfede med fåmandsvælde”, hed det i en kronik med titlen ”Gammelmandsvælde i uddannelsen”. Der var tydelige referencer til – og sympati med – studenteroprørets modstand mod ”professorvælde”.<sup>31</sup>

Alle var enige om, at styrelsesloven var et resultat af studenteroprøret. Det betød, at der ikke var tilløb til at give regeringspartierne fra 1970 blot en del af ansvaret for lovens tilblivelse. Således var Venstres Bertel Haarder omkring 1980 en af de skarpeste kritikere af styrelsesloven og dens påståede ophav:

”Sandheden er, at styrelsesloven ikke blot udtrykker foragt for forskningen. Den udtrykker også foragt for demokratiet og for de personalegrupper, som skal lægge ryg til beslutninger, hvis visdom de ikke har mulighed for at efterprøve. De, der går ind for styrelsesloven, respekterer netop ikke enhver i sit kald eller stand. De er blændede af den lighedsdjævel, det snobberi efter boglige sysler, som også plager uddannelsespolitikken i øvrigt.

Det praktiske personale skal som andre steder have indflydelse gennem lovpligtige samarbejdsudvalg. De studerende skal have – måske uændret – indflydelse på fagenes udmøntning i undervisning. Og forskerne skal bestemme over forskningen. Så enkelt er det, når demokratisme og folkemøde-ideologien fra 60’erne lægges til side.”<sup>32</sup>

Citatet udtrykker klart tidens centrale kritik af styrelsesloven, nemlig at studerende og teknisk-administrativt personale havde fået indflydelse på afgørelser om forskningsanliggender. Det var en gennemgående kritik. Bertel Haarder undgik behændigt at give nogen bestemt gruppe – hans eget parti eller studenteroprøret – ”æren” eller ”skylden” for loven, men tilskrev miseren strømninger i 1960’erne. ”Demokratisme” og ”folkemøde-ideologi” er ikke begreber, som jeg er stødt på i forbindelse med 1960’ernes diskussioner, men de antyder, at styrelsesloven var udtryk for en overdreven vilje til at involvere alt for mange i universiteternes styrelse.

Den samme kritik kom til udtryk i et interview med professor Carl F. Wandel, som var formand for det omtalte udvalg, der i 1984-85 udarbejdede et forslag til en ny styrelseslov. Han nævnte ikke de aktionistiske studenter som ophav til styrelsesloven, men gik længere tilbage i historien:

---

<sup>31</sup> Heidi Kristensen, Niels I. Meyer og Erik Mikkelsen: Gammelmandsvælde i uddannelsen, *Politiken* 14.1.1986.

<sup>32</sup> *Berlingske Tidende* 22.2.1981. Forskere om politisk misbrug af styrelsesloven.

”Styrelsesloven bygger på den idé, vi også kender fra den romantiske digtning. Nemlig at alle kan være med til at finde ’guldhornene’. Ja, at manglende sagkundskab nærmest kan være en fordel. De, der professionelt ’higer og søger’, får jo ikke meget ud af deres stræben hos Oehlschläger.”<sup>33</sup>

Når der her blev introduceret et tema fra den romantiske digtning for at forstå styrelsesloven, er det nærliggende at tage Wandels kritik af styrelsesloven for at være en kritik af det humboldtske og romantiske ideal om universiteternes idé, nemlig den idé at universitetet udgør et fællesskab, som styres af egne idealer og behov og ikke umiddelbart af krav udefra, fra samfundet.

I begyndelsen af 1980’erne blev grundfortællingen om styrelseslovens tilblivelse – at den var resultat af studenternes pres på politikerne – opretholdt, men i tre udformninger. Den ene blev vedligeholdt af dem, som identificerede sig med studenteroprøret og den kritiske holdning, som det var udtryk for. De var imod alle forslag om ændringer af styrelsesloven, som ville betyde indførelse af ”gammelmandsvælde”. I en anden version blev styrelsesloven opfattet som et resultat af studenteroprøret og dets pres på politikerne, hvilket betød, at ingen rigtigt var ansvarlige for loven, og at man dermed frit kunne forlange den fra starten fejlagtige lov ændret. Også i den tredje version af grundfortællingen ønskedes styrelsesloven ændret, men dens oprindelse blev placeret mere diffust i ideer og tankegods fra svundne tider, om det så var 1960’erne, som Bertel Haarder hævdede, eller romantikken, som Wandel pegede på.

Mens de to første versioner lægger vægt på, at studenteroprøret og styrelsesloven var et brud med traditionerne, er det mindre klart i Haarders og Wandels udlægninger. Specielt Wandels reference til romantikken peger snarere på kontinuitet end brud, men hvis der var tale om kontinuitet, var det en kontinuitet, som snarest måtte brydes for at få indført en styrelsesordning, der kunne give plads for en mere klar fokusering på forskning.

Alliancen i 1970 opstod mellem studenterne som fortalere for ”demokrati” og de borgerlige politikere som fortalere for ”effektivitet” og ”samfundshensyn”, mens synspunkter, som støttede for den traditionelle opfattelse af ”selvstyre” – fremført af professorerne – ikke blev repræsenteret i alliancen. I 1980’erne blev der sat spørgsmålstegn ved graden af studentereindflydelse i de styrende organer og dermed med opfattelsen af ”demokrati” i universiteternes styrende organer.

## Nye forståelser af styrelseslovens oprindelse

Lad mig her til sidst med et par eksempler vise, at fortællingen om studenteroprøret og styrelsesloven ikke længere står uimodsagt, idet Universitetsloven fra

---

<sup>33</sup> Aarhus Stiftstidende 4.1.1986. Guldhornsromantik i styrelsesloven.

2003 har givet plads til nye fortællinger om universiteternes styrelsesforhold. Med loven blev styrelsesforholdene ændret således, at universiteterne nu er selv-ejende institutioner med bestyrelser med eksternt flertal, ekstern bestyrelsesformand og ansatte ledere. Det har forandret vilkårene for diskussionen om universiteternes styrelsesforhold, så det ikke længere er en diskussion om studenternes indflydelse i de styrende organer, men om universiteternes indflydelse som sådan over for de nu lovfæstede eksterne flertal i de bestyrelser, der afløste de styrende organer. Fokus er drejet fra en diskussion om graden af ”demokrati” til berettigelsen af ”selvstyre”.

Det er bemærkelsesværdigt, at styrelsesloven ikke længere nødvendigvis forstås som et brud med traditionerne, men snarere som en fortsættelse af de universitetshistoriske traditioner. Det giver sociologen John Krejsler et eksempel på, når han på basis af en række interviews med lærere på universiteterne konkluderer, at Styrelsesloven fra 1970 er intet mindre end nøglen til forståelsen af ”den demokratiske og humboldtske universitetsdiskurs.” I denne forståelse bliver diskussionerne om ”selvstyre” og ”demokrati” til ét spørgsmål, og referencen til de humboldtske idealer sikrer kontinuiteten til de universitetshistoriske traditioner. Luften tages ud af argumentet om, at styrelsesloven skulle udgøre et brud med traditionerne, men der tages ikke hensyn til, at en sammenhæng med de gamle universitetshistoriske idealer hverken indgik i forståelsen af loven ved dens gennemførelse eller i de senere diskussioner. Hos Krejsler forklares lovens tilblivelse som en konsekvens af den stigende betydning af demokrati og lighed, som var blevet diskuteret under socialdemokratisk dominans i årtierne forud. At loven blev vedtaget under en centrum-borgerlig regering betegnes som ”interestingly”, men diskuteres i øvrigt ikke nærmere. Det understreges, at referencen til det humboldtske ikke skal forstås som udtryk for en direkte tilknytning til 1800-tallets romantiske universitetsidéer, men snarere som det sæt af værdier, som i dag passer på de bærende værdier i styrelsesloven af 1970 – i modsætning til universitetsloven af 2003.<sup>34</sup>

Der lægges således afstand til 1980’ernes fortolkning af styrelsesloven som et brud med traditionen. I stedet bliver styrelsesloven nu forstået som en forlængelse af traditionen, der først brydes med indførelsen af Universitetsloven i 2003. I samme retning peger et indlæg fra tidligere rektor ved Aarhus Universitet, Henning Lehmann, der påpeger, at styrelsesloven betød ”genopretningen af respekten for universitetets kollegialitetsprincip”, altså at alle lærere ved universitetet kunne deltage i de styrende organers arbejde. Derimod betegner han studenternes deltagelse som varetagelse af et ”stakeholder-hensyn i ledelsen” – og sidestil-

---

<sup>34</sup> John Krejsler: Discursive Battles about the Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics. In: *European Educational Research Journal*, vol. 5, numbers 3&4. 2006.

ler det med den senere inddragelse af eksterne ”stakeholders”. På den baggrund hævder han, at ”oprøret’ [havde] stort set ingen effekt”, men at styrelsesloven sørgede for genindførelse af gamle værdier vedrørende kollegialitet på universiteterne.<sup>35</sup> Her fremhæves kontinuiteten til de universitetshistoriske traditioner gennem ”selvstyre”-aspektet, mens ”demokrati”-aspektet nedtones.

De tidligere årtiers opfattelse af styrelsesloven som et brud med traditionerne kan stadig genfindes i enkelte indlæg, hvor loven betegnes som ”det mest vidtgående resultat af de demokratiske ambitioner i 1968-oprøret”, selv om studentoprøret ikke længere tilskrives hele ”æren”; tværtimod understreges det, at der opstod ”en samfundsmæssig konsensus om, at demokratisk selvstyre var i alles interesse.”<sup>36</sup> Opfattelsen af, at styrelsesloven var et brud med tidligere styrelsesformer, kommer også til udtryk, når det hævdes, at ”engang var universitetet både autonomt og myndigt”, men så kom studentoprøret, og ”knækkede ryggen, ikke bare på professorvældet, hvad der kunne være gode grunde til, men på universitetets selvfølelse, modstandskraft og autoritet.”<sup>37</sup> Her refereres der ikke til ”demokrati”-aspektet, men til at ”selvstyre”-aspektet blev nedtonet til fordel for øget statslig styring, ”effektivisering”, allerede i 1970.

## Afslutning

Styrelsesloven i 1970 var resultatet af en alliance mellem så forskellige aktører som borgerlige politikere, aktionistiske studenter og reformvenlige professorer. De var enige om, at ”professorvældets” dage var talte – men ikke om så meget andet. Studenterne havde fra starten to centrale paroler: ”Bryd professorvældet” og ”Medbestemmelse NU”. Den første var der virkelig bred opbakning til, og med indførelse af lovbestemt indflydelse til studenter, ikke-professorale lærere og – fra 1974 – det teknisk-administrative personale blev kravet imødekommet. Derimod var der ikke enighed om, hvem der skulle udfylde det magtmæssige tomrum, som opstod efter, at professorerne således var udelukket fra at styre universiteterne. Studenterne og de ikke-professorale lærere mente, at det var oplagt, at de skulle have medbestemmelse, men i Folketingets diskussion af styrelsesloven var det klart, at lovens gennemførelse blev kædet sammen med en stærkere statslig styring gennem etablering af et direktorat for de videregående uddannelser.

I artiklens anden del diskuteres det med eksempler fra 1980’erne og fra de seneste års universitetsdebat, hvordan styrelseslovens oprindelse senere er blevet forstået. 1970-loven kan opfattes som ”brud” eller ”kontinuitet” i forhold til de

---

<sup>35</sup> Henning Lehmann: Universiteter – mellem Humboldt og hvad? In: Finn Horn og Henrik Kaare Nielsen (red.): *Universitet til tiden? Debatbog*. Århus. Klim. 2003, s. 35-55.

<sup>36</sup> Johanne Schmidt-Nielsen: Demokratisk nedsmeltning og vidensstab, *Information* 29.4.2008.

<sup>37</sup> Henrik Jensen: Det døende universitet, *Kristeligt Dagblad* 29.12.2007.

forudgående styrelsesordninger, afhængigt af hvilke aktuelle problemer, der diskuteres, og dermed hvilke dele af de tidligere ordninger, der lægges vægt på i de aktuelle diskussioner. Groft sagt lagde man i 1980'erne vægt på, at styrelsesloven var et resultat af studenteroprøret, og at loven udgjorde et brud med universiteternes hidtidige styrelsesform. Diskussionen drejede sig om "demokrati"-aspektet. Nu 20 år senere fremdrages også de træk af kontinuitet, som findes i styrelsesloven. Under indtryk af indførelsen af styrende organer med eksternt flertal bliver der ikke længere fokuseret på, hvor stor en andel forskellige grupper inden for universitetet har (eller havde) i de forskellige styrende organer, men på om universitetet bliver styret internt eller eksternt. Der lægges vægt på "selvstyre"-aspektet, og historien om styrelsesloven kan nu fortælles som en historie om kontinuitet til gamle universitetshistoriske idéer.

Hverken i 1980'erne eller senere er der i den offentlige debat lavet den nærliggende kobling mellem, at Folketinget i 1970 satte rammerne for universiteternes styrelse samtidig med, at den statslige styring af universiteterne blev strammet, mest tydeligt gennem etableringen af et direktorat for de højere uddannelser. 1960'ernes "effektiviserings"-aspekt har ikke fået en plads i fortællingen om styrelseslovens oprindelse, som i årtier var koncentreret om, hvilken grad af "demokrati" der var hensigtsmæssig. At studenterne havde for stor indflydelse blev illustreret med de talrige henvisninger til, at loven var et resultat af studenteroprøret. Den seneste universitetslov har forrykket temaerne i den offentlige debat om universiteternes forhold. Det drejer sig ikke længere om, hvem inden for universiteterne, der skal have indflydelse, men om universiteterne som sådan overhovedet skal have indflydelse på egne forhold, eller om de skal styres "udefra".

Det nye perspektiv har åbnet for en ny fortolkning af "1968", der ikke længere ses som et afgørende universitetspolitisk brud, men som mindre justering og tilpasning af de hidtidige forhold.

### Arkivalier (Rigsarkivet):

- Københavns Universitet:
  - Konsistorium. Journalsager 475/58, 171/68, 165/69.
  - Det Lægevidenskabelige Fakultet: Forhandlingsprotokol for studienævn. 1952-1967.
- Finansministeriet, Budgetdepartementet, Dep.chef Erik Ib Schmidts embedsarkiv: Emneordnede sager: Universitetsadministrationsudvalget.
- Undervisningsministeriet, Universitetsadministrationsudvalget: Mødereferater.
- Det økonomiske sekretariat/Økonomiministeriet. Det Økonomiske Sekretariat: Notater 1955-83.

### Referencer

- *Administrationsudvalget af 1960: 1. betænkning*. Betænkning nr. 301. Kbh. 1962.
- *Berlingske Tidende* 22.2.1981 og 23.2.1986.
- *Betænkning I om den højere undervisnings og forskningens administrative organisation. Afgivet af Universitetsadministrationsudvalget af 1962*. Betænkning nr. 365, Kbh. 1964.

- *Betænkning II om den højere undervisnings og forskningens administrative organisation. Afgivet af Universitetsadministrationsudvalget af 1962.* Betænkning nr. 475, Kbh. 1968.
- *Betænkning fra udvalget til forberedelse af en revision af lov om styrelse af højere uddannelsesinstitutioner.* Betænkning nr. 1055, Kbh. 1985.
- *Betænkning om universiteternes byggeprogram i 10-året 1961/62-1970/71. Afgivet af det af undervisningsministeriet nedsatte udvalg vedr. universiteternes byggeprogrammer.* Betænkning nr. 296, Kbh. 1961.
- Dich, Jørgen S.: *Universiteternes fremtid*, in *Berlingske Tidende* 20.3.1970.
- Fog, Mogens (1968): *Universitetsproblemer – nu og i morgen*. Kbh. Munksgaard.
- *Folketingstidende* 1969/70.
- Hansen, Else (1997): *En koral i tidens strøm. RUC 1972-1997*. Frdb. Roskilde Universitetsforlag.
- Hansen, Else (2005): *Effektivitet eller frihed. Diskussioner om universitetsstudier 1957-1960, in Uddannelseshistorie*, s. 77-100.
- Hansen, Else (under udgivelse): *Masseuniversiteter på tegnebrættet? 1950'ernes universitetsplanlægning i kommissioner og udvalg*. In: Else Hansen og Leon Jespersen (red.): *Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb?* Kbh. Museum Tusulanum Press.
- *Indstilling fra Planlægningsrådet for de højere uddannelser vedrørende udbygningen af universitetskapaciteten øst for Storebælt*, Kbh. 1965.
- Jensen, Henrik: *Det døende universitet*, in *Kristeligt Dagblad* 29.12.2007.
- *Jyllandsposten* 14.1.1986.
- Jørgensen, Stig (1986): *Information's krise – og universiteternes*, in *Kristeligt Dagblad* 7.5.1986.
- Jørgensen, Thomas Ekman og Steven L.B. Jensen (2008): *1968 – og det der fulgte*. Kbh. Gyldendal.
- Krejler, John (2006): *Diskursive Battles about the Meaning of University: the case of Danish university reform and its academics*. In *European Educational Research Journal*, vol. 5, numbers 3&4.
- Kristensen, Heidi, Niels I. Meyer og Erik Mikkelsen (1986): *Gammelmandsvælde i uddannelsen*, in *Politiken* 14.1.1986.
- Lehmann, Henning (2003): *Universiteter – mellem Humboldt og hvad?* In: Finn Horn og Henrik Kaare Nielsen (red.): *Universitet til tiden? Debatbog*. Århus. Klim, s. 35-55.
- Meyer, Poul (1984): *Lapperier på universiteterne*, in *Jyllandsposten* 22.3.1984.
- Schmidt-Nielsen, Johanne: *Demokratisk nedsmeltning og videnstab*, in *Information* 29.4.2008.
- *Aarhus Stiftstidende* 4.1.1986.



*Else Hansen født 1956. Ph.d. 1998. Ansat ved Rigsarkivet 1999, som seniorforsker fra 2001. Har bl.a. udgivet En koral i tidens strøm – RUC 1972-1997 (1997); Universitetslærer og -forsker i Danmark og Sverige, in På jagt efter Øresundsregionen (2002); Frihed eller effektivitet? Diskussionen om universitetsstudier 1957-1960, in Uddannelseshistorie 2005; Elektronisk registrering af studenter ved Københavns Universitet, in Else Hansen m.fl.: Ny viden – gamle ideer. Elektroniske registres indførelse i centraladministrationen (2006) samt Masseuniversiteter på tegnebrættet? 1950'ernes universitetsplanlægning i kommissioner og udvalg, in Else Hansen og Leon Jespersen (red.): Samfundsplanlægning i 1950'erne. Tradition eller tilløb? (under udgivelse). Har desuden skrevet bøger og artikler om bl.a. økonofagets historie og om Kvindelejren på Femø. Arbejder nu med et forskningsprojekt om Dansk Universitetspolitik 1945-75.*

# Blandt munkemarxister og kapitallogikere

Af John V. Jensen

*68'ere og universitetsmarxister satte deres præg på 1970'ernes danske universiteter; og eftertiden har livligt debatteret venstredrejningen og de røde universiteter, dog oftest på et unuanceret grundlag. Denne artikel er et mikrohistorisk studie af venstredrejningen på Historisk Institut, Århus Universitet og viser, at det især var blandt de studerende, at den radikale venstredrejning og marxismen var et udbredt fænomen, og at der faktisk var en indædt modstand mod universitetsmarxisterne blandt de etablerede lærerkræfter. Bølgerne kunne gå højt og magtkampen kunne være hård, men kontrol med instituttet eller universitetet fik marxisterne aldrig, og derved ligner udviklingen på Historisk Institut sandsynligvis udviklingen på de fleste andre danske universitetsstudier. Ikke mindst eftertiden har tillagt universitetsmarxisterne stor betydning – måske også for stor.*

## Indledning

Munkemarxister og kapitallogikere er en fast del af historien om 1970'ernes danske universiteter. Dengang da marxister og andre stærkt venstreorienterede satte dagsordenen på "Det Røde Universitet" og ikke mindst på de humanistiske fakulteter. Jeg stødte selv på 1970'ernes studenterpolitisering som historiestuderende midt i 1990'erne i form af historier om marxistiske undervisere, meningsterror, rænkespil og det, der blev anset for at være et stort mislykket marxistisk projekt. Historierne skulle få os til at trække på smilebåndet, for revolutionsdrømmene og tankerne om den kapitalistiske verdens snarlige undergang var 25 år senere så rørende naive. Men det var også spændende – for hvad var der forgået? Universitetsmarxismen var blevet myttestof, der spøjte bag undervisningslokalernes falmende gardiner. Havde alle de efterhånden aldrende professorer og lektorer, der endnu i 1990'erne befærdede studiet, virkelig været overbeviste marxister? Og universitetet, selve den frie tanks højborg, havde det virkelig været erobret af skolede munkemarxister, der havde forvandlet stedet til et slags jesuiter-kloster, hvor marxistisk dogmatik var enerådende? Det måtte undersøges!

Det er mit klare indtryk, at der stadig hersker en betydelig uvidenhed om emnet og om, hvad der skete, og at vi mangler konkrete og afgrænsede undersøgelser af '68-relaterede temaer som fx studenterpolitiserings på universiteterne. Dette er et emne, der stadig mange år efter, er varmt, og som endnu diskuteres intenst ikke mindst i forbindelse med 40 året for studenteroprøret i 1968. Hidtil har debatten dog i høj grad været præget af debattørernes ikke altid klare erindringer

og erindringsforskydninger, hvad enten det var anklagere eller apologeter, der førte ordet. Min specialeafhandling *Studerterpolitisk forår eller marxistisk spændetroje?* (2003) er det hidtil mest detaljerede empiriske studie af en del af dette emne, og et sådant mikrostudie af studenterpolitiseringen som den formede sig på et enkelt institut, har vi manglet. Forhåbentlig vil dette studie endvidere kunne anvendes komparativt i en videre udforskning af emnet.



På baggrund af mit speciale viser jeg, hvordan studenterpolitiseringen udførte sig som magtfaktor, og der stilles skarpt på de hårde magtkampe, der spillede mellem marxister og ikke-marxister og som en kort overgang rystede universitetets gamle mure – inden marxismen igen forsvandt. Jeg vil især koncentrere mig om perioden fra 1968-75 og herefter blot skitsere den senere udvikling i grove træk. Udviklingen er naturligvis koncentreret omkring kildematerialet fra Historisk Institut og kan give en god fornemmelse af tidens generelle tendenser – om end der naturligvis forekommer nuanceforskelle fra studie til studie, universitet til universitet.

### **Fra elite- til masseuniversitet**

Uddannelsespolitik var et område, der blev satset hårdt på fra 1960'erne og frem, for at ruste Danmark til fremtiden. Tilgangen til de videregående uddannelser blev derfor kraftigt forøget, og fri adgang til universiteterne gjorde søgningen hertil særlig stor.<sup>1</sup> Det fik vidtrækkende betydning for universiteterne i København og Århus, ligesom oprettelsen af universiteter i Odense (1966), Roskilde (1972) og Aalborg (1975) også var en udløber af dette.

---

<sup>1</sup> Hansen (1997) s. 31.



Inden for universitetets mikrokosmos indtraf der intet mindre end en revolution. Tidligere havde forskningsfrihed og uafhængighed stået i centrum på universiteterne under ledelse af professorerne, men studenterboomet satte den gamle universitetsstruktur under pres. Således var der i løbet af 50'erne en ganske lille stigning fra 8600 til 9100 studerende, mens optaget mere end fordobledes fra 1960 til 1965, hvor der var næsten 23.000 immatrikulerede i København og Århus.<sup>2</sup>

Begivenhederne, der indtraf den 21. marts 1968 i Studiegården på Københavns Universitets er for længst velkendt historie. Det samme er parolerne ”Medbestemmelse NU” og ”Bryd professorvældet,” der næsten bogstaveligt blev skriften på væggen for det gamle system.<sup>3</sup>

På Christiansborg var der forståelse for, at studenterne fremover skulle sidde med ved forhandlingsbordet.<sup>4</sup> Og da universiteternes styrelseslov omsider kom i 1970, sikrede den indflydelse til både de yngre undervisere, administrativt personale og de studerende, samtidig med at den sikrede opstillingsret til flere studentpolitiske lister, hvilket gik imod Studenterrådernes krav om eneret på repræsentation af de studerende i alle universitetsorganer.<sup>5</sup>

Den ny og meget liberale styrelseslov fastsatte, at studienævnene fik ansvar for tilrettelæggelsen af undervisningen og gav her de studerende 50% indflydelse, mens indflydelsen i konsistorium, fakultets- og fagråd blev mindre.

Situationen var ny. Nu stod de studerende med reel indflydelse, og tiden efter 1970 var kendetegnet ved, at professorer, undervisere og studerende skulle finde deres plads i den transformation fra elite- til masseuniversitet, som det stadigt stigende studenteroptag fra 60'erne og op til midt i 70'erne skabte, men også i det magttomrum, den ny universitetslov havde skabt.

## Historisk Institut, Århus Universitet

Historisk Institut, Århus Universitet hørte i perioden 1968-82 til blandt de største institutter på det humanistiske fakultet på Århus Universitet ved siden af Institut for Nordisk Sprog og Litteratur og Engelsk. Således var der på Historisk Institut i 1978 hele 5 professorer og 26 fastansatte lærere på instituttet og op mod 1000 aktive studerende.<sup>6</sup> Sammen med Nordisk og det langt mindre og yngre Institut for Idehistorie regnes Historisk Institut for et af datidens toneangivende

---

<sup>2</sup> Ekman Jørgensen, T. og Jensen, S.L.B. (1999) s. 149. Mere detaljerede studier af sammensætningen af de store studentermasser er et interessant spørgsmål, men det ligger uden for artiklens rammer.

<sup>3</sup> Gottschau (1987) s. 59, Hansen (1997) s. 38.

<sup>4</sup> Gottschau (1987) s. 75.

<sup>5</sup> Hansen (1997) s. 40.

<sup>6</sup> Albeck (1978), s. 233ff.

institutter, og alle tre steder fik studenterpolitiseringen og marxismen stor gennemslagskraft og betydning. Historisk Institut frembyder derfor en oplagt mulighed for i detaljer at følge udviklingen i en århusiansk variant af venstredrejningen på de danske universiteter.

## 1968-1972

### Revolutionære socialister

”At samle de lærere og studenter ved HI [Historisk Institut], der opfatter sig selv som revolutionære socialister. Man skal til enhver tid være rede til at arbejde for en udbygning af fagkritikken ved instituttet indenfor og udenfor studieordningens rammer.”<sup>7</sup> Ovenstående stammer fra en statut fra 1972, og den slagkraftige retorik og revolutionsdrømmene bekræfter den populære forestilling om 1970’ernes studenterpolitiserings og universitetsmarxisme som en systematisk arbejdende og effektiv organisation baseret på politisk skoling med det formål at infiltrere og nedbryde systemet.

De ”revolutionære socialister”, der omtales i citatet dækker her fagkritikerne og Fagkritik-Historie, som igen dækker over en variant af marxismen nemlig: kapitallogikken, der var den dominerede retning på historiestudiet. Fagkritikerne blev brugt som samlebetegnelse for flertallet af de marxistisk orienterede studerende på instituttet. Siden 60’ernes slutning havde fagkritikerne kun oplevet fremgang, og i lighed med andre institutters fagkritiske lister var de også i 1971-72 blevet stadig mere højroret marxistisk orienteret.<sup>8</sup>

Det var således en selvsikker fagkritisk studenterliste klar til at benytte sig af den nyvundne indflydelse til at gennemtrumfe forandringer på i første omgang historiestudiet, men også mere overordnet på universitets- og samfundsmæssigt niveau. Endnu i 1972 fandtes ingen organiseret modstand fra undervisnerside eller fra andre organiserede studenterpolitiske lister – og de kritiske røster, der dog kom til udtryk var sporadiske og enkeltstående. Den fagkritiske liste stod således godt rustet til en konfrontation, dels fordi de allerede var godt organiserede, og dels fordi de på daværende tidspunkt var nået langt med formuleringen af deres ønsker og krav til fremtiden.

### Den tidligste fagkritik

Sådan så billedet slet ikke ud, hvis vi går blot tre-fire år tilbage til 1968-69 dvs. tiden før den første styrelseslov. På det tidspunkt havde de tidligste ansatser til fagkritik og marxisme en helt anden karakter.<sup>9</sup> Inspirationen var ideologikritikken

---

<sup>7</sup> Statutter for Fagkritik-Historie, mødereferat af 1-11-1972 underskrevet Birte Brok, Fagkritik-Histories arkiv (FHA) Ringbind FH2.

<sup>8</sup> Jensen, J.V. (2003) s. 17ff.

<sup>9</sup> Udviklingen på HI svarer godt til det generelle billede Gottschau (1987) s. 104.

og Frankfurter-skolen<sup>10</sup>, og de refererede diskussioner viser, at motivationen i begyndelsen var at modernisere historiefaget. I den forbindelse afholdtes en række fagmøder, hvor historiestuderende i overensstemmelse med tidens nye faglige og politiske strømninger kritisk diskuterede fagets metode og den kildekritiske positivisme, som de mente faget var fanget i. Det kunne lyde sådan her: ”Det viste sig at vi var ilde stedt over for den kritiske påstand om, at der er ideologi bag alt, også hvor forskningen er mest objektiv.”<sup>11</sup> I stedet ønskede de at åbne faget op mod verden uden for universitetet i et forsøg på at forny faget. På dette tidspunkt er der mange eksempler på forslag til, hvorledes fagets metode og teori kunne tilpasses anden halvdel af det 20. århundrede – bl.a. ved at engagere sig i samfundet og dermed bryde den selvalgte isolation, som faget og dets professorer, ifølge de studerende, befandt sig i. Fremtidens historiker skulle i nærkontakt med den konkrete virkelighed: ”undersøgelse af og stadig kritisk kommenterende holdning til journalisters, politikeres og andres måde at anvende historiske forklaringer og argumenter på, en stillingtagen til og dialog med den mere underholdningsmæssigt eller litterære historieformidling (Palle Lauring, Metro Goldwyn Mayer o.l.) Naturligvis ville sådanne diskussioner trække de politiske skillelinjer ind på universitetet, men hvad så?”<sup>12</sup>

Disse tidligste fagkritiske møder dukker op i form af mødereferater og omtale; de synes ikke at have været del af noget organiseret netværk, men derimod at være opstået ud fra et behov blandt nogle studerende for en metodisk og teoretisk debat på studiet -præget af tidens interesse for den kritiske teori. Indflydelsen fra Jürgen Habermas’ kritiske teori og Herbert Marcuses bøger, forfattere, der begge stod i gæld til Karl Marx, var helt tydelig, men i de første år fra 1968-70 er der ingen spor af den dogmatiske marxlæsning, der senere blev en realitet. Karakteristisk for mødereferaterne er derimod en åbenhed og en nysgerrighed, der dog tydeligt er af politisk-kritisk natur. Ved at orientere sig mod det øvrige Norden og internationalt havde man fået øje på nye muligheder for at gøre historiefaget mere tidssvarende, og dermed synes udviklingen i Århus og på Historisk Institut at have været forud for den tilsvarende udvikling på Københavns Universitet.<sup>13</sup>

Den tidligste fagkritik står derfor i klar modsætning til den tone eller de tanker, der lå bag den før omtalte statut fra 1972. Ganske vist var det allerede fra

---

<sup>10</sup> Kreds af tyske intellektuelle bl.a. filosofferne Horkheimer, Adorno, Marcuse og Habermas. Pol. Fil. Lex., s. 139.

<sup>11</sup> DJH 1/1, 2-1969 s. 4.

<sup>12</sup> DJH 3/1, 4-1969 s. 6.

<sup>13</sup> Steven L. B. Jensen skriver om Københavns Universitet, at studenterbevægelsens redningsplanke fra 1971 blev fagkritikken, hvorefter fagenes indhold og videnskabelighed skulle fornyes med trivallitteratur, kapitallogik m.m.. Olsen (2004) s. 51. Det er denne udvikling, som den tidligste fagkritik på Historisk Institut tager fat på i 1969.

starten kritiske studerende, der førte ordet ved studenteroprørene og på de fagkritiske møder i 1968-69, og givet vis var de også venstreorienterede, men nogen eksklusiv og selvsupplerende gruppe var der ikke tale om – endnu.

Studenterpålysningens første år rummer således ansatser til en faglig fornyelse af studiet, dvs. en åbning mod nye forskningsområder, direkte og større samfundengagement samt opgøret med den gamle faglighed.<sup>14</sup> En lignende udvikling finder man med stor sandsynlighed på en lang række andre institutter.

### Skolingskurser og kapitallogik

Åbenheden blev som antydning snart til mere bastante marxistiske anskuelser, og de kritiske studerende fra 1968-70 blev både mere teoretisk funderede i marxismen og bestemt også mere kritiske - grænsende til det aggressive. Når de studerende endte hos Marx, skyldes det, at de i lighed med renæssancens humanister gik tilbage til originalteksterne. Netop hos Marx fandt man i ren form en kritik af den vestlige kapitalisme/imperialisme, som efter manges mening havde medført både Vietnam-krig, forbrugerisme og atomoprustning. Fra ca. 1971 opdagede toneangivende historiestuderende for alvor Marx; der oprettedes på de studerendes eget initiativ studiegrupper, hvor teksterne og især Karl Marx' *Das Kapital* blev studeret og udlagt, og begreber som *merværdi*, *profitrate*, *kapitalakkumulation*, *produktivkræfter* og *klasseanalyse* blev dagligdagsglosser.<sup>15</sup> I Århus og på Historisk Institut vandt især den gren af marxismen, der kaldtes kapitallogik frem, hvor den blev næsten enerådende i nogle få år.<sup>16</sup> Til sammenligning fik studenterpålysningen på Københavns Universitet et lidt blødere udtryk.<sup>17</sup> Hvorfor det forholder sig sådan, kan jeg på baggrund af mit materiale kun gisne om. Det hænger sandsynligvis sammen med, at kapitallogikken havde sit danske kraftcenter på naboinstituttet Idehistorie, ÅU, og at inspirationen især kom derfra, således havde flere af fagkritik-histories fremtrædende folk taget fag på netop Idehistorie.

Et af kapitallogikkens væsentligste projekter var *rekonstruktionen* af den marxistiske lære. Det vil sige en ambition om at nå bag om senere fortolkninger som f. eks. leninisme, stalinisme, maoisme og Althusser. Hovedværket i disse bestræbelser blev en bog af den århusianske idehistoriker Hans-Jørgen Schanz fra 1973 med den frygtindgydende titel: *Til rekonstruktion af kritikken af den politiske økonomis omfangslogiske status*.<sup>18</sup>

---

<sup>14</sup> Gottschau (1987) s. 105.

<sup>15</sup> Her er HI ikke unik se fx Gottschau (1987) s. 105.

<sup>16</sup> På HI var fagkritiker og kapitallogiker synonymmer.

<sup>17</sup> Ekman Jørgensen, T. og Jensen, S.L.B. (1999) s. 302ff.

<sup>18</sup> Ekman Jørgensen, T. og Jensen, S.L.B. (1999) s. 323. Den marxistiske orientering på det humanistiske fakultet i Århus kunne divergere, således eksisterede et skisma mellem det idehistoriske og filologiske institut, der var hhv. orienteret mod kapitallogikken og Althusser's fortolkning af Marx.

Den systematiske tilegnelse af Marx kan ses som et forsøg på at opstille en alternativ marxistisk videnskab som erstatning for den kriseramte borgerlig-kapitalistiske, hvor det blot tre år tidligere først og fremmest var en kritisk reaktion imod den historiske og videre i forstand videnskabelige positivisme. Samtidens forestillinger om kapitalismens krise, kan man i øvrigt finde eksempler på i tidens toneangivende venstreorienterede blade fx *Politisk Revy*.

Marxisterne, både på Historisk Institut og generelt, var flittige, og alene i universitetsregi opstod en stribe marxistisk orienterede tidsskrifter *Historievidenskab*, *Fagtryk*, *Den jyske historiker*, *Kultur og Klasse* m.fl. Udgivelsesstrømmen af de ofte ret primitive hæfter og bøger siger en hel del om troen på og viljen til at skabe et brugbart alternativ til den borgerligt-kapitalistiske videnskab. På Historisk Institut tog den teoretisk orienterede tilgang til Marx og *Das Kapital* for alvor fart, hvilket kan dokumenteres af de mange indlæg, der med hyppig brug af Marx-citater og analyser af produktivkræfternes virke osv. dokumenterer, at debattørerne blandt de politiserede studerende i *Den Jyske Historiker* og *Institutavisen*, begge fra Historisk Institut, havde opnået et solidt kendskab til Marx' skrifter.

I første omgang må det formodes at have været eliten, der begyndte at studere Marx, men snart startede fagkritikerne regulære skolingskurser; således skulle man for at blive medlem af fagkritikernes liste (*Fagkritik-Historie*) gennemgå 15-16 lektioner af tre timer som grundskoling i den videnskabeligt funderede marxisme.<sup>19</sup> Disse skolingskurser sikrede naturligvis et vist fagligt niveau og udelukkede samtidig, at hvem som helst kunne blive medlem af inderkredsen ved en tilfældighed. Et kig i arkivmaterialet fra *Fagkritik-Historie* giver et godt indblik i den velorganiserede og aktive organisation, der var opstået omkring 1972-73 med mødereferater, formålserklæringer etc., altid i en utrolig formel og bureaukratisk tone.

### Massepsykose?

Den medvind i første omgang venstredrejningen og siden marxismen havde i samtiden og især på universiteterne gjorde den utvivlsomt attraktiv for studerende, der var fagligt engagerede og måske kritiske over for traditionen. Det var ganske enkelt marxisterne og kapitallogikerne, der var mest i pagt med tiden og havde mest fart på. Det fremgår da også af medlemslisterne for *Fagkritik-Historie*, at antallet af betalende medlemmer blandt alle studerende fra 1973-75 gik fra 41 til 104.<sup>20</sup> Disse 104 må siges at høre til fagkritikernes hårde kerne, da antallet af studerende med marxistisk økonomi som tilvalg var væsentligt større – dog aldrig

---

<sup>19</sup> Forslag til skolingsprogram. FHA ringbind FH2, se også Gottschau s. 103ff.

<sup>20</sup> Medlemslister 1973-75 FHA ringbind FH1.

mere end ca. halvdelen på hver årgang dvs. mellem 100 og 150. Den hårde konfrontationslinje, som fagkritikerne førte, fik god plads, fordi historiestudiet var blevet så stort – med rigelig rum til en stor og slagkraftig opposition.<sup>21</sup>

Udviklingen på Historisk Institut ligner i store træk den udvikling, man finder andre steder på de humanistiske fag, hvor det i modsætning til fx i de naturvidenskabelige fag<sup>22</sup> var muligt at anvende Marx-læsningen i studierne, og netop muligheden for intens beskæftigelse med og inkorporering af Marx i studierne gjorde universitetet og især humaniora til radikaliserings væsentligste arnested.

En kritisk eftertid har nogle gange talt om en form for massepsykose, hvilket nok er for stærkt et udtryk, men det er sikkert, at der var tale om en ganske betydelig åndelig ensretning blandt de studerende på Historisk Institut og andre steder i disse år.

### Trendy marxister fra det ny venstre

Det er en ganske udbredt misforståelse, at de marxistiske fagkritikere var kommunister og derfor lå på linje med Danmarks Kommunistiske Parti. Det var ikke tilfældet, idet venstredrejningen på universiteterne i overvejende grad skal sættes i forbindelse med *det ny venstre*, der i Danmark talte partier som SF og VS. Og netop VS var i langt højere grad i overensstemmelse med tidens anti-amerikanske og anti-autoritære strømninger end DKP. Det var altså ikke Sovjet-tro gammelkommunister, der forsøgte at sætte dagsordenen på universiteterne i begyndelsen af 1970'erne, men snarere trendy marxister fra det ny venstre, der netop var at finde i undervisningsmiljøerne, mens det kneb gevaldigt med at engagere arbejderklassen, der som oftest havde en mere praktisk tilgang til verden end de overvejende teoretisk orienterede og ofte noget verdensfjerne kapitallogikere.<sup>23</sup> Nogen fælles front med arbejderklassen blev det aldrig til for de marxistiske fagkritikere på historiestudiet.

## 1972–1976

### Magtkampen på Historisk Institut

Den efterfølgende periode præges af mange vanskeligheder i forholdet mellem de politiserede studerende og majoriteten af instituttets undervisere. Allerede fra

---

<sup>21</sup> På et mindre studie som Institut for Idehistorie var der ikke i samme grad plads til marxister og ikke-marxister.

<sup>22</sup> De naturvidenskabelige fag var også berørt af venstredrejningen, der gik man også i hønsestrikk, havde langt hår og trævleskæg og var måske endda også revolutionær socialist. Forskellen bestod imidlertid i, at man på humaniora i højere grad end på fx fysik var i stand til at anvende Marx-læsningen i studierne af arbejderklassen og socialdemokraternes forræderi, og hvad man nu ellers beskæftigede sig med.

<sup>23</sup> Salomon (1996) s. 76 og Jensen, J.V. (2003) s. 15.

og med efteråret 1972 spores konturerne af den magtkamp, hvor fagkritikerne i kraft af deres formelle indflydelse i Studienævnet, kombineret med god organisation, reelt kæmpede om ikke hele instituttet – så i hvert fald om studiets faglige indhold.

Magtkampen udkæmpedes fra 1972-74 og blev afgørende for den indflydelse og betydning, de marxistiske fagkritikere opnåede på Historisk Institut. I samme tidsrum udkæmpedes tilsvarende kampe på andre humanistiske institutter bl.a. på Institut for Nordisk, hvor marxismen også kom til at stå meget stærkt, og ikke mindst på det ny Institut for Idehistorie, hvor Johannes Sløk (1916-2001) var blevet fagets første professor i 1967. I 1974 forlod han instituttet pga. utilfredshed med det, der sandsynligvis var det mest udtalt marxistiske (kapitallogiske) af alle institutter på det humanistiske fakultet i Århus.<sup>24</sup>

Fra efteråret 1972 til foråret 1974 var de studerende på Historisk Institut præsenteret af et samlet og udadtil enigt fagudvalg bestående af fagkritikere, der så sig selv som de egentlige ordførere på alle historiestuderendes vegne.<sup>25</sup> Midt mellem de stridende parter befandt sig endnu i 1972-73 grupperinger af mere eller mindre apolitiske eller måske rettere ikke-marxistiske studerende, der følte, at klassekamp og ideologi var kommet til at spille en alt for stor rolle på bekostning af det traditionelt faglige. Dertil kom en gruppe af undervisere, der tilsyneladende ikke blandende sig i debatterne, og hvis stemmer derfor er tavse.<sup>26</sup> Den liberale styrelseslov havde jo banet vejen for, at de studerende kunne opnå betydelig indflydelse i Studienævnet, hvor retningslinjerne for undervisningen planlagdes og ansættelsesbeslutninger vedr. undervisningsassistenter blev truffet. Det blev en af årsagerne til den bitre magtkamp på instituttet. Magttomrummet som den ny styrelseslov havde skabt skulle udfyldes.

## Marxistisk økonomi på læseplanen

Marxistisk økonomi kom på læseplanen i 1972, som en del af økonomiundervisningen på Historie-studiet. Fagkritikerne var dog utilfredse med økonomiundervisningens form samt en underviser, som de anså for inkompetent, fordi undervisningen beskæftigede sig for meget med traditionel økonomi og for lidt med de videnskabsteoretiske og filosofiske sider af marxismen.<sup>27</sup> I stedet ønskede de valgfrihed mellem (borgerlig) nationaløkonomi og politisk (marxistisk) økonomi, og ved nogle velvilligt indstillede underviseres mellemkomst nåedes et kompromis med oprettelsen af et integreret økonomikursus på 1. semester og muligheden for at vælge mellem national- eller marxistisk økonomi på 2. se-

---

<sup>24</sup> Udviklingen kan bl.a. dokumenteres i det Humanistiske Fakultets læseplaner 1968-82.

<sup>25</sup> Jensen, J. V. (2003) s. 33.

<sup>26</sup> Jensen, J. V. (2003) s. 33ff.

<sup>27</sup> IA 13/1 14-5-1973 s. 3-7 og IA 14/1, 28-5-1973, s. 5.

mester. Dermed havde underviserrepræsentanterne i Studienævnet fået afværget det, de selv betegnede som en total spaltning af studiet. Troede de i hvert fald.

Bag obstruktionen af fagkritikernes ønske sporer man en regulær frygt for åndelig ensretning og videnskabelig fundamentalisme, som en af skeptikerne blandt underviserne J. P. Noack formulerede det: ”I stedet for at fremelske den kvalificerede tvivl, som er kernen i al ægte videnskab, ønsker man åbenbart i hver af lejrene, den marxistiske som den ikke-marxistiske, at bane vejen for den kollektive fornemmelse af vished, som naturligvis er et udmærket grundlag for mesianisme, men som i sidste instans er dræbende for enhver videnskabelig virksomhed.”<sup>28</sup>

Fagkritikerne var stærkt utilfredse med kompromiset; i første omgang havde de måttet acceptere det, men de understregede fortsat det umulige i at adskille marxismens teori og praksis og advarede mod modstandernes arrogante reduktion af marxistisk økonomi til redskabsfag.

Efter en serie af skarpe meningsudvekslinger i Institutavisen lykkedes det igen fagkritikerne at få sagen op i Studienævnet. Og i foråret 1973 var den parlamentariske situation den, at underviser- og studentergrupper stod stejlt over for hinanden med fire stemmer hver. Først i august lykkedes det at få hugget den gordiske knude over, da en underviser med sympatier hos fagkritikerne påtog sig det faglige ansvar for et separat kursus over 2 semestre i marxistisk økonomi.<sup>29</sup> Til semesterstart i efteråret 1973 oprettedes således 5 hold i marxistisk økonomi og 5 hold i nationaløkonomi.<sup>30</sup> Denne fordeling giver desuden et fint billede af fagkritikernes antal i forhold til de øvrige mere eller mindre politiske studerende – en fordeling der forblev nogenlunde konstant i hele perioden.

Styrkeprøven om marxistisk økonomi blev en vigtig sejr i både faglig og ideologisk henseende for marxisterne, da den gennem institutionaliseringen skaffede dem et bedre grundlag for at kunne studere og dyrke marxismen. De underliggende ideologiske uoverensstemmelser fik såvel de marxistiske fagkritikere som undervisere til at sætte hårdt mod hårdt i forsøget på hhv. at præge udviklingen og fastholde kontrollen. Konflikten illustrerer glimrende den spænding, der i denne periode fandtes ikke alene på Historisk Institut, hvor underviserne ikke uden videre ønskede at indrette sig efter de studerendes luner for, men som nu kom under pres fra de stadig mere indflydelsesrige og magtfulde marxistiske fagkritikere. Situationen er på ingen måde enestående og kendes fra andre institutter, og der er næppe tvivl om, at de hårde opgør og konfrontationen tærede hårdt på både studerende og undervisere, men måske især de sidste. Og det er

---

<sup>28</sup> IA 13/1, 14-5-1973 s. 6-7.

<sup>29</sup> IA 1/2 Studienævnsref. 8-8-1973 pkt. 8.

<sup>30</sup> IA 3/2 Studienævnsref. 19-9-1973 pkt. 8a.



her vi finder kimen til megen senere bitterhed over udviklingen på universiteterne i 70'erne.

### **Tværfag – alt eller intet**

Sideløbende med striden om marxistisk økonomi udspillede striden om de såkaldte tværfag – også den blev en ideologisk kamp mellem fagkritikerne og dele af underviserne om historiestudiets indhold.

Tværfag og tværfaglighed fremhæver umuligheden i isoleret at studere de enkelte videnskaber; det var et stort tema i begyndelsen af 1970'erne og fik fx en fremtrædende placering på det nyoprettede Roskilde Universitetscenter.<sup>31</sup> Også de historiestuderende og især fagkritikerne udviste en betydelig interesse for at få oprettet tværfag, dels som et brud på den hidtidige undervisningsform, dels som en mulighed for at studere og institutionalisere marxismen/kapitallogikken yderligere. Igen strittede en gruppe skeptiske undervisere imod, de fandt tværfagsreglerne for liberale og nægtede derfor at imødekomme kravet om på forhånd at godskrive alle tværfaglige udbud. En sådan alt eller intet politik ville undervisernes repræsentanter i Studienævnet simpelthen ikke acceptere.<sup>32</sup>

Tværfagsdiskussionen gav således anledning til endnu en prøve på, hvem der havde retten til at forme historiestudiet, og blandt undervisernes repræsentanter sporede en udtalt frygt for, at tværfagligheden kunne forringe historikeruddannelsens kvalitet. I diskussionen og argumentationen underspillede de dog de ideologiske argumenter imod tværfagene, men disse spillede uden tvivl en betydelig rolle. Nok engang strandede forslaget i Studienævnet med fire stemmer til hver side. Dermed demonstrerede fagkritikerne deres sammenhold og styrke i forsøget på det, de mente var en fornyelse og forbedring af den faglige struktur, mens underviserrepræsentanterne i Studienævnet ligeså ihærdigt bekæmpede dette.

Efter næsten 1½ års tovtrækkeri lykkedes det i foråret 1974 at nå et kompromis, og godskrivningen af tværfag blev vedtaget med den afgørende indrømmelse til de skeptiske blandt instituttets og Studienævnets undervisere, at tværfagernes faglige relevans skulle bedømmes i hvert enkelt tilfælde. Derved fik man fra underviserside fortsat sikret sig kontrol med uddannelsen – uden at man dog fik absolut kontrol.<sup>33</sup>

Tværfagsdebatten gav fagkritikerne en halv sejr og illustrerer udmærket deres effektivitet og sammenhold, men viser også styrken af de kræfter, de havde udfordret.

---

<sup>31</sup> Jensen, J. V.(2003) s. 39.

<sup>32</sup> IA 5/1 8-12-1972 s. 5.

<sup>33</sup> IA 12b/2, 18-3-1974 s. 15 og s. 21.

## Professoratet – slået på målstregen

Kampen var dog ikke forbi, og et andet eksempel på fagkritikernes konfrontationsøgende linje var opslaget af to professorater i 1974. Fagkritikerne ønskede, at de traditionelt bredt formulerede stillingsbeskrivelser skulle indsnævres, hvorved det blev muligt for dem at sikre sig, at en af deres egne blev ansat.<sup>34</sup> Det første af de to professoratopslag blev pga. tidspres formuleret bredt i overensstemmelse med traditionen.<sup>35</sup> Til det andet formuleredes to stillingsbeskrivelser - en bred og en snæver. Igen var der kamp – fagkritikerne ville have en marxist eller noget der lignede, mens der blandt underviserne var mest støtte til den traditionelle linje.<sup>36</sup> Efter et længerevarende tovtrækkeri i Studienævnet endte sagen med at blive afgjort i det øverste organ, Institutrådet, med stemmerne 29-25 og 2 blanke, til fordel for den brede stillingsbeskrivelse. Fagkritikerne havde igen presset traditionallisterne blandt underviserne, men måtte denne gang erkende nederlaget.

Sagerne viser, at fra de marxistiske fagkritikere stod stærkest i 1972, til de mistede grundlaget for deres konfrontationspolitik i Studienævnet i maj 1974, var de i kraft af deres nyvundne medindflydelse i stand til at obstruere, trække sager i langdrag og i flere tilfælde også gennemtrumfe kompromiser til egen fordel. Styrken var enhedslinjen i Studienævnet og en klar oppositionel målsætning. Fagkritikerne stod meget stærkt i denne periode, men alligevel er det usandsynligt, at de nogensinde havde styrken til at frembringe en egentlig marxistisk revolution på Historisk Institut, dertil var oppositionen perioden igennem, som vi har set det, for stærk.<sup>37</sup>

## Alternativlisten – drømmen brister

Den behårde konfrontationslinje fremkaldte naturligvis harme, og luften var ofte tyk af beskyldninger mod ”småfascistiske undervisere”<sup>38</sup> eller beskyldninger omkring fagkritikernes brug af beskidte tricks så som at trække møderne i langdrag og derved obstruere forretningsgangen, en fremgangsmåde, som interne papirer i Fagkritik Histories arkiv faktisk dokumenterer, var en del af repertoireet.<sup>39</sup> Den gensidige mistillid voksede støt og atmosfæren var elendig; bedre blev det ikke, da fagkritikerne mistede deres monopol på at repræsentere de studerende i Studienævnet i 1974, hvorefter selv små fejl blev påpeget og fortolket som politisk forfølgelse.<sup>40</sup>

<sup>34</sup> IA 1/2, Institutbestyrelsesref. 20-8-1973 pkt. 4 s. 4.

<sup>35</sup> IA 2/2, Institutbestyrelsesref. 4-9-1973 pkt. 3 s. 2.

<sup>36</sup> IA 4/2, Institutbestyrelsesref. 27-9-1973 pkt. 3 s. 6.

<sup>37</sup> Jensen, J.V. (2003) s. 42.

<sup>38</sup> IA 4/2, 22-10-1973 pkt. 3 s. 8-9. Den giftige atmosfære og gensidige mistillid lader sig let dokumentere i kildematerialet.

<sup>39</sup> Internt papir, der indeholder nogle af de ”parlamentariske” greb, som de fagkritikerne kunne benytte sig af (udateret) ca. 1974-75, FHA ringbind FH1.

<sup>40</sup> Jensen, J.V. (2003) s. 46.

De første tegn på en stigende utilfredshed med fagkritikernes enhedslinje ses i 1973 og gik bl.a. på, at historiestudiet efterhånden handlede mere om klassekamp end kildekritik – ligesom der var utilfredshed med, at der ikke længere var plads til alle samfundspolitiske opfattelser.<sup>41</sup>

I 1974 præsenteres så den første studenterspolitiske modliste *Alternativlisten*, der stod for en mere moderat linje og bl.a. gik ind for at opløse opsplitningen mellem national og marxistisk økonomi. Desuden var de bekymrede for Rusundervisningen, altså introduktionen til de nye studerende, idet man mistænkte fagkritikerne for at påvirke og indoktrinere nye og fagligt usikre studerende.<sup>42</sup> Det skal i den forbindelse understreges, at *Alternativlisten* ikke må opfattes som en borgerlig liste, og medlemmerne forsikrede da også omverdenen om, at de sandelig lå til venstre for den politiske midte.<sup>43</sup> En udmelding, der illustrerer tidens generelle venstredrejning blandt universitets- og historiestuderende.

Til trods for at *Alternativlisten* vedblev at være fagkritikerne talmæssigt underlegne, ramte de et ømt punkt, da de i 1974 fik to medlemmer i Studienævnet, hvilket betød, at de marxistiske fagkritikere nu i ideologiske spørgsmål altid kom i undertal, og den hidtidige konfrontationspolitik måtte derfor opgives. Dette skabte naturligvis endnu flere spændinger, og det føg med beskyldninger om, at *Alternativlisten* havde forrådt de studerendes sag og indledt et samarbejde med de mest reaktionære undervisere og nu konsekvent forsøgte at udslette fagkritikernes resultater.<sup>44</sup> Stemningen var dårlig, og splittelsen satte endeligt punktum for de forhåbninger om marxistisk indflydelse, udviklingen især i 1972-73 havde fostret hos fagkritikerne.

Årsagerne til splittelsen skal nok først og fremmest findes, dels i at de studerende efter professorvældet og den ny styrelseslov havde fået ønsket om medindflydelse indfriet, og dels i den omsiggribende radikalisering og teoretisering på studiet, men også den konsekvente sammenblanding af fag og ideologi. Forhold, som efterhånden blev et problem for mange studerende, der oplevede, at deres oprindelige interesse for historie var blevet suspekt. Dertil kom en angst blandt de studerende for, at historikeruddannelsens kvalitet og anseelse ville blive devalueret. Dette skabte basis for *Alternativlisten* og umuliggjorde realiseringen af et marxistisk institut.

Den interne uenighed, der opstod som konsekvens af radikaleringen, blev en akilleshæl ikke bare på Historisk Institut, men for studenterspolitiseringen i det hele taget og må opfattes som en væsentlig årsag til, at den såkaldte universitetsmarxismes formelle indflydelse alligevel blev begrænset.<sup>45</sup>

---

<sup>41</sup> IA 8/2, 17-12-1973, s. 18.

<sup>42</sup> IA 16/2 20-5-1974, s. 9.

<sup>43</sup> IA 7/2, 3-12-1973, s. 11.

<sup>44</sup> IA 17/2, 4-6-1974, s. 12.

<sup>45</sup> Jensen, J.V. (2003), s. 52.

## Undervisningsassistenterne – marxismen institutionaliseres

De store årgange, med omkring 200 nye studerende (1972), som fortsat voksede indtil højdepunktet i 1975 med astronomiske 320 nye studerende, medførte store kapacitetsproblemer på studiet.<sup>46</sup> Det betød, at undervisningsassistenter (UA) i meget stort antal blev nødvendige for at kunne varetage undervisningen. Når netop UA'erne påkalder sig interesse i denne sammenhæng, skyldes det, at de i reglen var enten nyuddannede cand. mag'er eller studerende på overbygningen og for en stor dels vedkommende stærkt påvirkede af tidens nye fænomener: ideologikritik og marxisme/kapitallogik. UA'erne blev især brugt på grunduddannelsen til at varetage rusintroduktionen samt undervisning i grundfagsdiscipliner som økonomi og fagrelevant filosofi; de havde desuden bemyndigelse til at eksaminere interne opgaver.<sup>47</sup> I 1972 var undervisningskapaciteten kritisk, og i foråret 1973 opsluges 30 ugentlige UA-timer. De efterfølgende masseansættelser af UA'ere blev i sig selv en væsentlig forudsætning for, at det var muligt at efterkomme de studerendes krav om en marxistisk baseret undervisning. At man i foråret 1974 forventede at få bevillinger til 79 ugentlige UA-timer fordelt på 25 UA'ere og et tilsvarende antal for efterårssemesteret, understreger behovet.<sup>48</sup> Således blev 4-6 ud af i alt 10 hold alene i marxistisk økonomi uddannet af UA'erne i perioden 1974-79 - disse talte ca. 50% af alle historiestuderende pr. årgang,<sup>49</sup> dertil kom kurserne i fagrelevant filosofi og rusintroduktionen. Retfærdigvis skal det siges, at ikke alle UA'ere var marxister, men mange af dem tilhørte det fagkritiske miljø. UA'erne varetog altså en stor del af undervisningen på grunduddannelsen, mens professorer og lektorer stod for overbygningen, hvor den marxistiske betydning til gengæld synes at have været mere begrænset. Noget kunne næsten tyde på en uformel overenskomst mellem de fastansatte og marxisterne, idet førstnævnte tilsyneladende blot fortsatte deres hidtidige forskning og undervisning, mens de studerende, der havde interessen, fik lov at dyrke Marx på første del af deres studium; dette kan dog ikke dokumenteres.

I løbet af 1975-76 dukkede de første tegn op på, at festen var forbi og de store bevillinger til UA'ere opbrugt. En udvikling, der naturligvis er tæt knyttet til 1970'ernes generelle økonomiske recession. På Historisk Institut udløste nedskæringerne og de manglende bevillinger en frygt blandt fagkritikerne for, at de marxistiske kerneområder ville lide ubodelig skade som følge af nedskæringerne.<sup>50</sup> Trods dystre udsigter blev UA-bevillingerne kun gradvist nedskåret i takt med det faldende studenteroptag fra 1978-82.<sup>51</sup>

---

<sup>46</sup> IA 2/4, 15-9-1975 s. 9. Årgang 1975 var på hele 320 historiestuderende.

<sup>47</sup> IA 7/1, 20-2-1973 s. 9.

<sup>48</sup> IA 1/3, Studienævnsref. 10-7-1974. I 1974 ansatte man 28 UA'ere og i 1975 25.

<sup>49</sup> Dette fremgår af periodens officielle læseplaner.

<sup>50</sup> IA 4/4, 13-10-1975 s.4 og s. 8.

<sup>51</sup> IA 4/5, 11-10-1976, s. 5 og IA 10/5, 31-1-1977, s. 6.

Det store behov for undervisningsassistenter kom således til at spille en afgørende rolle for udbredelsen af universitetsmarxismen og dens betydning – uden UA'ere ville denne betydning have været meget mindre. Med UA'erne opstod en mulighed for de marxistiske fagkritikere til at institutionalisere deres politiske dagsorden, og derfor kunne marxismen få så stor betydning for historiestuderende i Århus i 70'erne.

## 1976-82

### Tiden rinder ud

1975-76 blev et vendepunkt i studenterpolitiserings historie. Magtkampen var faldet ud til de ”reaktionære” underviseres fordel; de studerende splittedes, og det ambitiøse kapitallogiske projekt blev opgivet og forladt. Det synes klart, at de problemer fagkritikerne og marxismens var havnet i også gjaldt det idealistiske ungdomsoprør, og optimismen udviklede sig til en depression.

Universitetsmarxismens sidste år frem til 80'ernes begyndelse præges af de studerendes mangel på en fælles sag, og fra ca. 1976 var forhåbningerne til det kapitallogiske projekt forsvundet.<sup>52</sup> Det var nødvendigt at gå nye veje, og tyngdepunktet forskød sig således i de sidste år fra det teoretisk-marxistiske mod det politisk aktivistiske, samtidig med at de interne spændinger steg.<sup>53</sup> De studerende stod i sidste halvdel af 70'erne mere splittede end nogensinde før, og det partipolitiske kom til at spille en langt mere markant rolle. Snart dukkede deciderede partipolitiske lister op på historiestudiet, fx *Kommunistiske Studenter* (Komm. S.) en studenterliste med direkte tilknytning til DKP, *Kommunistisk Arbejderparti* (KAP), *VS-historie* og det trotskistisk orienterede *Revolutionære Socialisters Forbund* m.fl. Listerne dannedes allerede i 60'ernes slutning, men spiller tilsyneladende ingen rolle på Historisk Institut før midt i 70'erne, hvor de begynder at optræde i kildematerialet. Orienteringen skiftede således først fra midten af 70'erne fra den i begyndelsen altdominerende såkaldte interne fagkritik som fx kapitallogikken til den eksterne fagkritik, der gik i retning af dialog med fx slagteriarbejdere, som det kendes fra malerapporter osv. Udviklingen på Historisk Institut adskiller sig herved fra Københavns Universitet, hvor bl.a. den eksterne fagkritik

---

<sup>52</sup> Omkring 1976 stod det klart, at den kapitallogiske teori og debat var en blindgyde. Ifølge Ekman Jørgensen og Jensen, skyldtes det, at kapitallogikerne i princippet skulle gennemskue hele samfundet for at kunne foretage selv det mindste forskningsprojekt, dvs. i praksis skrive en ny *Das Kapital*, og derfor kom det praktiske arbejde aldrig i gang. Det er således sigende, at stort set samtlige større publikationer, der forstod sig selv som en del af det kapitallogiske projekt, i titlen indeholdt enten: *Introduktion til...* eller *Ansætter til...*, hvis der ikke i indledningen udtrykkeligt blev gjort opmærksom på, at værket skulle opfattes som en foreløbig del af det skitserede projekt osv. Ekman Jørgensen, T. og Jensen, S.L.B. (1999), s. 328 og s. 335f.

<sup>53</sup> Jensen, J. V. (2003) s. 56.

generelt spillede en større rolle.<sup>54</sup> Dialogen med underviserne blev minimal, og selv de undervisere, der havde sympatiseret med marxisterne i begyndelsen, fik den kolde skulder.<sup>55</sup> Denne manglende dialog skyldes, at magtkampen var tabt, og de ny roller på Historisk Institut var fordelt.

Bag denne udvikling ligger naturligvis også de forudgående års uddannelsespolitiske indgreb i form af økonomiske nedskæringer og ikke mindst adgangsbegrænsningen i 1978, der forringede mulighederne for rekruttering af nye studenterpolitikere. Således var der fra 1973-78 hvert år ti nye hold – i 1981 kun tre! Langt de fleste undervisningsassistenter måtte afskediges, samtidig med at der i begyndelsen af 80'erne indtraf et paradigmeskifte med en fornyet interesse for emner som kulturhistorie, mentalitetshistorie og mellemkrigstidens fascistiske regimer – emner, der havde været utænkelige i de tidlige 70'ere.<sup>56</sup> Nye strømninger og socialistiske utopier, der aldrig var blevet indfriet, endte i 80'ernes begyndelse i desillusion og dermed var studenterpolitiserings og den såkaldte universitetsmarxismes sidste kapitel skrevet.

## Konklusion

I 1969 afholdt studerende på Historisk Institut åbne fagkritiske møder, der under inspiration af den kritiske teori ønskede et opgør med den traditionelle historiefaglige positivism. I løbet af de følgende 2-3 år radikaliseredes denne fagkritik voldsomt, og i begyndelsen af 70'erne havde de fremmeste forvandlet sig til velorganiserede, konfrontationsøgende kapitallogikere, der blev den dominerende marxistiske retning på historiestudiet i Århus. Når studenterpolitiseringen blev så radikal som tilfældet var, hænger det antageligt sammen med, at udviklingen foregik i et universitetsmiljø med tradition for og ønske om fordybelse.

Kampen om instituttet udkæmpedes i Studienævnet, hvor de studerende havde 50% indflydelse. Marxisternes største sejr blev indførelsen af marxistisk økonomi, og så længe de marxistiske studerende stod samlet var deres indflydelse en kort overgang i stand til at ryste hele systemet med krav om marxistisk økonomi, tværfag, professoratopslag osv., hvilket en overgang gav grund til dyb bekymring blandt instituttets etablerede ikke-marxistiske undervisere.

Når den marxistiske indflydelse og betydning kunne blive så massiv blandt de studerende, hænger det sammen med 1970'ernes kæmpeårgange, der skabte et stort behov for undervisningsassistenter, der i reglen var nyuddannede eller ældre studerende – mange af dem påvirkede af marxistisk fagkritik og kapitallogik, og netop de kom til at varetage undervisningen i marxistisk økonomi, fag-

---

<sup>54</sup> Ekman Jørgensen, T. og Jensen, S.L.B. (1999) s. 302ff.

<sup>55</sup> Jensen, J.V. (2003) s. 57.

<sup>56</sup> IA 3/11, 27-9-1982.

relevant filosofi og andre fag med en marxistisk drejning. Uden de store årgange og undervisningsassistenterne havde marxismen aldrig kunnet få den betydning, som den, også på lang sigt, fik for mange studerende.

Historisk Institut blev dog aldrig overtaget af marxisterne, dertil var modstanden blandt professorer og undervisere for stærk, og de opslidende kampe om rollefordelingen på instituttet endte med de skeptiske underviseres fortsatte kontrol og sejr. I en kort periode var ikke-marxisterne for alvor i defensiven, men radikaliseringen og den uforsonlige konfrontation endte med at splitte de studerende, og drømmen om at forvandle instituttet til en marxistisk højborg endte i et nederlag.

Universitetsmarxisme forblev overvejende et studenterfænomen og nød kun ganske ringe opbakning blandt de etablerede undervisere på historiestudiet. Den økonomiske krise, der for alvor mærkedes fra midten af 70'erne betød, at næsten alle undervisningsassistenter blev afskediget, mens hovedparten af de undervisere, der kom til at føre instituttet gennem 1980'ernes krise var ansat sidst i 60'erne og begyndelsen af 70'erne og kun en ganske lille del af disse tilhørte '68'erne og marxisterne.

Universitetsmarxismens væsentligste betydning kom til at bestå i, at den i metodisk og videnskabelig henseende satte sit præg på årgange af historiestuderende, der, længe efter marxismen var gået af mode, blev universitetslektorer og professorer eller endte i andre betydningsfulde stillinger i samfundet – langt de fleste fjernede snart den kapitallogisk/marxistiske fernis og blev fx post-modernister i stedet. Tilbage var stadig spørgelset, der tittede frem bag de falmende gardiner i 90'erne, og som nærmest var blevet en myte. Hver gang den fortælles på ny gøres universitetet i 70'erne endnu mere rødt og munkemarxisterne endnu mere jesuiter-agtige, indflydelsesrige og betydningsfulde, end de reelt nogensinde var. Dette forløb for myten om '68 på Historisk Institut ligner sandsynligvis udviklingen på de fleste danske universitetsstudier.

## Referencer

### Utrykt kildemateriale

- Fagkritik Histories Arkiv [FHA] Ringbind 1-3 (venligst stillet til rådighed af tidsskriftet *Den jyske Historiker*)

### Periodica

- *Den jyske historiker* - historieteoretisk tidsskrift (1969-82) [DJH]
- *Institutavisen* (1972-82), Historisk Institut Aarhus Universitet (inkl. studienævnsreferater) [IA]
- *Røde Celler* - fagblad udgivet af Fagkritik historie (1981-84)
- Det humanistiske fakultets læseplaner 1968-82

### Udvalgte værker

- Albeck, G. (red.) (1978): *Aarhus Universitet 1928-1978*, Århus
- Busck, S. (1998): *Erfaringer med fænomenet teori. I: Cfk-nyt nr. 25*, Århus

- Christensen, L.R. (2000): *Ungdomsoprøret 1960'erne og 1970'erne*. København
- Christiansen, E. og Jørgensen, C. (2004): *Historiefaget 75 år på Århus Universitet*. Århus
- Ekman Jørgensen, T. & Jensen S.L.B. (1999): *Studenteroprøret i Danmark 1968 forudsætninger og konsekvenser*. Københavns Universitet (Upubliceret speciale)
- Gottschau, J. (1987): *Rebeller og medløbere*. København
- Hansen, E. (1997): *En Koral i tidens strøm*. Roskilde
- Jensen, J. V. (2003): *Studenterpolitiske forår eller marxistisk spændetroje*. (Upubliceret speciale) Århus Universitet
- Olsen, N og Andersen, M. B. (2004): *1968 dengang og nu*. København
- Salomon, K. (1996): *Rebeller i takt med tiden*. Stockholm

*John V. Jensen, f. 1972. Cand. mag. i historie, dansk og filosofi. Forskningsassistent på Statsbiblioteket 2003-04, Museumsinspektør på Museet for Varde By og Omegn 2005-. Har skrevet specialeafhandlingen: Studenterpolitisk forår eller marxistisk spændetroje? (upub. 2003). Har desuden skrevet en række artikler bl.a. om de tyske flygtninge i Danmark 1945-49 og arbejder i øjeblikket med dette emne.*





# Positivismestriden og studentoppørøret i norsk pedagogikk

Af Kim Helsvig

*Studentoppørøret i norsk pedagogikk kunne hente støtte fra en koalisjon av kulturelle krefter som gjentatte ganger i moderne norsk historie har vist sin styrke, nemlig en folkelig og anti-autoritær bevegelse i allianse med konservativ kristendom og styringsivrige politikere. Dette kan bidra til å forklare at noen spesielt engasjerte pedagogikkstudenter i en gitt situasjon – og for en kort tid – fikk gjennomslag for sine visjoner om et nytt pedagogikkfag. Det kan også kaste lys over hvordan og hvorfor det norske pedagogiske landskapet ble grunnleggende omformet på 1970-tallet på en måte som ikke bare tilførte nye perspektiver men som på sikt også kom til å svekke fagets legitimitet og status.*

I midten av desember 1968 arrangerte filosofen Hans Skjervheim et seminar på Voss i nærheten av Bergen som skulle vise seg å bli en viktig katalysator for utviklingen av det norske studentoppørøret. Temaet for det såkalte Vosseseminalet var 'Pedagogikk og samfunn', og det mest faglig radikale uttrykket for studentoppørøret kom da også nettopp innenfor pedagogikkfaget, der det fra 1974 ble opprettet et sosialpedagogisk studiealternativ på Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ved UiO. Et universitetsfag har verken før eller siden i norsk universitetshistorie blitt splittet i to parallelle studieløp på denne måten, og initiativtagerne bak det nye studiet var først og fremst studenter.

I denne artikkelen vil jeg argumentere for at dette virkningsfulle studentoppørøret må sees i lys av at det kunne hente støtte fra innflytelsesrike krefter i norsk kultur og politikk. Dette kan for det første bidra til å forklare at noen spesielt engasjerte pedagogikkstudenter i en gitt situasjon – og for en kort tid – fikk gjennomslag for sine visjoner. For det andre kan det kaste lys over hvordan og hvorfor det norske pedagogiske landskapet ble grunnleggende omformet på 1970-tallet og på hvilken måte dette fremdeles i dag preger både faget og den skolepolitiske debatten i Norge.

## **PFI-tradisjonen fram til 1970-tallet**

Pedagogikk var blitt etablert som eget fag på Universitetet i Oslo i 1938. Under ledelse av professor Helga Eng var målsetningen å utvikle faget som akademisk disiplin basert på empiriske pedagogisk-psykologiske undersøkelser av evne- og modenhetsutvikling hos barn og unge. Det var imidlertid først etter krigen – da

Johs. Sandven overtok professorstolen etter Eng – at Pedagogisk forskningsinstitutt virkelig begynte den sterke ekspansjonsperioden som varte til omkring 1970, da instituttet var det største instituttet ved det raskt voksende samfunnsvitenskapelige fakultetet målt i antall studenter.

Til tross for ulikheter i stil og faglig tilnærming, mente både Helga Eng og Johs. Sandven at den pedagogiske målsetning var å gjøre individet i stand til å være en aktiv deltaker i interaksjon med andre mennesker og sine omgivelser i et foranderlig samfunn, og ikke kun en passiv mottager av kunnskap, kultur og tradisjon. I 1937 skrev Eng, med referanse til den amerikanske pedagogiske filosofen John Dewey, at oppgaven for den pedagogiske forskningen var å bidra til ”å danne mennesker som kan leve i denne forandrede og på mange måter vanskelige tilværelse, mennesker som istedenfor å la seg omtumle og ødelegge, kan styre og lede sitt levesett og sin atferd slik at det kan bli til størst mulig lykke for dem selv og andre.”<sup>1</sup> Både Eng og Sandven søkte å forene tre sentrale dimensjoner i den reformpedagogiske tenkningen i tradisjonen etter Dewey; den progressive, den mentalhygieniske og den demokratiske. Den pedagogiske vitenskapen måtte således stille seg på side med en progressiv samfunnsutvikling og ta inn over seg at man levde i en sterkt foranderlig og stadig mer teknologibasert virkelighet. Oppbruddet fra tradisjonelle og mer statiske livssammenhenger og samfunnsstrukturer stilte så store mentalhygieniske krav om utvikling av en integrert og trygg personlighet. Begge så de derfor den pedagogiske vitenskapen i et samfunnsmessig perspektiv, der hovedoppgaven var å bidra til å gjøre individet i stand til å forholde seg på en aktiv måte til et demokratisk samfunn i rask endring.<sup>2</sup>

I den første artikkelen Johs. Sandven skrev etter at han ble professor i 1950 ga han et fortettet uttrykk for inspirasjonen fra John Dewey. Sandven understreket at ikke noe enkeltmenneske, ikke noen gruppe eller noen ideologisk retning kunne gjøre krav på monopolretten over sannheten. Med utgangspunktet i dette liberale credo viste han til kanskje det mest sentrale kapittelet i Deweys pedagogiske forfatterskap, *Education as Growth* i boken *Democracy and Education*, og poengterte at ”veksten ... er hovedsaken, den stadige vekst, og ... denne vekst [er på ingen måte] ment å skulle stoppe ved et bestemt fiksert punkt, f.eks. ved avlagt eksamen, den skal fortsette gjennom hele livet.” Han sluttet seg videre til Deweys

---

<sup>1</sup> Eng, Helga (1937), ”Eksperimentalismen – en retning i nutidens pedagogiske filosofi”, i Festskrift til Anathon Aall på 70-årsdagen hans, 15.august 1937, Aschehoug, s.166.

<sup>2</sup> Helsvig, Kim (2005), *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938 – 1980*, s. 25 – 85.

utlegning av den vitenskapelige metode som en trinnvis erkjennelsesgang som ”normalt bør følges i livets problemsituasjoner på alle nivåer”.<sup>3</sup> Det var derfor ”av stor viktighet at elevene i sitt arbeid lærer seg til å innse at det er ved å holde sinnet åpent, ved å bevare det spørrende sinn, ved å ha respekt for kjensgjerningene og være villig til å omstille seg i samsvar med dem, at muligheten for vekst og mellommenneskelig forståelse holdes åpen.”<sup>4</sup>

### 'Livsdyktighet' – Sandvens pedagogiske orienteringspunkt

I 1947 hadde Sandven vært på et halvårlig studieopphold ved Teachers' College på Columbia University, selve nervesenteret for reformpedagogisk tenkning i USA, for å habilitere seg for professoratet i pedagogikk. Da han kom hjem skrev han boken *Pedagogisk idébrytning i USA*. Her rettet han spesiell oppmerksomhet mot arbeidene til den såkalte *Educational Policies Commission* som i perioden 1937 til 1946 hadde lagt fram fire rapporter om utdanning i USA, og mot en rapport som ble framlagt av den skolepolitiske Harvard-komiteén i 1946. Titlene på disse rapportene understreker at den altoverskyggende kontekst for pedagogikken i USA i denne perioden var forholdet mellom utdanning og demokrati.<sup>5</sup> For at utdannelsen skulle støtte en demokratisk utvikling, hevdet disse rapportene, måtte skolen sørge for at elevene utviklet *selvrealisering, menneskelige relasjoner, effektivitet og borgerlig ansvar*. Dette var langt på vei avledet fra et annet sentralt avsnitt i *Democracy and Education*. Her fremholdt Dewey at skolens viktigste oppgave var å fremme evne til *effektiv problemløsning, sosiabilitet, estetisk smak, øvet intellektuell metode og samvittighetsfullhet*.<sup>6</sup> I Sandvens språkdrakt ble

---

<sup>3</sup> Etter Deweys mening var det ikke noen prinsipiell forskjell på den vitenskapelige metode og den måten man gjør sine daglige erfaringer på. I begge tilfeller kunne man snakke om en erkjennelsesgang gjennom fem stadier: 1) Opplevelse av et problem eller en konflikt, 2) lokalisering og definering av problemet, 3) presentasjon av ulike løsningsforlag, 4) resonnement omkring konsekvensene av løsningsforslagene, og 5) videre observasjoner og eksperimenter som fører til aksept eller forkastelse av løsningsforslagene.

<sup>4</sup> Sandven, Johs (1950): ”Det pragmatiske innslaget i oppdragsfilosofien”, i *Prismet* 7/1950, s.212-216.

<sup>5</sup> *The Unique Function of Education in American Democracy* (1937) – *The Purposes of Education in American Democracy* (1938) – *The Education of Free Men in American Democracy* (1941) – *Policies for Education in American Democracy* (1946) og Harvard-komiteéns *General Education in a Free Society* (1946).

<sup>6</sup> I originaltekst: “We may say that the kind of experience to which the work of the schools should contribute is one marked by executive competency in the management of resources and obstacles encountered (efficiency); by sociability, or interest in the direct companionship of others; by æsthetic taste or capacity to appreciate artistic excellence in at least some of its classic forms; by trained intellectual method, or interest in some mode of scientific achievement; and by sensitivity to the rights and claims of others - conscientiousness.” (Dewey, John (1946), *Democracy and Education*, New York, The Macmillian Company, The Free Press, s.285-286).

disse målsetningene sammenfattet i formuleringen ”funktionsdyktighet overfor livsproblemenene”. I 1953 reformulerte han disse målsetningene innenfor en norsk kontekst da han skrev at det å ”utvikle barna til *livsdyktighet* er et av våre første og viktigste mål.”

Sandven utmyntet senere det konkrete innholdet i målet om å utvikle barn og unges livsdyktighet i begrepene *effektivitet* (evne til intellektuell problemløsning, at man er i stand til å handle praktisk og effektivt i forhold til sine omgivelser i motsetning til å være innesluttet og passiv), *konsonans* (at man utvikler en trygghet i følelseslivet som gjør at man tør å la det ”klinge rikt og med mange toner”) og *karakter* (at man utvikler en fornuftsstyrt samvittighetsfull sosial innstilling som er orientert mot fellesskapet). Denne tredelingen ”skal antyde at dersom en ser livsdyktighet, skikkethet til å leve livet, som samlende mål, er det viktig å forme oppvekstmiljø og påvirkning på en slik måte at det ikke bare fremmer dyktigheten på det intellektuelle området, det som her har fått betegnelsen effektivitet, men også karakteren, dvs. evnen til å innordne seg i samfunn med andre, samtidig som det også er vesentlig å utvikle den indre harmoni, den personlige tilpasning, det som her er betegnet som konsonans, slik at en oppnår den størst mulige sikkerhetsfølelse og konfliktfrihet. ... Etter som samfunnet gjennom den tekniske utvikling kompliseres og det blir vanskeligere for den enkelte å finne sin plass i helheten, blir det nødvendig at dannelsesprosessen griper så vidt og dypt i personligheten som mulig. Den må omfatte ikke bare intellektet, men også karakteren, evnen til medleving og innleving, til å ta aktiv del i fellesskapet, og like-dan evnen til å oppleve sin omverden på en rik og mangetonende måte, til å leve i fred med seg selv og til å føle trygghet og tillit til seg selv under de prøver som livet fører en inn i. Den pedagogiske virksomhet bør lede fram til personlig likevekt og sikkerhet så vel som til harmoni i forholdet til andre mennesker, samtidig som den gir innsikt i omverdenen og utvikler evnen til å angripe problemer på en konstruktiv måte. Dersom vi unnlater å se vår pedagogiske oppgave under denne brede synsvinkel, kan vi komme til å forfeile vårt mål.”<sup>7</sup>

Ifølge Sandven måtte enhver pedagogisk forsker ha en samlende målsetning som et orienteringspunkt for sin virksomhet. En slik målsetning kunne man ikke komme fram til selv om man trakk inn ”all relevant viten”, og han mente at det derfor var uunngåelig at målene i siste instans måtte basere seg på verdioppfatninger. For å få et orienteringspunkt for sin aktivitet, måtte derfor den pedagogiske forsker gjøre ”et sprang utover det objektivt gitte”. Sandvens ”sprang utover det objektivt gitte” endte etter USA-turen i begrepet om livsdyktighet som en

---

<sup>7</sup> Sandven, Johs. (1958), ”Fremtidens skole under pedagogisk-psykologisk synsvinkel”, i *Pedagogisk forskning*, Nordisk tidsskrift for pedagogikk, Særtrykk av nr.3/1958, s.127.

samlende målsetning og orienteringspunkt for den pedagogiske virksomheten. Dette begrepet ble retningsgivende både for Sandvens egen forskning – som i stor grad ble orientert mot å utvikle pedagogisk-psykologiske måleinstrumenter på det intellektuelle, følelsesmessige og sosiale funksjonsområdet – og hans syn på skolens og pedagogenes oppgave i det norske etterkrigstidssamfunnet. Hans virke som vitenskapsmann, forskningsentreprenør, profesjonsstrateg og institusjonsbygger bærer derfor preg av en bemerkelsesverdig konsistens. Når grunnsteinene i hans syn var lagt, var han således ikke først og fremst opptatt av å utvide og fornye sitt perspektiv på pedagogikk som vitenskap og ta del i en internasjonal forskningsfront. Han kom isteden til å konsentrere nærmest all sin innsats om å bygge opp et forskningsbasert pedagogikkfag ved universitetet som kunne være praktisk-politisk relevant for å fremme en utvikling av skolen der man i mindre grad fokuserte på passiv reproduksjon av kunnskap til fordel for en større vektlegging av elevenes problemløsende effektivitet, følelsesmessige sikkerhet og sosiale innstilling.

### Positivismestrid

Når Sandven etter hvert møtte sterk motstand fra kolleger og engasjerte pedagogikkstudenter mot slutten av 1960-tallet har dette primært to årsaker som henger nært sammen. For det første kom instituttets naturvitenskapelig inspirerte forskning under sterk kritikk i den såkalte positivismestriden som ble en viktig del av studentopprøret i Norge, og for det andre hadde Sandven en nærmest monopol-lignende maktposisjon i norsk pedagogikk som han visste å utnytte og som ikke hadde sin like innen sammenlignbare fagfelt i samme periode.

Max Horkheimer, en av opphavsmennene til den såkalte kritiske teori som lå i bunn av mye av positivismekritikken, hadde allerede i 1947 kritisert amerikansk pragmatisme og John Dewey for å representere en ekstrem instrumentalisme, og til og med antydte likheter i tenkemåte med den som lå bak dødsleirene under 2. verdenskrig. Dette udelt negative synet på Dewey og amerikansk pragmatisme preget også både filosofen Hans Skjervheim og pedagogen Erling Lars Dale når de framførte sine virkningsfulle karakteristikk av PFI som representant for en teknisk, instrumentell og positivistisk pedagogikk. Kritikerne kunne også finne støtte i Habermas' teori om de tre erkjennelsesledende interesser; kontroll, kommunikasjon og frigjøring, der etterkrigstidens empirisk-analytiske samfunnsvitenskaper etter Habermas' mening var dominert av naturvitenskapenes kontroll- og prediksjonsmotiver, noe som gjorde dem til både tekniske instrumenter for statlig styring og et ideologisk grunnlag for det bestående samfunnets virkemåte og økonomiske system.

En slik forståelse av pedagogikkens funksjon kom spesielt sterkt til uttrykk i Erling Lars Dales flengende kritikk av PFI i boken *Pedagogikk og samfunnsforan-*

dring fra 1972. Her ble det Dale kalte ”den etablerte pedagogikken” utdefinert som en illegitim, teknisk-instrumentell styringsvitenskap for utdanningsområdet i det kapitalistiske norske samfunnet. Dales analyse bekreftet tilsynelatende punkt for punkt Habermas’ teori om hvordan positivistisk samfunnsvitenskap ble kapitalismens støttespiller, og med ett hadde den norske positivismekritikken fått sin hovedmotstander og det den gang ekstremt turbulente pedagogiske fagmiljøet en besnærende fortolkning av fagets tradisjon.<sup>8</sup> Gjennom kronikker i Dagbladet våren 1972 kom så pedagogen Lars Monsen og sosiologen Øyvind Ytreberg samt filosofene Jon Hellesnes og Hans Skjervheim med uforbeholden støtte til Dales analyse. Skjervheims kronikk ble senere til den klassiske artikkelen ”Det instrumentalistiske mistaket”, og denne bidro nok også til at Dales positivismekritiske fortolkning i ettertiden fikk en sterk hegemonisk stilling i det norske pedagogiske fagmiljøet.<sup>9</sup>

Hvordan plasserer så PFI-tradisjonen på 1950- og 60-tallet seg innenfor Habermas’ teori om de kontroll- og prediksjonsorienterte samfunnsvitenskaper? Forskningen ved instituttet, særlig den omfattende test-forskningen, var utvilsomt sterkt inspirert av naturvitenskapelige forskningsmetoder. Sandven hadde også en nærmest scientistisk ambisjon om å utvikle det han kalte ”sikker viten” på området. Med forankring i sin enhetsvitenskapelige tro på den naturvitenskapelige metodes betydning på alle fagområder, mente han at målsettingen i alle fag måtte være å utvikle en stadig større kjerne av sikker viten der ”kjensgjerningene taler for seg selv og gjør subjektive spekulasjoner meningsløse”.<sup>10</sup> Selv om deler av positivismekritikken kunne være berettiget, er det imidlertid viktig å huske på at Sandvens program for å bygge opp pedagogikk som en forskningsbasert og praktisk-politisk relevant universitetsdisiplin, sprang ut av visjonen om å bidra til å skape en skole som var fokusert på å utvikle elevenes evner til intellektuell problemløsning, deres følelsesmessige sikkerhet og sosiale innstilling. Dette programmet var ikke minst inspirert av en mer generell amerikanisering av norske samfunnsvitenskaper etter krigen. Et ledemotiv i denne amerikaniseringen kom til uttrykk ved opprettelsen av UNESCO, FNs organ for samarbeid om utdanning, vitenskap og kultur, høsten 1945. I åpningsordene til UNESCO-charte-

---

<sup>8</sup> Dale, Erling Lars (1972), *Pedagogikk og samfunnsforandring*, Gyldendal.

<sup>9</sup> Helsvig (2005), s. 261-269. Det må også bemerkes at Erling Lars Dale i ettertid har revidert sin analyse av den såkalte etablerte pedagogikken ved PFI. Dette kommer blant annet til uttrykk i hans bøker *De strategiske pedagoger fra 1999* (Ad Notam Gyldendal) og *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap fra 2005* (Abstrakt forlag). Om dette, se Helsvig, Kim (2006), ”Erling Lars Dale: Angrende 68-er eller evig opprører?”, s. 349–354 i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2006.

<sup>10</sup> Sandven, notat (1962), *Sommerkurset i pedagogikk 1962–63*, s. 6.

ret het det: ”Siden krig begynner i menneskers sinn, er det i menneskers sinn at forsvaret for fred må bygges”.

I sin doktoravhandling om amerikansk påvirkning av norsk samfunnsvitenskap viser Fredrik Thue hvordan både tenkningen i UNESCO og i norsk samfunnsforskning etter krigen var sterkt influert av virksomheten i Society for the Psychological Study of Social Issues.<sup>11</sup> SPSSI ble opprettet i 1936 av en gruppe unge og radikale amerikanske sosialpsykologer og ble en katalysator for et kreativt møte mellom amerikansk sosialpsykologer og ledende europeiske intellektuelle i eksil, deriblant gestaltpsykologen Kurt Lewin, og filosofene Theodor Adorno og Max Horkheimer. Et resultat av dette møtet var blant annet det store forskningsprosjektet *The Authoritarian Personality* som etter krigen søkte å definere karaktertrekk som disponerte for autoritære og anti-semittiske holdninger.

Utover på 1950-tallet var litteraturen fra dette sosialpsykologiske forskningsmiljøet sentralt pensumstoff på PFI, og i 1954 forberedte Sandven utvikling av evalueringsmetoder i forbindelse med et UNESCO-program for opplæring i internasjonalistiske holdninger og respekt for menneskerettighetene. Fra 1954 til 1967 var også prosjektet: ”Sosialpedagogisk forskning, utvikling av sosial innstilling og muligheten for påvirkning av denne gjennom skolen” den største forsknings-satsningen ved PFI. Livsdyktighetsbegrepet til Sandven var derfor i tråd med en overordnet målsetning i vestlig samfunnsvitenskap i den første etterkrigstiden, et forsøk på å fokusere skolens virksomhet på de intellektuelle, følelsesmessige og sosiale kvalitetene elevene burde utvikle for å bygge opp et indre forsvar mot autoritære politiske ideologier.

Det er derfor ikke lett å plassere Sandvens program innenfor Habermas’ teori, til det var programmet altfor tvetydig. Som Kurt Lewin uttrykte det i sin tese om demokratiets paradoks, kunne det virke som om det var nødvendig med en viss profesjonsbasert ledelse og sosial kontroll for å utvikle demokratiets idealer om fri og rasjonell samhandling. PFI og Sandvens utarbeidelse av pedagogisk-psykologiske tester for å måle elevenes intellektuelle, følelsesmessige og sosiale utvikling danser på line i dette paradokset. Målsetningen var, som hos Sandvens pedagogisk-filosofiske inspirasjonskilde, John Dewey, at skolen skulle bidra til å utvikle elevenes fordomsfrie, eksperimentelle tilnærming til tilværelsen som selve nerven i en demokratisk holdning, men ved hjelp av den pedagogisk-faglige

---

<sup>11</sup> Thue, Fredrik (2006), kap. 11: ”Intellectuals of a Democratic Order: American Social Psychologists as Engineers of ’Progressive Peace’” i *In Quest of a Democratic Social Order. The Americanization of Norwegian Social Scholarship, 1918-1970*, Unipub forlag.

ekspertisen. Det var således elementer av en kontroll-interesse i Sandvens program. Samtidig fastholdt han, med referanse til Dewey, at individets vekst var hovedmålet, og at eventuelle målsetninger utover den pedagogiske prosess i seg selv, og som kunne ha gitt utgangspunkt for en teknisk pedagogikk, ville være det han kalte ”en falsk oppfatning av vekstens vesen”.<sup>12</sup> Sandvens målsetning har derfor så mye av frigjøringsaspektet i seg at den hegemoniske historien etter min mening gjør en stor feil i å tolke programmet hans ensidig som uttrykk for et instrumentalistisk prosjekt, drevet av interesse for prediksjon og kontroll.

Selv om mye av positivismekritikken i norsk pedagogikk derfor kan fremstå som både grovkornet og misvisende, var Sandven kanskje først og fremst en sterk og sta leder som ikke kom sine motstandere nevneverdig i møte hvis han følte at hans utviklingsplaner for PFI var truet. Han søkte derfor til enhver tid å definere både faget, instituttet og pedagogenes rolle i samfunnet gjennom en egenrådig lederstil som hadde vist seg å være funksjonell i instituttets oppbyggingsperiode, men som i møte med masseuniversitetet og brede anti-autoritære strømninger framstod som utpreget autoritær og elitistisk. I møte med positivismekritikken oppviste for eksempel Sandven og hans støttespillere både manglende vilje – og kanskje framfor alt evne – til å reflektere over å redegjøre for det liberal-progressive verdigrunnlaget som virksomheten ved PFI var et uttrykk for. Denne manglende selvrefleksjonen gjorde den etablerte tradisjonen lite rustet til å stå imot kritikken på annen måte enn gjennom administrativ og institusjonell tyngde og makt.

Da PFI i tillegg, i forbindelse med en stor studentøkning mot slutten av 1960-tallet, hadde delt opp faget i emneområder og innført både kortsvars- og multiple-choice-oppgaver som del av eksamen for å rasjonalisere undervisnings- og eksamensarbeidet, ble dette, som en av studentene senere har sagt, ”tolket som uttrykk for ekstrem positivisme.” Da det så ble reist krav om demokratisering av styringsformene ved instituttet både fra deler av lærerstaben og studenter, hardnet derfor også frontene til mellom Sandvens medspillere og motstandere på instituttet, og Sandven framsto stadig mer som selve sinnbildet på det professorveldet ved universitetet som det anti-autoritære studentopprøret ville til livs. Den Dewey-inspirerte og liberal-progressive PFI-tradisjonen ble på denne måten, og nærmest som en del av selve nerven i studentopprøret, utdefinert som en teknisk og instrumentell sorterings- og tilpasningsvitenskap for det man på Vosseseminalet i 1968 hadde kalt det teknokratisk-materialistiske samfunn.

---

<sup>12</sup> Sandven (1950), s.214.



## Studentopprørerne i pedagogikken

Mot denne bakgrunnen opprettholdt en kjerne av spesielt engasjerte pedagogikkstudenter en vedvarende motstand mot instituttledelsen fram til splittelsen i 1974, og dette til tross for at de generelt ikke utmerket seg som noen spesielt politisk radikal del av det norske studentopprøret. Den sentrale studentlederen i pedagogikkfaget, Sigurd Haga fra Tau i Ryfylke i nærheten av Stavanger på Sør-vestlandet, var medlem i *Studentvenstrelaget*, *Studentmållaget* og *Samarbeidsgruppene for natur og miljøvern* (SNM) og var generalsekretær i Norsk Studentunion fra 1968 til 1970. Venstre og Mållaget hadde vært helt sentrale i angrepet på det konservative og elitistiske ”embetsmannsuniversitetet” fra slutten av 1800-tallet og i arbeidet med å omforme dette til en institusjon som kunne virke mer i tråd med toneangivende progressive og nasjonale idealer på begynnelsen av 1900-tallet. I tillegg til å støtte den mer allmenne kritikken av at universitetet spilte på lag med og understøttet et urettferdig kapitalistisk samfunn, stod derfor Haga som venstre- og mållagsmann også som representant for en akademisk motkultur med dyp forankring i en virkningsfull tradisjon i norsk universitetshistorie.<sup>13</sup>

Haga framhevet da også i 1970 *Mållaget* som den studentorganisasjonen som hadde den største innflytelse på studentenes holdninger, for – som han sa – selv om de arbeidet ”meir i det stille” hadde de ”truleg den beste kontaktflata utover.”<sup>14</sup> Denne kontaktflaten ble til fulle mobilisert når strategien etter hvert ble å skape allianser utenfor instituttet i kampen mot ledelsen ved PFI. Da arbeidet i instituttets styrende organer ikke ga de ønskede resultater, begynte derfor Haga og hans støttespillere å invitere gjesteforelesere til alternative seminarer, å utarbeide nye pensumforslag og studieopplegg samt føre særlig den liberale hovedstadsavisen *Dagbladet* med artikler som støttet studentenes sak. I denne forbindelse var det også at Haga oppsøkte senere undervisningsminister Einar Førde for å undersøke om det var mulig å få tatt opp forholdene ved instituttet i Stortinget. Førde uttrykte stor sympati med studentenes sak, og skulle i løpet av kort tid komme til å sette Pedagogisk forskningsinstitutt på dagsorden i Stortinget på en måte som kom til å legge et stort press på instituttledelsen. Dette var så med på å bane vei for at ledelsen til slutt kom opposisjonen i møte og godtok opprettelse av Det sosialpedagogiske studiealternativet fra 1974. I prosessen som ledet fram mot splittelse av instituttet kunne studentene finne støtte ikke bare hos spesielt radikale og kritiske lærere, men også hos kristen-konservative pedagoger med for-

---

<sup>13</sup> Helsvig (2005), s. 249 – 253.

<sup>14</sup> *Stavanger Aftenblad*, 24/10-1970: ”Ikkje samfunnsstormarar men samfunnsengasjerte”.

ankring i miljøet rundt Institutt for Kristen Oppseding. Ifølge studentenes Pedagogisk allmannamøte stod de kristne pedagogene, i likhet med studentene selv, for en verdiorientert pedagogikk. Studentopprøret i pedagogikken aktiverte og forsterket på denne måten både en stigende skepsis mot virksomheten ved PFI i Arbeiderpartiets skole- og utdanningspolitiske elite og en langvarig motstand fra kristen-konservative krefter i norsk pedagogikk.

### En samlet opposisjon

Testforskningen ved PFI hadde spilt en begrenset men viktig rolle under forsøk med 9-årig felles grunnskole i en periode på 1950-tallet. Arbeiderpartiet involverte imidlertid ikke PFI-forskningen under oppfølgingen av reformarbeidet, og det var med stigende frustrasjon at Sandven måtte konstatere at det ikke ble satt i gang forskningsmessig oppfølging av den omfattende reformvirksomheten i skolen på 1960-tallet. I 1971 kom han da også med lavmælt men klar kritikk av den norske skolen som var bygget opp i Arbeiderpartiets regi: "Et skolesystem som i prinsippet stort sett har samme struktur og samme arbeidsmønstre fra 1. til 12. klasse, kan neppe sies å være tilstrekkelig adaptert til de utviklingsbetingede skiftninger blant elevene."<sup>15</sup> Fra 1950 til omkring 1970 drev derfor PFI en virksomhet som tok sikte på å skape en mer individuelt tilpasset og differensiert norsk skole, mens den skolepolitiske utviklingen i samme periode gikk i retning av å betone lik behandling og integrasjon. PFI-pedagogikken under Sandven ble derfor ikke den styringsvitenskapen for Arbeiderpartistaten som blant annet Rune Slagstad har hevdet.<sup>16</sup>

Av denne grunn kunne også Arbeiderpartiets skole- og utdanningspolitiske elite hilse det mer praksis- og uttalt verdiorienterte sosialpedagogiske studiet velkommen. Einar Førde var som vi har sett en velvillig fødselshjelper for det nye studiet, og den mektige ekspedisjonssjefen i Kirke- og undervisningsdepartementet, Kjell Eide, fant i det sosialpedagogiske miljøet nære samarbeidspartnere til både utforming, vurdering og gjennomføring av den mer praktisk orienterte og departementsledete skoleforskningen på 1970-tallet. Det var da også Arbeiderpartiets nærmeste pedagogisk-faglige rådgiver siden tidlig på 1950-tallet, Eva Nordland, som ble faglig leder for det sosialpedagogiske studiet fra 1974. Eva Nordland var samtidig leder for Arbeiderpartiregjeringens ungdomsutvalg, og under hennes parallelle ledelse av det sosialpedagogiske studiet utviklet hun et så nært samspill

---

<sup>15</sup> Sandven, Johs. (1971), "Årsaker til manglende skoletrivsel" i *Forskning med relation til utdanning for åldersklasserna 16-19 år*, Nordisk Komité for Pedagogisk Forskning, s.104.

<sup>16</sup> Se for eksempel Slagstad, Rune (1994), "Arbeiderpartistaten som skolestat" i *Nytt Norsk Tidsskrift* – 3-4/1994, s.221-233 og Slagstad, Rune (1998), *De nasjonale strateger*, Pax Forlag A/S, s. 308, 320, 330, 410, 412, 443-444.

med det utvalget hun ledet at store deler av det nye studiet lenge framstod som en arbeidsgruppe under regjeringens ungdomsutvalg.<sup>17</sup>

Det kristen-konservative miljøet rundt Institutt for Kristen Oppseding (IKO), som ble opprettet i 1945, hadde på sin side alltid vært i sterk opposisjon til virksomheten ved PFI. I dette miljøet så man på Dewey og amerikansk pragmatisme som representant for en fri pedagogikk i tradisjonen etter Rousseau og som en trussel mot det kristne verdigrunnlaget i skolen. For IKO-pedagogene ble derfor PFI under Sandven sett som representant for "tidens pedagogiske hovedsynd" som reduserte menneskets oppdragelse og utvikling til "en simpel frigjøring av det materielle jeg" og mennesket til en "etisk nøytral organisme". Reidar Myhre sto fram som den mest uttalte representant for denne tidlige norske positivisme-kritikken i pedagogikken som hjelpelærer i pedagogisk idéhistorie ved PFI fra 1953 til han ikke fikk fornyet sin kontrakt i 1958.<sup>18</sup>

I løpet av 1960-tallet ble det også stadig mer vanlig blant progressive akademikere og studenter å betrakte en vitenskapeliggjøring av samfunnet som en del av det kapitalistiske samfunnets ideologiske overbygning. Som følge av dette kunne det faglig-kritiske studentopprøret også for en periode finne sammen med den kristen-konservative opposisjonen i motstand mot PFI-tradisjonen. Den nye generasjonen av pedagoger med nær tilknytning til IKO, som Oddbjørn Evenshaug og Dag Hallen, kunne derfor framstå som støttespillere for studentene rundt 1970. Som Evenshaug sa, var man ikke "enige med studentene i *alt* i deres politiske og faglige syn, men allikevel nok til at vi kommer i opposisjon til de



<sup>17</sup> Helsvig (2005), kap. 10: "Sosialpedagogisk samarbeid med Arbeiderpartiet på 1970-tallet".

<sup>18</sup> Samme sted, kap. 6: "Institutt for kristen oppseding og foreldrerett – fagstrid og offentlig kritikk".

andre ved instituttet.” De radikale studentene og de kristne pedagogene kunne først og fremst enes om at pedagogikken måtte verdiforankres på en langt tydeligere måte. Ut fra forskjellig verdigrunnlag kunne de derfor mobilisere sterke motforestillinger mot den pragmatiske og psykologisk orienterte pedagogikken i tradisjonen etter John Dewey, som ble sett som et avgjørende hinder for å gjøre henholdsvis kristne og sosialistiske verdier virksomme i pedagogikken og i den norske skolen.

Som følge av dette kom studentopprøret i pedagogikken i løpet av noen få år på 1970-tallet – og støttet av et radikaliserert Arbeiderparti og kristen-konservative krefter i norsk pedagogikk – til å påføre den liberal-progressive PFI-tradisjonen et knusende legitimitetstap. Denne svært tidsbestemte alliansen samlet en koalisjon av kulturelle krefter som gjentatte ganger i norsk historie har vist sin styrke, nemlig en folkelig og anti-autoritær bevegelse i allianse med konservativ kristendom og styringsivrige politikere. I likhet med den brede koalisjonen som førte fram mot embetsmannstatens fall på slutten av 1800-tallet, og de som utgjorde EF og EU-motstanden på 1970- og 90-tallet, skulle også alliansen i pedagogikken slå sprekker så snart den samlende fienden var ute av bildet. Studentene som hadde stått bak opprettelsen av sosialpedagogikken – og blant annet gått inn for en vidtrekkende deltagerstyring i både utforming og gjennomføring av studiet – ble derfor ganske raskt ofret til fordel for å gjøre det nye studiet til et ”anstendig” universitetsfag. Fra midten av 1970-tallet ble så både PFI og norsk fagpedagogikk preget av en sterk politisering og polarisering mellom på den ene side kristen-konservative pedagoger som fokuserte på betydningen av kunnskap, kultur og tradisjon, og på den annen side anti-autoritære pedagoger som fokuserte på trivsel, deltagelse og sosialisering, en polarisering som fremdeles setter sitt tydelige preg på skolepolitisk og pedagogisk-faglig debatt i Norge.

### **Sluttord om virkningshistorien**

Det nære samarbeidet mellom sosialpedagogene og venstresiden i norsk politikk ble avbrutt med de borgerlige regjeringene på begynnelsen av 1980-tallet, og det politiserte pedagogiske fagmiljøet ble fra nå av langt på vei plassert på den skolepolitiske sidelinjen.<sup>19</sup> Dette kan antyde at studentopprøret og positivismekritikken i norsk pedagogikk har hatt en del paradoksale konsekvenser.

---

<sup>19</sup> Dette er et hovedpoeng i Alfred Oftedal Telhaugs kronikk ”Skolepolitisk linjeskift og pedagogisk vitenskap” i *Dagbladet* 26.august 2003. Se også Helsvig (2005), kap. 11 ”Et splittet institutt på den politiske sidelinjen”.

Studentene ville sammen med kritiske pedagoger utvikle et mer samfunnsmessig relevant og reflektert pedagogikkfag, og det norske pedagogiske landskapet ble utvilsomt tilført nye og verdifulle impulser og perspektiver gjennom de faglige brytningene fra slutten av 1960-tallet. I ly av den hegemoniske positivismekritikken gikk reaksjonene imidlertid ofte langt i retning av å undergrave de disiplinbaserte kriteriene for vurdering av kvalitet som tidligere hadde gitt forskningen, faget og profesjonen autoritet, og det politiserte pedagogiske fagmiljøet fikk generelt en mer uklar vitenskapelig forankring. En nordisk evaluering av norsk pedagogisk forskning fra 2004 konkluderer da også med at orienteringen mot samfunnsnytte og relevans har ført til at kvaliteten er svært varierende, både mellom og innenfor de ulike norske pedagogiske forskningsmiljøene. Komiteen mener dette skyldes at den tradisjonelle disiplinære strukturen kompletteres med og erstattes av en mer problemorientert struktur der relevanskriterier løftes fram på bekostning av vitenskapelige kvalitetskriterier. Dette kan ifølge evalueringen bidra til å forklare at den akademiske seminar-kulturen er svakt utviklet, at det savnes en virksom intern kvalitetskontroll, og at den internasjonale publiseringen er påfallende lav i norsk pedagogisk forskning.<sup>20</sup>

En mer uklar vitenskapelig forankring har ført til at faget, stikk i strid med sentrale målsetninger rundt 1970, har tapt legitimitet i det omkringliggende samfunn. Det skolepolitiske landskapet ligger da også nå i langt større grad enn tidligere åpent for innflytelse fra andre profesjoner og en mer generell nyliberalistisk markedstenkning. På denne måten anskueliggjøres et dilemma som kanskje er spesielt påtrengende i pedagogikkfaget, og som er like aktuelt i dag: En sterk vitenskapelig forankring kan gjøre faget rigid og formalistisk, mens en diffus vitenskapelig forankring, som i kjølvannet av positivismestriden, kan berøve faget både identitet og profesjonell status.

## Referencer

- Dale, Erling Lars (1972), *Pedagogikk og samfunnsforandring*, Gyldendal.
- Dewey, John (1946), *Democracy and Education*, New York, The Macmillan Company, The Free Press.
- Eng, Helga (1937), "Eksperimentalismen – en retning i nutidens pedagogiske filosofi", i *Festskrift til Anathon Aall på 70-årsdagen hans, 15. august 1937*, Aschehoug.
- Helsvig, Kim (2005), *Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938 – 1980*, Abstrakt forlag.
- Helsvig, Kim (2006), "Erling Lars Dale: Angrende 68-er eller evig opprører?", s. 349–354 i *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 4/2006.

---

<sup>20</sup> *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høyskoler*, Norges forskningsråd, 2004, s. 9.

- *Norsk pedagogisk forskning. En evaluering av forskningen ved utvalgte universiteter og høgsoler*, Norges forskningsråd, 2004.
- Sandven, Johs (1950): "Det pragmatiske innslaget i oppdragsfilosofien", i *Prismet* 7/1950.
- Sandven, Johs. (1958), "Fremtidens skole under pedagogisk-psykologisk synsvinkel", i *Pedagogisk forskning*, Nordisk tidsskrift for pedagogikk, Særtrykk av nr.3/1958.
- Sandven, Johs. (1971), "Årsaker til manglende skoletrivsel" i *Forskning med relation til utdanning for åldersklasserna 16-19 år*, Nordisk Komité for Pedagogisk Forskning.
- Skjervheim, Hans/ Tuft, Leif (red) (1969), *Pedagogikk og samfunn. Foredrag på Vosse-seminaret 13.-15-desember 1968*, Gyldendal.
- Slagstad, Rune (1994), "Arbeiderpartistaten som skolestat", i *Nytt Norsk Tidsskrift* – 3-4/1994.
- Slagstad, Rune (1998), *De nasjonale strateger*, Pax Forlag A/S.
- Telhaug, Alfred Oftedal (2003), "Skolepolitisk linjeskift og pedagogisk vitenskap", kronikk i *Dagbladet* 26.august 2003.
- Thue, Fredrik (2006), *In Quest of a Democratic Social Order: The Americanization of Norwegian Social Scholarship, 1918-1970*, Unipub forlag.

*Kim Helsvig (f. 1965) er dr.art. og historiker. Han er forsker ved Forum for universitetshistorie, Universitetet i Oslo. Blant tidligere arbeider kan nevnes Pedagogikkens grenser. Kampen om norsk pedagogikk ved Pedagogisk forskningsinstitutt 1938-1980 (Abstrakt forlag, 2005) og Elitisme på norsk. Det Norske Videnskaps-Akademi 1945 - 2007 (Novus, 2007).*



# Fra galskab til frugtbar dialog

*Af Bertel Haarder, undervisningsminister og minister for nordisk samarbejde (V)*

TV-serien Album viste i al sin gru skyggesiderne i det ungdomsoprør, der gik over hele den vestlige verden i årene efter 1968. Langhårede, uvaskede, fordømmende og selvretfærdige var den fortrop af middelklasseunge, der for alt i verden ikke ville identificeres med det væmmelige borgerlige samfund, der havde givet dem og deres forældre alt, hvad deres bedsteforældre ikke havde turdet drømme om.

Frygteligt var det på mange måder. Både for dem, der strittede imod, og for dem, der lod sig rive med af illusionerne, der brast så ynkeligt. Men især for dem, der ikke kunne administrere den nye frihed, hashen, de hårde stoffer, den seksuelle frihed, de nye familiemønstre og de flove politiske udskejelser, dyrkelsen af Marx, Mao, Ho Chi Minh, Fidel Castro og alle de andre fjerne diktatorer, der siden sank i grus som de falske gudebilleder, de hele tiden havde været.

Et af symbolerne på galskaben er for mig en valgplacat for venstresocialisterne i slutningen af 70'erne, der viste en albansk maskingevær-rede (Albanien var antagelig det værste af alle diktaturer). Overskriften var (efter erindringen) ”på vagt for socialismen”. Et andet symbol, der skærer i hjertet, er de forsømte børn i kollektiverne og de brudte familieforhold. Børnene lovede siden sig selv at gøre det modsatte af forældrene. De var mere til lanciers i smoking og medlemskab af borgerlige ungdomsorganisationer. Ak, hvor forandret. Ak, de bristede illusioner.

Mine øjne blev for alvor åbnet for galskaben, da jeg midt under en studenterdemonstration i Stakladen i Aarhus opdagede, at jeg var helt enig med den minister, vi demonstrerede imod - og uenig i den parole, jeg demonstrerede for! Det drejede sig om indførelse af forholdstalsvalg til de styrende organer, som af det herskende flertal blev betragtet som et frygteligt overgreb fra statsmagten! Det var jo tværtimod et tiltrængt demokratisk indgreb over for flertalstyranni og diktaturtænkning. Jeg var ellers oprørsnok. Jeg havde siddet i det juridisk-økonomiske fakultetsråd og set, hvordan en færdiguddannet lærer blev nægtet optagelse på universitetet, fordi han ikke havde studentereksamen! Var studentereksamen vigtigere end en lærereksamen? Var det oldtidskundskaben, der manglede? - Det fik et grundtvigianerbarn som mig til at fnyse og rent bogstaveligt se rødt! Ned med professorvældet! - Det var endda mine egne elskede lærere, Poul Meyer og Erik Rasmussen, der i fakultetet svingede klassesamfundets kølle mod den stakkels

lærer, der velsagtens kom fra et ikke-akademisk hjem og havde arbejdet sig op til at blive lærer. Jeg glemmer det aldrig. Godt, jeg ikke havde et haglgevær!

Men ak, da så professorvældet var kommet ned og forelæserne blev boykotet og senere afskaffet, så sad vi i rundkredse og delte hinandens uvidenhed under ledelse af næsten lige så uvidende tutorer og ideologiske indpiskere. Jeg føler stadig bitterhed mod den tutor, der fyldte os med helt ensidig information om Lenin uden på nogen måde at afsløre hans sande hensynsløse væsen. Han blev naturligvis senere professor, endda en af de mest skinhellige.

Hvilket kvalitets- og kulturtab! Mange forvandt det aldrig. Det trækker stadig sine triste spor hen over hele undervisningssektoren. Lærerne blev ansat efter holdninger frem for kvalifikationer. Skræddersyede opslag skulle holde anderledes tænkende ude fra at komme i betragtning. På RUC gik man videre og krævede kendskab til gruppeprojektorienteret undervisning, så ikke-RUC'ere behændigt blev udelukket. Nu kan det siges åbent. Men i en hel generation blev man anklaget for det groveste, hvis man påstod, at der fandt politiske ansættelser sted. Det vil de færreste benægte i dag.



Var der da slet ikke noget godt ved denne galskab? Jo, det var der antagelig. Kamp kan være frugtbar, og modstand gør stærk, men man kan jo også sige, at modstanden mod general Franco skabte stærke demokrater i Spanien. Det er jo ikke noget argument for Franco.

Det bedste ved ungdomsoprøret var, at elever og studerende begyndte at spørge, hvad de skulle bruge lærdommen til. Det var ikke nok at lære, man skulle også bruge det, man lærte. Det



førte ganske vist til absurd projektmageri og gruppeideologi, men det førte også til en undervisningsform, der kom nærmere den virkelige verdens behov.

I dag gælder det om at udnytte det gode, der trods alt kom ud af 68'er-oprøret:

Elever og studerende finder sig ikke i så meget som tidligere. Det er ubetinget godt, når blot respekten for lærerens faglighed bevares.

De lærer at samarbejde og udnytte informationsfundets muligheder. De er praksisorienterede, uimponerede og krævende.

Det er ikke tilfældigt, at udenlandske studerende valfarter til Danmark (langt flere rejser ind end ud). Når man spørger dem hvorfor, svarer de, at de kommer, fordi de kan lide undervisningsmiljøet og gerne vil lære af den danske mentalitet, der ikke tager noget for givet, og som insisterer på, at teorier skal anvendes, før man begriber dem. Selv RUC-modellen kom der vel en smule godt ud af, selv om det ideologiske diktatur var hårdt at stå igennem for mange.

Straks, jeg blev undervisningsminister første gang i 1982, lagde jeg vægt på at bygge bro til mine tidligere fjender. Det fik jeg nogen kritik for internt i regeringen. Jeg mente, at det var min pligt at være minister for alle, incl. mine tidligere modstandere. Jeg indbød til en række små Sorø-møder i minister-boligen, hvor vi drøftede litteratur, kunst, videnskab osv. Det blev til store Sorø-møder, der siden er blevet en vigtig institution i dansk uddannelsespolitik, som de tre ministre fra 93 til 05 bar videre i samme ånd, indtil jeg selv tog over igen.

Jeg var så heldig at blive minister netop på det tidspunkt, hvor ideologiseringen løb på grund, og hvor fagenes egenverdi dukke op til overfladet efter at have været neddykket i flere årtier. Ritt Bjerregaards "Modersmåls-rapport" var et næsten sødt eksempel. Her talte alle profeterne ministeren efter munden og endevendte dansk-faget ud fra en social og samfundsmæssig synsvinkel. Kun en enkelt, litteraturprofessor Torben Brostrøm, tillod sig omme bag i rapporten at nævne, at danskfaget vel også havde en egenverdi ud over det samfundsvidenskabeligt og socialt begrundede.

Han blev formand for det danskudvalg med Jørn Lund som pennefører, jeg nedsatte straks ved min tiltræden. Det var vendepunktet. Galskaben blev til frugtbar dialog. 68'ernes hegemoni var brudt.

# Der var brug for 68. Og det er der måske stadig?

*Af Marianne Jelved, MF for Det Radikale Venstre*

Må en tilhænger af oprøret på godt og ondt fra 68 få ordet for et par bemærkninger? Tak for det. Jeg er født i 1943, så jeg hører til de store årgange, der stod bag ungdomsoprøret. Netop det grænseoverskridende oprør måtte komme som en bølge gennem det internationaliserede fællesskab, hvor nye medier som tv bragte begivenheder og budskaber live og bidrog til oplevelsen af den globale landsby. Men grunden var allerede lagt ti år før. Efter Anden Verdenskrig sættes det politiske fokus på internationalt samarbejde på bedste demokratisk vis og i stærk modsætning til de totalitære styre rundt om i verden. FN, NATO, Nordisk Råd, Kul- og Stålunionen, der fører til Romtraktaten og Det Europæiske Fællesskab osv. Den kolde Krig førte til en konkurrence på teknologiudvikling til militære formål. Således husker jeg det chok, der gik gennem den vestlige verden, da Sovjetunionen vandt over USA i rumkapløbet med opsendelsen af den første satellit, Sputnik den 4. oktober 1957.

Europa var ved at komme på fode igen. Velstanden steg. Beskæftigelsen steg. Og opsendelsen af Sputnik bidrog markant til diskussionen om at øge uddannelsesniveaet. Der blev brug for nye ord. Intelligensreserven skulle med og frem i lyset, hvilket betød, at alle skulle have uddannelse efter folkeskolen, eller det er måske mere rigtigt at sige, at stemningen var, at alle skulle have mulighed for uddannelse. Ungdommens Uddannelsesfond var forløberen for SU, og den blev stærkt forøget i begyndelsen af 60'erne. Når man læser fx Tage Kaarsteds "De danske Ministerier 1953-1972" risikerer man at blive stakåndet. Her beskrives i opremnsningens sigende form udbygningen af velfærdssamfundet på markant vis. Ikke mindst uddannelsessektoren vokser eksplosivt fra folkeskole til lange videregående uddannelser fra 1958 med den Blå Betænkning og op gennem 60'erne til den nye styrelseslov under den borgerlige VKR-regering.

Der var helt klart nogle autoritære træk i samfundet og i familierne – for at sige det mildt, som konfliktede med de oceaner af muligheder, som verden pludselig gav især den unge generation og især kvinderne uanset alder, selv om det nok var de unge, der forstod at udnytte dem. Jeg minder om, at alle var på De (med stort i tiltale). Jeg husker den nye skoleinspektør, der gik rundt til hver enkelt lærer og meddelte, at han syntes tiden var inde til, at vi sagde du til hinanden. Men en ugift kvindelige lærerstuderende, der blev gravid i 1964, måtte gå den tunge gang til Hellerup Seminariums rektor og bekende sine synder. Det var forventet i familien, at hun blev bortvist. Det skete dog ikke, for vi var jo i en

overgangsfase til et andet sæt værdier. Hvis hun havde valgt en abort, så havde det været ulovligt og måtte i givet fald være sket illegalt. Men veninder ville altid i datidens netværk kunne skaffe en adresse.

Folkeskolen leverede opdragelse gennem tugtelse. Ørefigner var dagens sædvane. Dunk i hovedet med lærerens kno. Raffinementer af pinsler som løftning ved ører og nakkehår, der alligevel var for korte til, at den udøvende lærer kunne få så godt fat, at håret ville blive revet ud, men ondt gjorde det. Og både en lineal og en pegepind kunne være et muligt våben i hånden på den rasende eller forurettede, men altid tugtende lærer. Det var tugtelsen, der selvfølgelig gik mest ud over de elever, der ikke havde lærerens koder. Skolen var også socialt udskilende. Den reproducerende elev, der kunne alle lærerens noter og sprogkoder inklusiv den pæne facade og relevante adfærd, måtte klare sig godt. Mens den elev, der ikke besad de fortrin, risikerede at havne i eksamensfri mellemskole efter 5. klasse. Her satte man børn på 10-11 år i bås efter mellemskoleprøven i 5. klasse. Godt nok skulle eleverne vænne sig til det kommende industrisamfundets arbejdsliv. Det øgede måske ikke ligefrem uddannelsesniveaet. Men med Venstres undervisningsminister Tove Larsen når vi frem til enhedsskolen med 1975-skoleloven, der skal gøre op med sorteringen af eleverne. Skolen skal nu også ”forberede eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund og til medansvar for løsning af fælles opgaver. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed og demokrati.” (Folkeskoleloven, 1975) Det blev nu den fælles folkeskoles samlende opgave at fremme en fælles forståelse af demokratiet, og hvad det indebærer.

Der var en autoritær verden, der skulle forandres. Ingen tvivl om det. Det var en autoritær verden, der var dobbeltmoralisk: Facaden skulle se godt ud, men bag ved gemte sig alt for tit en afstumpethed eller en magtfuldkommenhed, som ofte krævede fysiske eller psykiske magtudøvelse for at holde på magten gennem den autoritære autoritet. Institutioner som i fx uddannelsessektoren var i en vis forstand lukket om sig selv for at fastholde sin autoritet. Dannelsesidealet var præget af den (små)borgerlige finkultur, som bestemt ikke alle elever og studerende kunne se sig selv i. Et var at dagens pensum rummede nationale toner og ord og historier, men det var ikke nødvendigvis de samme historier, som prægede lokalsamfundets liv i Thyborøn. Eller livet på skibsværftet i Frederikshavn. Det var ikke uden grund, at Mogens Glistrups angreb på ”skrankepaverne” og på ”papirusseriet” fik bredere folkelig opbakning end Fremskridtspartiets mandattal udtrykte. Og det er jo en rigtig dårlig oplevelse, når det i dag stadigvæk er muligt at løbe panden imod en sagsbehandling og en lukkethed i en kommunes forvaltning eller i en skole, der udstiller ens – dvs. borgerens magtesløshed og dermed afhængighed af institutionen på den dårlige måde. Minder bare om sagerne i Udlændingeservice, som den styrelse hedder. Vi borgere må vente med at få indsigt til tiden for en kulegravning af sagsbehandlinger, men oplevelsen af lukkethed og afmagt hos mange ansøgere om ophold i Danmark er i al fald kendte fra

# Ungdomsoprør, studenteroprør og universitet.

## Spredte minder fra Institut for teoretisk pædagogik i årene efter 1968

*Af Thyge Winther-Jensen, professor emeritus i komparativ pædagogik ved DPU*

Mine erfaringer med eftervirkningen af det såkaldte ungdomsoprør i 1968 er i dag mest af historisk interesse og måske ikke engang særligt karakteristiske. Jeg blev ansat ved Institut for teoretisk pædagogik, Københavns Universitet, i 1972, året før den nye styrelseslov for universiteterne blev indført. Men den umiddelbare virkning af ungdomsoprøret, der her må betegnes som et studenteroprør, artede sig forskelligt fra institut til institut. Oprøret fik mange ansigter. Størst var virkningen på institutterne under det humanistiske fakultet, men selv her vekslede det, afhængigt af holdningerne i de respektive studenter- og lærergrupper. Institutet, jeg blev ansat ved, der dengang lå i St. Kannikestræde, dannede rammen om et magisterstudium i pædagogik under det humanistiske fakultet. Studiet var normeret til 6-7 år, antallet af studerende var få, og staben bestod af en professor, to faste lærere (hvoraf jeg selv var den ene) samt en sekretær. Der var ikke meget ”professorvælde” over det, jeg oplevede, hverken som studerende eller senere som ansat – i hvert fald ikke i de første år efter ansættelsen. Den faglige diskussion var fri og åben med betydelig tolerance over for andre og afvigende synspunkter. Undervisningen regelmæssig (næsten uden aflysninger) og fortløbende over år. Beslutninger vedrørende instituttet blev i reglen truffet hen over frokostbordet af staben sammen med de studerende, der den pågældende dag tilfældigvis var inde, måske for at frekventere instituttets lille bibliotek. Et tilbagevendende samtaleemne ved frokostbordet var tema og bidragsydere til tidsskriftet *Pædagogik*, som instituttet var hovedkraften bag. Tidsskriftet udkom fire gange årligt på forlaget Gjellerup. Hvert nummer behandlede et tema, og de forfattere der bidrog – i reglen fire pr. nummer – skrev på opfordring fra redaktøren. Tidsskriftet udkom i årene 1970-78 og tegner tilsammen på udmærket vis instituttets interesseområder i de år.

Denne fagligt frugtbare og uformelle tilstand, hvor de involverede parter egentlig følte, at de var herrer i eget hus og havde den medindflydelse, som de i

kraft af gode argumenter var berettiget til, ændrede studenteroprøret og Styrelsesloven fra 1973 (ved universiteterne i København, Odense og Aarhus fra 1970) afgørende på.

### **Ungdomsoprør og studenteroprør**

Den 19. april 1968 blokerede omkring 100 psykologistuderende Psykologisk Laboratorium på Københavns Universitet i protest mod et i øvrigt skikkeligt professorvælde. Denne begivenhed, der senere blev udråbt til starten på studenteroprøret herhjemme, gav dårligt anledning til andet end en overbærende skuldertrækning fra os, der dengang var studerende på andre fag, men færdedes i samme bygning. Det var først og fremmest en mediebegivenhed og et eksempel på en ny teknik, der senere i udstrakt grad blev taget i brug af oprørets tilhængere.

Det kan være forbundet med vanskeligheder at adskille ungdomsoprør og studenteroprør, men i mine øjne – eller i min optik, som det hedder på ny-akademisk sprog – var ungdomsoprøret langt bredere end studenteroprøret og havde rødder længere tilbage i tiden, i bl.a. 1950'ernes beatnikker, hvor kunstnere i USA, som f.eks. Allen Ginsberg og William Burroughs, tog afstand fra det borgerlige samfund og dets normer med vægten lagt på politisk anarkisme, fred og seksuel frihed. Senere fulgte kampen mod racismen. Den skabte borgerrettighedsbevægelsen, der kulminerede med mordet på Martin Luther King i april 1968. Vietnamkrigen, der for amerikanernes vedkommende for alvor begyndte i 1964 og først afsluttedes i 1975, radikaliserede de unge yderligere i retning af antimilitarisme og fredsbevægelser. Den stigende rigdom gennem 1960'erne pustede endvidere til modstanden mod materialisme og forbrugerisme. Den moderne rytmiske musik udvikledes af bl.a. The Beatles, der havde deres internationale gennembrud i 1963, inden de begyndte at flirte med bevidsthedsudvidende stoffer og østlig filosofi. Midten af 1960'erne blev på denne baggrund årene, hvor store dele af ungdommen, iført cowboybukser og langt hår, kastede sig over den nye musik, de bevidsthedsudvidende stoffer og fri sex. Der eksperimenteredes med nye livsformer i kollektiverne og alternativer til de nedarvede kønsroller i det borgerlige parcelhusliv. I Vesteuropa blev skytset især rettet mod det kapitalistiske samfunds imperialisme, racisme, forurening, de faste kønsroller, seksualmoralen og den påståede autoritetstro. Her blev tillige marxismen – i højere grad end i USA – en bærende ideologi i kampen mod det kapitalistiske samfund. Det kom til at præge kampen på de danske universiteter.

Det vil være urimeligt at frakende de mangeartede strømninger, som vi i dag samler under betegnelsen ungdomsoprøret, enhver fornyelse. Det var på mange måder forfriskende og tiltrængt. Men ved mange institutter på de danske universiteter – i det mindste det, jeg selv var ansat ved – løb ungdomsoprøret ud i et studenteroprør, der korrumpere det faglige miljø gennem futile magtkampe, ideologiske facitløsninger og manglende (fag)historisk bevidsthed, godt hjulpet på

vej af den styrelseslov, der endte med at blive regeringens og undervisningsministeriets svar på kravene om medbestemmelse.

### **Studenteroprør og styrelseslov**

Der er ingen grund til i denne sammenhæng at gennemgå detaljerne i den nye styrelseslov. Den var vidtrækkende - og i international sammenhæng enestående - i kraft af sin konsekvente decentralisering og en udstrakt indflydelse for studerende og for det teknisk-administrative personale. Som en nyskabelse blev ansvaret for uddannelser og eksaminer lagt i særlige studienævn, hvor universitetslærere og studerende delte pladserne. Men der kan nok være grund til at sige lidt om konsekvenserne af den. Lad mig nævne et par af dem:

Den første var formaliseringen af de beslutningsprocesser og uddelegering af opgaver, der hidtil var sket hen over frokostbordet. I sig selv en paradoksalt konsekvens af en bevægelse, der vel næppe kunne siges at have haft bureaukratisering og regeltyranni på dagsordenen. De nye styrende organer - institutråd og studienævn - krævede for det første en forretningsorden, der fastlagde reglerne for afholdelse af de fremtidige møder. Allerede her begyndte pindehuggeriet om udformningen af centrale dele af forretningsordenen. Og allerede her viste studenteroprørrets folk sig som sande og vaskeægte bureaukrater. Studenterrådet havde for længst udarbejdet en standardforretningsorden, der sikrede de studerende optimal indflydelse og kontrol. Lærerne var ganske uforberedte på tingenes nye tilstand. De levede stadig videre i den fejlagtige opfattelse, at deres hovedopgave var at forske, undervise og vejlede de studerende. Kampen mellem lærere og studerende bestod nu i at få afbalanceret magtforholdet mellem grupperne til et niveau, der nogenlunde imødekom alle involverede parter. Det gav anledning til de første endeløse diskussioner. Men hermed hørte galskaben ikke op. Alle beslutninger blev nu henlagt til møder og hvert møde krævede en i tide udsendt dagsorden (for ikke at løbe ind i spørgsmål til proceduren), udfærdigelse af mødereferater, godkendelse af tidligere mødereferater etc. Livet på universitetet kom nærmest til at udfolde sig som et udvalgsrådsmøde på Christiansborg, hvor partierne enten ender i et kompromis efter lange tovtrækkerier eller forlader hinanden i vrede. Formaliseringen var i høj grad med til at stjæle fra den i forvejen sparsomme tid. Alene i løbet af tresserne tredobledes antallet af studerende ved Københavns Universitet fra ca. 5.000 til over 21.000. På et lille magisterstudium som pædagogik kunne vi i perioder i 1970'erne opleve, at holdstørrelserne steg fra 10-20 studerende til over hundrede. Vel ikke i sig selv noget skræmmende tal, men det blev det, når man samtidig tager den daværende stabs størrelse i betragtning.

De endeløse diskussioner fortsatte i et sandt møderaseri. Det var ikke usædvanligt, at en hel dag om ugen måtte afsættes til lovpligtige, men i realiteten ofte overflødige møder. De studerende, der ikke kunne stille sig tilfreds hermed, holdt desuden formøder, hvor strategierne for de egentlige møder blev fastlagt. Det

mest frustrerende var dog, at der sjældent var sammenfald mellem de studerende, vi som lærere mødte i undervisningen, og dem, vi kom til at sidde overfor i de styrende organer. De studerende, der mødte op til undervisningen, gav sjældent eller aldrig udtryk for utilfredshed – og hvis de gjorde, blev det ordnet på stedet – men i de styrende organer var situationen en ganske anden. Her sad vi over for studerende, der betragtede studiet som en kampplads til fremme af en bestemt pædagogisk-politisk ideologi med rødder bagud til studenterorganisationer, bestemte politiske partier etc. (alt til højre for SF blev betragtet som ”sort” og ”reaktionært” og med socialdemokraterne som de værste).

De sidste betragtninger fører mig over i den anden konsekvens, som jeg vil omtale, nemlig politiseringen af det faglige miljø. Sammen med den ny mødekultur var den i høj grad med til at forgifte miljøet. Sagt kort bestod det studium, som studenteroprørerne mødte, i indføring i fagets discipliner med hovedvægten lagt på pædagogisk idehistorie og begrebsanalyse. Det rimede meget dårligt med intentionerne hos de nye kamptropper i klassekampens tjeneste. Der skulle helt andre boller på suppen, såsom tværfaglighed, projektorienteret undervisning og såkaldt ”fordybelse”. Hvis blot dette opkog af gamle amerikanske, progressive ideer, der for længst var forladt i hjemlandet, i videst mulig omfang blev forankret i marxistisk sociologi (endelig ikke borgerlig) og tilsat en sjat kapitallogik, ville samfundet i relativ nær fremtid kunne imødesee en kærkommen befrielse af kapitalen og af uddannelsessystemets undertrykkende funktion. Man tænker med dybtfølt vemod tilbage på de mange udgaver af Marx’ samlede værker, der i dag står og samler støv på de humanistiske fakulteter.

Da de gamle eksamensformer endnu eksisterede en rum tid (det blev der dog lykkeligvis senere lavet om på) fandt de studerende på begrebet ”dobbeltkvalificering”. Den bestod i, at man var nødsaget til, dels at tilegne sig det ”traditionelle” stof af hensyn til eksamen, og fordi reaktionære lærere stillede sig i vejen for fremskridtet, dels et alternativt lærestof til uddannelsessystemets og samfundets frelse. Denne såkaldte dobbeltkvalificering blev brugt som argument i kampen om ansættelse af undervisningsassistenter og eksterne lektorer og udviklede sig til et politisk tovtrækkeri mellem de to ”partier” om stillingsopslag, sagkyndige udtalelser og de indsendte ansøgninger. Showet gentog sig hvert semester, da det nu var studienævnet og ikke lærerne, der fastlagde, hvad der skulle undervises i. Det ville unægtelig være en overdrivelse at sige, at det tilbagevendende postyr bidrog til at fremme saglige hensyn frem for politiske.

Det, der i dag kan undre, er, hvor lette ofre mange af de studerende var for demagogien. Studenteroprøret var først og fremmest de velformulerede studerendes tyranni. Flertallet orkede ikke at tage aktiv del i politiseringen. Der var trods alt tryggest i flokken, og studiet skulle jo gøres færdigt. Kun de færreste rejste sig ”trodsigt i vrimlen” og vovede at gøre oprør mod oprørerne. Men gruppepresset var unægtelig også til at tage at føle på. Påvirkningen af de nye studerende begyndte allerede på ruskurserne, hvor ”partiliniernes” blev trukket op, og hvor de

samtidig fik forklaret, hvilke lærere der levede op til de nye tider, og hvilke der ikke gjorde. Bevidste forsøg på boykot af de læreres undervisning, der ikke havde set lyset, var et andet middel - skønt der intet sagligt var at indvende mod deres undervisning. Kampene i de styrende organer bredte sig samtidig som bølger af ubehag blandt de studerende. For hvem skulle man holde med? Hvad ville udfaldet af kampen blive?

Det virkelig skræmmende ved studenteroprøret - således som jeg mødte det - var, at det havde åbenlyst totalitære træk i sig og tenderede mod en konformitet, der burde være fremmed for studiemiljøet på ethvert universitet og enhver uddannelsesinstitution.





## Sammenlægningen af to institutter

Der var meget lidt bevægelighed i antallet af nye faste stillinger i første halvdel af 70'erne. Det forhindrede de værste slagsmål omkring nybesættelser, men lagde sig også hindrende i vejen for en dækning af fagets områder, der matchede tiden og det stærkt voksende antal af studerende. Midt i 70'erne fik fakultetet derfor den ide at lægge Institut for teoretisk pædagogik sammen med Institut for anvendt universitetspædagogik ud fra den i og for sig logiske betragtning, at "Anvendt" havde relativt få kunder i butikken, men mange lærere, mens det forholdt sig omvendt med "Teoretisk". To af lærerne fra "Anvendt" ønskede imidlertid ikke at følge med over i det nye institut, som nu fik navnet Institut for pædagogik. Samtidig havde "Teoretisk" omsider fået tildelt en enkelt ny stilling og havde samtidig et professorat under besættelse. Det betød, at der under det nye institut var et professorat og tre nye stillinger til besættelse. Under det postyr, som besættelsen af disse stillinger gav anledning til, blev det rammende sagt, at kun udvalgte, der var sammensat efter formlen "En rød, en sort og en svensker", havde en rimelig chance for at passere gennem de styrende organer. Og sådan blev det også nogenlunde. Der er i øvrigt i denne sammenhæng ingen grund til at fordybe sig videre i forløbet omkring besættelsen af disse stillinger. For professoratets vedkommende kan der henvises til kronikken "Mummiespil ved Københavns Universitet", som den afgående professor skrev til Berlingske Tidende.

Resultatet af det hele blev, at det lykkedes studenterne at sætte sig markant på de nye stillinger. Dermed havde studenteroprøret omsider sejret og endegyldigt brudt lærersammenholdet. Resultatet viste sig hurtigt i en ny studieordning, der afgørende brød med det, studiet hidtil havde stået for. Den holdt kun nogle år, til kvalitetssænkningen blev så iøjnefaldende, at det kun var de mest resistente hardcore grupper, der ikke kunne indse det. Hvad, der herefter fulgte, falder uden for rammerne af dette indlæg.

## Afslutning

Set i tilbageblik er der ikke tvivl om, at frokostbordets tid var ovre, alene det stærkt voksende antal studerende krævede ændringer. Men den kluntede styrelseslov – der var genstand for stadig kritik, til den blev afløst af en ny i 1993 – gav studenteroprøret luft til at gøre tilpasningen til de nye krav kaotisk og forvirret. De institutter, der stærkest fik studenteroprøret at føle, blev utvivlsomt for en tid sat kvalitetsmæssigt tilbage. Spørgsmålet er, om de overhovedet har overvundet følgerne af det endnu. Det er endvidere mit indtryk, at de institutter, hvor studenteroprøret ikke fik held til at bryde lærersammenholdet, hvor "traditionen" blev fastholdt, samtidig med at den fagligt blev opdateret uden utidig politisk indblanding, også er de bedst rustede til at møde de udfordringer, som vi i dag står overfor, og som er af en helt anden art.

# Studenteroprøret 1968 – er der noget at fejre?

*Af Erik Jørgen Hansen, professor emeritus, cand.polit.*

Egentlig burde studenteroprøret i 1968 ikke være kommet som en overraskelse. Måske nok de metoder rebellerne anvendte, men ikke at der på et eller andet tidspunkt måtte blive ballade, når de nye universitetsstuderende skulle rekrutteres fra 1940ernes store fødselsårgange. Universiteterne havde nemlig sovet i timen. De havde ikke opdaget eller i hvert fald ikke forberedt sig på, at ikke blot var ungdomsårgangene nu blevet meget større, men det var også en større procentdel af disse store årgange end af de forudgående mindre årgange, som fik en studentereksamen. I en sådan grad at man begyndte at tale om en uddannelseseksplosion. Den var et resultat af og helt i overensstemmelse med den fremherskende uddannelsestænkning. Siden Ungdomskommissionen af 1945<sup>1</sup> havde det været en alment accepteret målsætning, at også de kvikke børn fra de brede befolkningslag skulle have en studentereksamen og videre til de højere uddannelser. Som det blev udtrykt i 1960erne skulle intelligensreserven mobiliseres. Det ville skabe mere retfærdighed og endnu vigtigere, mente man, gavne den økonomiske vækst.

## **Kun en krusning på overfladen?**

Men universiteterne sov og auditorierne blev overbefolkede. Så kom studenteroprøret. Spørgsmålet er herefter, hvad dette oprør kom til at betyde for udviklingen i uddannelsessektoren efter 1968. Det korte svar er, at dets betydning er til at overse. Oprøret var først og fremmest en spektakulær markering af udviklinger, der allerede længe havde været i gang og ville have fortsat, selvom studenteroprøret aldrig havde fundet sted – dog måske med andre fremtrædelsesformer. Det kan illustreres ved tre afgørende udviklinger. For det første den uden sammenligning mest betydningsfulde udvikling i uddannelserne og i samfundet det seneste halve århundrede, nemlig den totale ændring af kvindernes positioner i samfundet og ikke mindst i uddannelserne. Her blev studenteroprøret kun en krusning på overfladen af historiens strøm. For der andet den manglende nedbrydning af klasseforskellene. Her bidrog oprøret til fiaskoen. Det banede nemlig vejen for en dyrkelse af særlige afarter af marxistisk teori, som spændte ben for den erken-

---

<sup>1</sup> Ungdomskommissionen (1949). Ungdommens adgang til den højere uddannelse. Betænkning I. Gymnasiet. København.

delse, at de sociale klasser nu optrådte i nye forklædninger. Når det for det tredje kommer til markedsføringen af nye værdier og livsstile havde oprøret derimod en vis gennemslagskraft.

### **Kvindernes fremmarch i uddannelserne**

Det kvindeoprør, som et par år efter studenteroprøret markerede sig gennem rødstrømpebevægelsen, betragtes - sikkert med rette - som en del af studenteroprøret mod autoriteterne - nemlig mod patriarkatet i såvel det offentlige som i det private rum. Men længe før dette oprør havde pigerne/kvinderne begyndt deres "erobring" af uddannelsessystemet.<sup>2</sup> Fra trin til trin i uddannelsessystemet var deres andel kommet op på niveau med og efterhånden over mændenes niveau. 1960ernes "uddannelseseksplosion" var da også især et pigefænomen. Lige så bemærkelsesværdigt er det, at denne ligestilling mellem kønnene allerede for nogle år siden blev opnået inden for hver enkelt af de sociale klasser, som danner rammen om de unges opvækst.<sup>3</sup> Det exceptionelle resultat af udviklingen er, at døtrene såvel fra de højtuddannede hjem som fra de kortuddannede hjem har "udkonkurreret" sønnerne.

Men klasseforskellene i uddannelsesniveau består fortsat inden for hvert køn. En i almindelighed overset konsekvens af så mange kvinders succesrige gang gennem uddannelsessystemet er tillige en større økonomisk og social ulighed mellem familierne. Pardannelsen mellem mænd og kvinder følger nemlig et mønster, hvor "sammenkoblingen" typisk foregår på nogenlunde samme uddannelsesniveau.<sup>4</sup> Heraf opstår polariseringen i familiernes uddannelsesmæssige og økonomiske ressourcer. I den ene ende finder vi nu parfamilier, hvor såvel den mandlige som den kvindelige part har en lang videregående uddannelse, og begge derfor som hovedregel ikke alene har lang uddannelse, men også høj indkomst. I den anden ende har vi parfamilier, hvor både den mandlige og den kvindelige part tilhører den uddannelsesmæssige restgruppe og dermed som hovedregel lavindkomstgrupperne.

### **Klassesamfundet**

Til studenteroprørets positive sider hører genopdagelsen af, at indholdet i skolens lærebøger var middelklasse- og patriarkalsk orienteret. At fx historiebøgerne handlede om over- og middelklasse, og i regnebøgerne købte man aktier og solgte obligationer. Denne kritik var dog ikke ny. Allerede i 1930 stillede Julius Bom-

---

<sup>2</sup> Erik Jørgen Hansen (2005). *Køn og uddannelse. I: Køn, karakterer og karriere*. Danmarks Evalueringsinstitut. København.

<sup>3</sup> Erik Jørgen Hansen (1992). *Uddannelsessystemet og erhvervskompetencen*. *Socialforskning*. Temanummer. December.

<sup>4</sup> Erik Jørgen Hansen (1995). *En generation blev voksen*. Socialforskningsinstituttet. København.

holt i en artikel spørgsmålet: ”Hvornår kommer der et lærebogsmateriale, der er i overensstemmelse med de ideer, der ved sidste valg blev hyldet af over halvdelen af den danske nations vælgere?” og han skrev endvidere, at en gennemgang af det bogmateriale, som anvendtes ved folkeskolens undervisning, blandt andet viste, ”at hele det verdensbillede, der aftegner sig i danskbøgerne som det eneste naturlige og rigtige, er det, som arbejderklassen af al sin evne søger at ændre og bekæmpe”.<sup>5</sup> Selvsagt var det dog ikke til nogen skade i 1968 at få genopfrisket, at de herskende ideer er den herskende klasses ideer. Til positivsiden må også regnes parolen om ”Forskning for folket.” Den førte blandt andet til, at kritiske studenter i samarbejde med dele af fagbevægelsen lavede undersøgelser, der afdækkede det elendige arbejdsmiljø på mange virksomheder.

Når det kommer til den overordnede analyse af classesamfundet anvendte de såkaldte munkemarxister og kapitallogikere på universiteterne imidlertid tankegods, hvor sidste anvendelsesdato for længst var overskredet. Deres manglende vilje og evne til empiriske studier af samfundets faktiske tilstand blokerede for den erkendelse, at den afgørende klasse modsætning nu skar sig tværs ned gennem lønmodtagerbefolkningen, mellem arbejderklassen og den nye middelklasse. Omkring denne skillelinje udspandt og udspinder sig en maskeret klassekamp.<sup>6</sup> Heller ikke den klasse mæssige betydning af kvindernes indmarch på arbejdsmarkedet, især at mange familieenheder nu spænder over to forskellige sociale klasser, havde de tilsyneladende opdaget.

Danske Studerendes Fællesråd anvendte ganske vist flittigt 60ernes og 70ernes undersøgelser af den skæve rekruttering til uddannelserne. Måske blev det betonet alt for lidt, at uddannelseseksplosionen ikke som forventet blev en bred mobilisering af intelligensreserven. Derimod at den i vid udstrækning nu også gav plads til middelklassens knap så kvikke børn. Hvor studenterpolitikkerne end havde hentet deres omverdensforståelse fra, var de i hvert fald ikke i stand til at omsætte undersøgelsesresultaterne til politik. Alene fordi deres uddannelsespolitiske udtalelser var lysår fra en egentlig forståelse af magtforholdene og de politiske modsætninger i dagens samfund. De faldt for en næsten paranoid retorik, hvor de så konspirationer overalt. Blandt eksemplerne er DSF-mindretalsudtalelsen til U 90. Her udpeges såvel ”Staten” som ”Socialdemokratiet” som de alvorligste hindringer for en progressiv uddannelsespolitik. Socialdemokratiet beskyldes for at være loyal over for Industrirådet og Arbejdsgiverforeningen, og partiet ”gør sig ansvarlig for reallønsnedgang, indgreb i overenskomstforhandlinger, sociale nedskæringer osv.”<sup>7</sup>

---

<sup>5</sup> Julius Bomholt (1930). Propaganda i børneskolen. *Socialisten*.

<sup>6</sup> Erik Jørgen Hansen (1990). *Den maskerede klassekamp*. Hans Reitzels Forlag, København.

<sup>7</sup> DSF's mindretalsudtalelse til U 90 (1978). I: U90. *Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*. Bind 1. Undervisningsministeriet. København.

## Hvad kan fejres?

Allerede fra omkring 1950 trådte fænomenet ungdomskultur langsomt ind på arenaen i skikkelse af en særlig subkultur båret oppe af ikke mindst de ekspanderende massemedier. Ungdommen førte sig nu frem med særlige manerer og smag fra påklædning til musik, centrerede sin verden om fritid, kammeratgrupper og forbrug og udfordrede til stadighed de voksnes værdier gennem eksperimentering med livsstilen. Da overflodssamfundet kom, skummede studentoprøret og rødstrømperne fløden af dette opbrud. Og det kan fejres, at de visualiserede muligheden af alternative livstile og synliggjorde de traditionelle værdiers snærende bånd. Særlig farverig blev den seksuelle frigørelse godt understøttet af p-pillen og den frie abort. De red også på den bølge af individualisering, som har præget udviklingen siden da. En individualisering, som i uddannelserne blandt andet slog igennem i den erhvervsuddannelsesreform 2000, der lagde op til individuelle læringsforløb. Først nu synes man at have erkendt, at det ikke lige var sagen for unge uden middelklassebaggrund.



Det bør ikke glemmes, at studentoprøret måske mest huskes for den medbestemmelse, som de studerende skaffede sig på universiteterne. Det blev imidlertid ikke en langtidsholdbar ordening. Fire årtier efter studentoprøret er vi endt i en situation, hvor ikke bare de studerende, men også de universitetsansatte undervisere og forskere reelt er frataget det meste af indflydelsen på forholdene på deres egne arbejdspladser. Den politiske topstyring og hierarkierne har fejret nye sejre. Fuldstændig efter den model, som har karakteriseret sektorforskningen, og hvis ødelæggende konsekvenser der allerede for længst var advaret imod.<sup>8</sup> Der er brug for et oprør på universiteterne, men hvor bliver det af?

---

<sup>8</sup> Se fx Erik Jørgen Hansen (1992). Kampen om forskningen - elementer i en analyse til forståelse af sektorforskningens elendighed. *Dansk Sociologi*. Nr. 3, 3. årgang.

# Fusioner og privatiseringstendenser – Uddannelserne i folketingsåret 2007–2008

Af Signe Holm-Larsen

## Indhold

Overenskomst 08 og den danske model .....	178
Endelig tiårig undervisningspligt .....	180
Et lille skridt mod afbureaukratisering .....	184
Specialundervisning, rummelighed og økonomi .....	187
Start på ny 10. klasseordning .....	189
Opbrud i de frie grundskoler .....	191
De gymnasiale uddannelser trimmes .....	193
Ny almen forberedelseksamen .....	198
Ansørgertallet til pædagog- og læreruddannelserne i frit fald .....	199
Professionshøjskoler og erhvervsakademier skal fusionere .....	202
Lange videregående uddannelser elite og udbud .....	208
Dansk Skolemuseum lukkes .....	211
Evalueringsinstituttet som akkrediteringscenter .....	212
Andre lovforslag 2007-2008 .....	214

Politisk har året især været præget af to forhold, dels overenskomstforhandlingerne foråret 2008, dels udskrivning af valg til Folketinget 24.10.2007. Overenskomstforhandlingerne faldt mindre konfliktfyldt ud end ventet, idet de offentligt ansattes forventninger til store lønstigninger under valgkampen blev dæmpet noget af den økonomiske situation i begyndelsen af 2008.

Folketingsvalget blev afholdt tirsdag d. 13.11.2007, og 23.11.2007 dannedes så regeringen Anders Fogh Rasmussen III. Det medførte dog kun minimale ændringer på uddannelsesområdet, idet Bertel Haarder forblev som undervisningsminister, men skiftede Kirkeministeriet ud med Ministeriet for Nordisk Samarbejde. Regeringen blev altså siddende, men dens flertal var i første omgang afhængigt af et færøsk mandat. Den fik dog hurtigt fast grund under fødderne med Malou Aamunds skift allerede 5.2.2008 fra Ny Alliance til Venstre, hvor regeringen sammen med Dansk Folkeparti igen kunne råde over et fast flertal på

90 mandater, mens Ny Alliance kom ned på bare tre medlemmer af Folketinget - Naser Khader, Anders Samuelson og Jørgen Poulsen.<sup>1</sup>

## Uddannelsesudvalgets sammensætning i de to folketingsamlinger

---

### *Medlemmer ved folketingsårets begyndelse 3.10.2007 (1. samling)*

- 1 Troels Christensen (V)
- 2 Anne-Mette Winther Christiansen (V)
- 3 Britta Schall Holberg (V)
- 4 Tina Nedergaard (V)
- 5 Ellen Trane Nørby (V)
- 6 Martin Henriksen (DF)
- 7 Søren Krarup (DF)
- 8 Jens Jørgen Nygaard (KF)
- 9 Leif Mikkelsen (V)
- 10 Christine Antorini (S)
- 11 Kirsten Brosbøl (S)
- 12 Carsten Hansen (S)
- 13 Bjarne Laustsen (S)
- 14 Marianne Jelved (RV)
- 15 Elisabeth Geday (RV)
- 16 Pernille Vigsø Bagge (SF)
- 17 Jørgen Arbo-Bæhr (EL)

### *Stedfortrædere ved folketingsårets begyndelse*

- Gitte Lillelund Bech (V)
- Hanne Severinsen (V)
  
- Karin Nødgaard (DF)
- Mia Falkenberg (DF)
- Pia Christmas-Møller (KF)
- Jens Vibjerg (V)
- Troels Ravn (S)
- Frank Jensen (S)
  
- Elsebeth Gerner Nielsen (RV)
- Johs. Poulsen (RV)
- Anne Baastrup (SF)
- Kim Mortensen (S)

---

*Formand: Tina Nedergaard (V)*

*Næstformand: Marianne Jelved (RV)*

---

---

<sup>1</sup> Børsens hjemmeside [http://borsen.dk/politik/nyhed/125340/newsfeeds\\_rss/](http://borsen.dk/politik/nyhed/125340/newsfeeds_rss/)

---

*Medlemmer ved begyndelsen  
af 2. samling 28.11.2007*

- 1 Sophie Løhde (V)
- 2 Britta Schall Holberg (V)
- 3 Rikke Hvilshøj (V)
- 4 Anne-Mette Winther Christiansen (V)
- 5 Troels Christensen (V)
- 6 Martin Henriksen (DF)
- 7 Marlene Harpsøe (DF)
- 8 Charlotte Dyremose (KF)
- 9 Malou Aamund (V)
- 10 Christine Antorini (S)
- 11 Carsten Hansen (S)
- 12 Kim Mortensen (S)
- 13 Julie Rademacher (S)
- 14 Pernille Vigsø Bagge (SF)
- 15 Nanna Westerby (SF)
- 16 Marianne Jelved (RV)
- 17 Johanne Schmidt-Nielsen (EL)

*Stedfortrædere ved  
begyndelsen af 2. samling*

- Per Bisgaard (V)  
Peter Juel Jensen (V)
- Søren Krarup (DF)  
Karin Nødgaard (DF)  
Vivi Kier (KF)  
Karen Ellemann (V)  
Bjarne Laustsen (S)  
Kirsten Brosbøl (S)
- Pernille Frahm (SF)
- Morten Østergaard (RV)  
Leif Lahn Jensen (S)
- 

*Formand: Charlotte Dyremose (KF)*

*Næstformand: Martin Henriksen (DF)*

---

Finansloven 2008 blev efter en del debat først vedtaget ultimo april 2008.<sup>2</sup> Den indeholdt som initiativer på Undervisningsministeriets område bl.a. et løft til handelsskolerne, erhvervsuddannelserne og voksen- og efteruddannelsesområdet samt oprettelse af en rådgivningsenhed for tosprogede elever i grundskolen.<sup>3</sup> Alligevel var mange kommuner henvist til at ty til ekstraordinære spareøvelser, hvor også skoleområdet måtte holde for med reduktioner i vedtagne budgetter, hvad der af skoleledernes nye formand Anders Balle blev betegnet som bekym-

---

<sup>2</sup> *Finanslovsforslaget for 2008* blev fremsat første gang 28.8.2007, dvs. før Folketingets 1. samling. Folketinget blev indkaldt 6.9.2007 til 1. behandling af forslaget, som blev genfremsat uændret i folketingsåret 2007-08 som lovforslag nr. L 1, men bortfaldt med folketingsvalget. Lovforslaget blev i 2. samling genfremsat i ændret form som nr. L 57 og vedtaget med 97 stemmer (V, S, DF, KF, RV, NY og UFG) mod 17 (SF og EL).

Fremsættelse af lovforslag 5.2.2008.

1. behandling af lovforslag 21.2.2008.

2. behandling af lovforslag 11.3.2008.

3. behandling af lovforslag 17.4.2008.

<sup>3</sup> Nyheder fra uvm.dk nr. 14 af 9.5.2008.



rende.<sup>4</sup> Regeringens og KL's økonomiforhandlinger for 2009 blev besværliggjort af, at regeringen som udgangspunkt for forhandlingerne fastholdt økonomiaftalen for 2008, der var lavere end det faktiske budget for 2008. Hertil kom, at regeringen indførte sanktioner over for kommunerne ved evt. overskridelser af aftalerne.

Foråret 2008 bragte et markant brud med en mangeårig tradition. Her bortfaldt den såkaldte 70-årsregel, hvorefter tjenestemænd og andre offentligt ansatte senest skulle gå af, når de fyldte 70 år.<sup>5</sup> Tjenestemænd på 70 år kan herefter fortsætte deres arbejdsliv, og alder vil fremover ikke være en saglig afskedigelsesgrund, medmindre dette er fastsat i en konkret lov. Dommere, tjenestemandssansatte jurister ved domstolene, præster, provster og biskopper er dog ikke omfattet af ændringen.

Foråret 2008 bragte øget debat om privatisering af offentlige ydelser, jf. partiet Venstres erhvervsoplæg ved erhvervsordfører Jacob Jensen.<sup>6</sup> Han forestillede sig ikke umiddelbart, at nogen kunne løse skolens opgaver bedre end folkeskolen, men mente, at det kunne være sundt at få tjekket i en udbudsrunde, fx hvert femte år med både nationale og internationale tilbudsgivere og med kommunen som beslutningstager. ”Vi vil gerne spørge til, om de opgaver som kommune, stat og regioner bestiller, løses bedst på den nuværende måde, eller om den kan løses bedre på en anden måde. I langt størstedelen af tilfældene - eksempelvis på folkeskolen - vil man se, at de fortsætter med at have opgaven, fordi de har nogle erfaringer og kompetencer, som måske meget få andre kan byde ind på”.

Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, SF og de Radikale modsatte sig alle tanken, mens de Konservative kunne se fordele i at sende meget i udbud, men efter finansordfører og gruppeformand Lars Barfoeds udsagn dog ikke offentlige kerneydelser som ”en fælles offentlig folkeskole, et fælles offentligt sygehusvæsen, et fælles offentligt forsvar og et fælles offentligt politi”. Den liberale tænketank

---

<sup>4</sup> Skoleledernyt.dk nr. 9 af 22.5.2008. Den 57-årige Anders Balle, der er læreruddannet og har været skoleleder i Bording står efter skoleledernes repræsentantskabsmøde i Odense den 29. november i spidsen for den nydannede forening *Skolelederne*, der er blevet til ved en fusion af Lederforeningen og Danmarks Skolelederforening, som efter 10 års splittelse igen har fundet sammen, jf. Uddannelseshistorie 2007 s. 134.

<sup>5</sup> L 175 om *ændring af lov om tjenestemænd og forskellige andre love*. (Ophævelse af den generelle pligtige afgangsalder på 70 år m.v.). Lovforslaget, der er enstemmigt vedtaget med 112 stemmer, er en udmøntning af velfærdsaftalen mellem regeringen, Socialdemokratiet, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre fra juni 2006.

Fremsættelse af lovforslag 1.4.2008.

1. behandling af lovforslag 15.4.2008.

2. behandling af lovforslag 27.5.2008.

3. behandling af lovforslag 29.5.2008.

Lov nr. 484 af 17.6.2008.

<sup>6</sup> Artikel af Pernille Persson Aisinger i *Folkeskolen.dk* af 13.6.2008.

Cepos udsendte ligeledes et oplæg om udlicitering og privatisering i det offentlige, idet man mente, at kommunerne over en årrække kunne hente 15 mia. kr. i råderum til fx bedre service ved at udlicitere flere opgaver, folkeskolen inkl., ”idet der principielt set ikke er noget til hinder for udlicitering på dette område, det kræver blot en lovændring”. Synspunktet blev bakket op af en repræsentant for VU, som bl.a. spurgte:<sup>7</sup> ”Hvorfor er staten bedre til at drive en skole, end en privat virksomhed er? Ved at privatisere skoler, gymnasier osv. vil problemer med vedligeholdelse af toiletter, undervisningsmateriale, klasseværelser mm. høre en svunden tid til... De skattekroner, uddannelsesinstitutionerne kæmper om, er de samme som dem, vedligeholdelsen af kloaksystemet kæmper om. Ved privatisering vil dette være anderledes. Den private virksomhed vil ene og alene have fokus på dennes forretning – som fx kunne være en folkeskole og dennes drift.”

Privatiseringsovervejelserne sættes i relief af, at folkeskolen i dag stadig er ramme for godt 85 % af alle børns og unges basisuddannelse. Det forløbne års tilspidsede debat, hvor privatiseringstilhængerne har markeret sig stadig tydeligere, kan ikke undgå at vække til eftertanke, om samfundets sammenhængskraft kan være uberørt af en privatisering af folkeskolen.

### Overenskomst 08 og den danske model

Efteråret – og ikke mindst valgkampperioden – fik økonomer til at udpege forårets overenskomstforhandlinger til årets største politiske udfordring for dansk økonomi, hvor alt for høje lønstigninger til de offentlige ansatte kunne forventes at smitte af på lønudviklingen i det private erhvervsliv. Mange spåede en stor-konflikt.<sup>8</sup> Efter valget i november 2007 måtte regeringen derfor advare mod for store forventninger.

Det klare fokus på løn fik arbejdstidsspørgsmålet rykket i baggrunden, selvom begge parter var utilfredse med arbejdstidsaftalen, idet KL ønskede mere magt til skolelederne, større fleksibilitet og flere undervisningstimer, mens lærerne ville have større råderum over selve undervisningen og de dertil hørende opgaver.<sup>9</sup> KTO, de kommunale organisationers forhandlingsfællesskab, og KL indgik delforlig om bl.a. ferie, barsel og seniordage allerede 11. og 25. januar 2008.<sup>10</sup> Forliget var dog betinget af, at der blev indgået et generelt forlig mellem KL og KTO. Dette skete natten til lørdag den 1. marts for KL og dagen efter for RLTN i form

---

<sup>7</sup> Indlæg med overskriften ”Lad privatiseringsbølgen rulle” i Frederiksborg Amtsavis af 31.7.2008, 1. sektion s. 4, af Lasse Lilholt, næstformand i VU-Lejre.

<sup>8</sup> Skoleledernyt.dk nr. 18 af 6.12.2007.

<sup>9</sup> Forhandlingsparter var på arbejdsgiversiden, dvs. KL og Danske Regioner (RLTN), Mads Lebech (K), borgmester på Frederiksberg og formand for SL's Løn- og Personaleudvalg, som chefforhandler for KL og for RLTN, og på arbejdstagersiden de 46 forbund i KTO med formanden Anders Bondo Christensen som chefforhandler, jf. bl.a. Skoleledernyt.dk nr. 1 af 10.1.2008.

<sup>10</sup> Danmarks Lærerforenings hjemmeside 25.2.2008.

af et treårigt forlig, som inden for en generel lønstigningsramme i hele perioden på 12,8 % år bl.a. indebar generelle lønstigninger til sikring af reallønnen, forhøjelse af den særlige feriegodtgørelse, ret til 2-4 årlige senior dage med sædvanlig løn, 6 ugers barselsorlov med løn for mænd, frihed med løn til forældre også for barns 2. sygedag samt øget fokus på de ansattes trivsel, sundhed og tryghed. De fleste medlemsorganisationer gik ind for et klart ja, idet kun Dansk Funktionærforbund, som udgør 0,2 % af samtlige ansatte, sagde nej. Men hverken BUPL, sygeplejerskerne eller FOA (Fag og Arbejde) kunne tilslutte sig forligene.<sup>11</sup> Den varslede konflikt omfattede således ca. 13.000 pædagoger, ca. 35.000 medlemmer af FOA og ca. 70.000 medlemmer af sundhedskartellet (syge- og sundhedsplejersker, fysioterapeuter og økonomer mv.).

Forliget blev på lærerområdet vedtaget 31.3.2008 – sidste dag, hvor den gamle overenskomst endnu var gældende – ved urafstemning med 82 % ja-stemmer. Det betød bl.a. en lønstigning på to løntrin for ansatte på ny løn, en forpligtelse for alle kommuner og kredse til at indgå lokale arbejdstidsaftaler byggede på læreres professionsansvar, bedre vilkår for nyuddannede lærere, herunder nedsettelse af undervisningstimetallet ved lokale arbejdstidsaftaler, samt en ny overenskomst for ledere i folkeskolen mv. Desuden blev der vedtaget principper for udformning af lokale arbejdstidsaftaler, da man ikke kunne blive enige om at fastsætte et maksimalt undervisningstimetal i en ny arbejdstidsaftale.

For BUPL's medlemmer var forløbet mere komplekst.<sup>12</sup> Men 25.6.2008 var urafstemningens resultat på 87,5 % ja-stemmer klart: Mandag d. 17.6. – første hverdag efter forligets indgåelse – blev arbejdet genoptaget, og en del pædagoger trak vejret lettet. Så kunne der alligevel holdes ferie med familien! FOA og sundhedskartellet forlod ret tidligt i forløbet aftaleforhandlingerne, da der efter FOA's opfattelse ikke var enighed i KTO om de præcise strejkemål.<sup>13</sup> ”Vi kan i modsætning til de organisationer, som i disse dage indgår aftaler for deres medlemmer, ikke se blot et omrids af, hvad arbejdsgiverne vil i forhold til FOA's medlemsgrupper. De kommunale arbejdsgivere har tydeligvis fravalgt FOA i bestræbelserne på at få forlig i hus”, sagde Dennis Kristensen, formand for FOA, som ønskede en udjævning af både de kommunalt og regionalt ansattes lønefterslæb i forhold til de privatansattes lønudvikling og af lønforskellene mellem de traditionelle kvindefag og mandefag.

---

<sup>11</sup> Skoleledernyt.dk nr. 6 af 3.4.2008.

<sup>12</sup> 28.2.2008 indgik BUPL delforlig med KL om bl.a. løn, pension og feriedage mv. og 5.3. om lederstillinger inden for det pædagogiske område. 11.3. blev den varslede strejke afblæst og et nyt mæglingforslag sendt til urafstemning. Forslaget faldt 13.5. med et klart nej på 61 %, hvad der fik BUPL's formand Henning Pedersen til at gå i tænkeboks, men han forblev ved roret. Herefter gik pædagoger i udvalgte kommuner i strejke, i alt 22 % af BUPL's medlemmer, og 21.5. varslede BUPL også en lederstrejke, som dog aldrig nåede at blive realiseret. 13.6. blev forliget sendt til urafstemning, jf. <http://www.bupl.dk/forh/forhandler.nsf/dok/ubrs!OpenDocument>.

<sup>13</sup> Dansk Sygeplejeråds pressemeddelelse 26.2.2008.

Forhandlingsforløbet resulterede i strejke, som på Sundhedskartellets område trådte i kraft 16.4. KL varslede som modtræk lockout med virkning fra 17.6. FOA og KL indgik forlig 5.5. med en samlet lønstigning på 13,9 % til FOA-medlemmerne og 14,1 % til sosu-assistenterne. 13.6. blev konflikten så definitivt afsluttet efter otte ugers strejke. Både BUPL og Sundhedskartellet indgik forlig med henholdsvis KL og Danske Regioner, idet Sundhedskartellet fik 13,3 % ved konvertering af vikarmidler mv., men ikke den ønskede lønstigning på 15 %.

Med i billedet hører, at forbundenes strejkekasser blev drænet betragteligt.<sup>14</sup> Således vurderede arbejdsmarkedsforsker ved Aalborg Universitet Jørgen Stamhus, at den nye aftale kom ”til at koste sundhedskartellet et trecifret millionbeløb, og de enkelte medlemmer skal nu betale mellem 300 og 400 kr. i ekstraordinære bidrag om måneden for de næste tre år at få strejkekassen fyldt op igen.” Og det kom næsten til at passe: Eksempelvis kommer en sygeplejerske til at betale næsten 3400 kr. i ekstraordinært konfliktkontingent over 9 mdr. og en pædagog 1800 kr. over 6 måneder.<sup>15</sup>

Undervejs i forhandlingsforløbet var der jævnligt overvejelser i medierne om muligheden for et regeringsindgreb, og det har for mange været et åbent spørgsmål, hvor tæt kontakt der egentlig var mellem arbejdsgiversiden og regeringen – om man kunne sige, at regeringen i virkeligheden forhandlede pr. stedfortræder? Et regeringsindgreb fandt imidlertid ikke sted, så man kan sige, at ”den danske model” indtil videre stadig holder – indtil videre, fordi man under forløbet ikke har kunnet undgå at komme i tvivl, om arbejdsgiverforhandlerne i realiteten har haft den nødvendige kompetence og økonomi til selv at bestemme grundlaget for indgåelse af aftaler.

## Endelig tiårig undervisningspligt

Så blev den tiårige undervisningspligt langt om længe en kendsgerning fra 1.8.2009. Udvidelsen er hentet i skolestarten, idet børnehaveklassen bliver obligatorisk.<sup>16</sup> Af ændringer gennemført i samme forbindelse kan nævnes:

---

<sup>14</sup> Berlingske Tidende af 14.6.2008, 1. sektion s. 4.

<sup>15</sup> Politikens forside 16.9.2008.

<sup>16</sup> L 82 om *ændring af lov om folkeskolen*. (Udvidelse af undervisningspligten til 10 år, mål- og indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger m.v.). Ændringerne - hvor nr. 1 - 4 træder i kraft 1.8.2009, nr. 5 dog allerede 1.8.2008 - bygger på anbefalinger fra regeringens Skolestartudvalg, jf. rapporten *En god skolestart* af 21.2.2006. Udvalget bestod af Linda Nielsen (formand), Niels Egelund, Kirsten Poulsgaard, Stig Broström, Hans Henrik Knoop, Marianne Levin og Mia Herskind. Lovforslaget vedtaget med 91 stemmer (V, S, DF, KF, NY og Gitte Seeberg (UFG) mod 24 (SF, RV og EL). Fremsættelse af lovforslag 27.2.2008.  
1. behandling af lovforslag 25.3.2008.  
2. behandling af lovforslag 8.5.2008.  
3. behandling af lovforslag 20.5.2008.  
Lov nr. 369 af 26.5.2008.

- Indførelse af en obligatorisk sprogvurdering i starten af børnehaveklassen og revision af klassens indholdsbeskrivelse og trinmål, så faglighed og en legende tilgang til undervisningen integreres, og arbejdet med sproglig udvikling tydeliggøres.
- Indførelse af en forpligtelse for kommunalbestyrelserne til at fastsætte mål- og indholdsbeskrivelse for skolefritidsordninger (SFO).
- Mulighed for at etablere aldersintegrerede klasser og rullende skolestart, hvor eleverne begynder i skolen individuelt, fx på deres 6-års fødselsdag; aldersintegrerede klasser kan herefter etableres til og med 2. klasse inden for gældende bestemmelser om samordnet indskoling; ønskes 3. klasse inddraget, eller vil man etablere et pædagog-lærer-samarbejde mellem skole og SFO, kan dette ske efter forsøgsparagraffen.

Det var således en mangesidig ændringspakke, der ved lovforslagets 1. behandling blev kommenteret på forskellig vis.<sup>17</sup> Der var generel støtte til undervisningspligtens forlængelse, idet dog bl.a. Hanne Agersnap (SF) advarede mod en »skolificering« af børnehaveklassen. Tilfredsheden gjaldt også den obligatoriske sprogvurdering i børnehaveklassen, hvor bl.a. Leif Lahn Jensen (S) udtrykte sit partis støtte. Hvad angår revisionen af indholdsbeskrivelse og trinmål for børnehaveklassen glædede Martin Henriksen (DF) sig over ”de spæde skridt til en mere faglig børnehaveklasse”, selvom han gerne havde set egentlige dansktimer i børnehaveklassen, et synspunkt han delte med undervisningsministeren, der ærgrede sig over, ”at der ikke blev tale om en regulær dansktime om dagen i børnehaveklassen”, eftersom forslaget var med i regeringens udspil, og der var flertal for det i Folketinget, men det faldt på grund af ”Kommunernes Landsforenings fuldstændig ubegrundede og ublu krav”. Martin Henriksen (DF) oplyste, at når heldagsskolekonceptet ikke var kommet med i det endelige lovforslag, var det bl.a., fordi Dansk Folkeparti gik imod. Christine Antorini (S) mente, at det hele handlede om, ”at undervisningsministeren ikke har fundet en eneste krone til at realisere nogle af de ting, som koster penge. Hvis der skal være en lærer, der underviser i børnehaveklassen, koster det penge, medmindre undervisningsministeren vil gøre noget andet og sige, at jamen så kan pædagogen gå op og undervise i 1., 2. og 3. klasse i stedet for læreren”. Hun mente også, at lektielæsning i SFO skulle være en rettinghed for børn med behov derfor. Men Bertel Haarder fandt ingen grund til at sætte øgede krav til lektielæsning: ”Der er masser af lektiehjælp rundt omkring på skolerne. Det er ikke et lovkrav, men det er noget, som i aller-

---

<sup>17</sup> Citater fra Folketingets debat er her og ved de følgende lovforslag citeret fra Folketingets elektroniske informationssystem <http://www.folketinget.dk/doc.aspx?samling/20072/MENU/00000002.htm>

højeste grad bruges som et pædagogisk redskab, ikke mindst på skoler, hvor der er mange tosprogede elever.”

Debatten var ligeledes intens i forbindelse med aldersintegrerede klasser og rullende skolestart. Således spurgte Marianne Jelvéd (RV) ind til forskellen mellem begreberne aldersintegrerede klasser og samordnet indskoling, herunder om de to ordninger kunne fungere parallelt på samme skole, hvad der blev bekræftet af ministeren, hvorefter hun konkluderede, at aldersintegrerede klasser i praksis kunne opfattes som skjult holddeling.

Også blandt fagfolk er der delte meninger om fordelene ved den rullende skolestart. Således udtalte lektor ved DPU Stig Broström:<sup>18</sup> ”Det er fint, at loven ikke er en forhindring for de skoler, der har lyst til at eksperimentere med rullende skolestart, men det er dybt problematisk, hvis skoler bliver presset til det af kommunen. Rullende indskoling er fyldt med praktiske vanskeligheder, så alle involverede skal være med på ideen.” Og formanden for Børnehaveklasseforeningen Pia Jessen var slet ikke begejstret: ”Vi mister forventningens glæde til første skoledag hos børnene, og vi mister forældresamarbejdet. Engagementet vil ikke være det samme.”

Undervisningspligtens udvidelse, der er omdrejningspunktet i lovændringen, har været et langt sejt træk siden begyndelsen af 1900-tallet. En forlængelse ud over syv år blev første gang foreslået i Den Store Skolekommission 1919-23, på ny ved forberedelserne til 1937-loven og igen i 1955 som forberedelse til 1958-reformen, men kunne heller ikke denne gang gå igennem. I august 1966 plædede Danmarks Lærerforening i sit ”Oplæg til debat” for en forlængelse af den syvårige undervisningspligt til en 10-årig obligatorisk og udelt skole. K.B. Andersen, der var undervisningsminister 1964-68, havde igangsat et udvalgsarbejde herom, og udvalget afgav betænkning i januar 1968.<sup>19</sup> Heri foreslog man det 8. skoleår gjort obligatorisk fra skoleåret 1972-73 og det 9. fra 1973-74. Ministeren fulgte betænkningen op med et lovforslag til folketingsbeslutning i marts 1968, men det nåede ikke at blive færdigbehandlet, før Krag III regeringen i februar 1968 måtte vige for VKR-regeringen under Hilmar Baunsgaard med Helge Larsen som undervisningsminister.

Hans Jensen, daværende undervisningsdirektør for folkeskolen, omtalte ved et Pædagogisk Informationskursus i Aalborg i begyndelsen af 1967 et udvalgsarbej-

---

<sup>18</sup> Citer fra Folkeskolen nr. 16 af 13.6.2008 s. 7 af Henrik Stanek.

<sup>19</sup> Betænkning nr. 473 om *undervisningspligtens udvidelse afgivet det af undervisningsministeren den 18. december 1965 nedsatte udvalg*. Udvalget bestod af de fire direktører Hans Jensen (folkeskolen og seminarierne), H. Engberg-Pedersen (ungdomsundervisning), Sigurd Højby (gymnasiet) og O.I. Mikkelsen (erhvervsuddannelserne) samt afdelingschef V. Hammer og som sekretær for udvalget daværende fuldmægtig Henrik Helsted. Departementschef E. Mogensén deltog i en række af møderne.

de om udvidelsen af undervisningspligten.<sup>20</sup> Han nævnte i denne forbindelse, at man fra embedsmandsside havde afskrevet en udvidelse nedefter, men koncentrerede sig om en udvidelse opadtil. Den radikale undervisningsminister Helge Larsen forelagde allerede tre uger efter sin tiltræden ”Betænkning om undervisningspligtens udvidelse”, som anbefalede, at undervisningspligten snarest skulle udvides til 9 år, således at 8. klassestrin kunne blive obligatorisk fra og med skoleåret 1972-73 og 9. klassestrin året efter.

Det blev dog først Knud Heinesen, hans efterfølger som undervisningsminister, der i 1972 gennemførte en udvidelse af undervisningspligten fra 7 til 9 år – den såkaldt lille reform, som også var præget af Socialdemokratiets mærkesager på uddannelsesområdet, herunder øget lighed med henblik på videre uddannelsesmuligheder.<sup>21</sup> Opsplitningen i den lille strukturreform og den efterfølgende indholdsreform blev stærkt kritiseret af skolelovforligspartneren Venstre, som undlod at stemme, idet mange her var modstandere af en udvidet undervisningspligt. Det 10. undervisningspligtige år blev ikke medtaget i denne omgang, men har, som det ses, ladet vente på sig indtil 1.8.2009, hvor børnehaveklassen bliver obligatorisk. Dermed udvides undervisningspligten endelig efter 36 år – nedadtil!

Med i billedet af den aktuelle udvidelse af undervisningspligten hører denne lille anekdote om udvidelse af undervisningspligten nedadtil:<sup>22</sup> Da skolestarten blev ændret med lov nr. 270 af 6.6.1985 om skolegangens påbegyndelse, fik kommunerne mulighed for at gennemføre samordnet indskoling i børnehaveklassen, 1. og 2. klasse efter anbefaling fra det såkaldte indskolingsudvalg, der havde daværende skoledirektør i Herlev Kommune Niels Jørgen Bisgaard som formand. Indskolingsudvalget var nedsat i juli 1983 af undervisningsministeren, som også dengang hed Bertel Haarder, og det afgav betænkning allerede året efter.<sup>23</sup> Udvalget rådgav ministeren om, at obligatorisk børnehaveklasse ikke var nogen god idé. Kort tid efter var der så besøg fra Norge, hvor man var meget optaget af at få de femårige i skole. Da de norske repræsentanter mødte ministeren, handlede noget af samtalen om antal af børn i danske bh-klasser, og nordmændene spurgte undrende, hvorfor Danmark ikke ville gøre børnehaveklassen obligatorisk, når

---

<sup>20</sup> DdR nr. 3 af 6.2.1967 s. 69 ff. Hans Jensen (1922-1992) var af lærerfamilie. Han var med til at præge store dele af periodens folkeskolelovgivning, fra 1960 som formand for Københavns Lærerforening og medlem af Folkeskolens Læseplansudvalg, 1964-75 formand for læseplansudvalget, skoledirektør i Helsingør 1962-65, direktør for folkeskolen og seminarierne 1965-74 og skoledirektør i Københavns Kommune 1874-89.

<sup>21</sup> Lov nr. 121 af 17. april 1972. Navnet ”den lille reform” skyldes, at den omdiskuterede ”store” indholdsreform måtte vente til revisionen af folkeskoleloven i 1975.

<sup>22</sup> Gengivet efter tidligere undervisningskonsulent i Undervisningsministeriet Birte Kjær Jensen.

<sup>23</sup> Betænkning nr. 1018, 1984. Niels Jørgen Bisgaard har indledningsvis beskrevet udvalgsarbejdet i K. Meldgaard og P. Svendsen: *Skolestart – Ideer og praksis*. Billesø og Baltzer, 1986.

nu ca. 95 % af børnene allerede gik der. Bertel Haarders svar var dengang: ”Hvorfor skulle vi gøre den obligatorisk, når forældrene vælger den selv?”

Endelig bragte folketingsåret også en udskydelse af revisionen af bestemmelserne om frit skolevalg. Punktet var på regeringens lovgivningsprogram for folketingsåret, men revisionen blev udskudt til 2011-12, fordi ordningen på det planlagte evalueringstidspunkt kun havde virket i 1½ år.<sup>24</sup>

Endnu et lovforslag er blevet udsat.<sup>25</sup> Det drejede sig om en afskaffelse af folkeskolelovens § 2, stk. 2, der fastslår, at skolen står for tilrettelæggelsen af undervisningen, den del af § 45, som pointerer, at skolens leder træffer alle beslutninger om den enkelte elev, og forbeholdet i § 24 a om at fælles ledelse af flere skoler kun kan finde sted ved små skoler med normalt ikke over 150 elever. I sin yderste konsekvens kunne bortfaldet af den sidste bestemmelse medføre, at samtlige skoler i en kommune har samme leder, fx med kontor på rådhuset tæt på forvaltning og kommunalbestyrelse. På et lukket møde i Folketingets uddannelsesudvalg, som oppositionen havde indkaldt til, anførte Danmarks Lærerforening, at ”konsekvensen ville blive et farvel til en demokratisk ledelse af skolen og et goddag til en djøficeret koncernledelse”. Mulige konsekvenser af disse ændringer skal nu belyses af Skolerådet, før eventuelt nyt lovforslag fremsættes.

## Et lille skridt mod afbureaukratisering

Indførelsen af obligatoriske, nationale mål i 2003, af nationale test i 2006 og de løbende stramninger i folkeskolens afsluttende prøver har givet anledning til megen debat om centraliseringstendenser og administrativ kontrol.<sup>26</sup> Det er derfor værd at notere, at også Bertel Haarder har udtalt sig til fordel for en vis decentralisering, og Undervisningsministeriet har efteråret 2008 så småt taget hul på tiltag til afbureaukratisering.<sup>27</sup> Det var således Bertel Haarders håb i hans første ministerperiode 1982-93, at indførelsen af skolebestyrelser i 1989 kunne have betydet, at skolebestyrelserne kunne tage ”affære, når de fik større indflydelse.

---

<sup>24</sup> L 142 om *ændring af lov om ændring af lov om folkeskolen*. (Revision af lov om ændring af lov om folkeskolen. (Mere frit skolevalg inden for og over kommunegrænser)). Lovforslaget udspringer af et udvalgsarbejde med repræsentanter fra KL, Danmarks Skolelederforening, Lederforeningen og Skole og Samfund samt Ministeriet for flygtninge, indvandrere og integration. Lovforslaget vedtaget med 91 stemmer (V, S, DF, KF, RV og NY) mod 18 (SF og EL).

Fremsættelse af lovforslag 28.3.2008.

1. behandling af lovforslag 22.4.2008.

2. behandling af lovforslag 4.6.2008.

3. behandling af lovforslag 12.6.2008.

Lov nr. 476 af 17.6.2008.

<sup>25</sup> Folkeskolen nr. 7 af 14.3.2008 s. 20.

<sup>26</sup> Se årbogen *Uddannelseshistorie 2006* s. 103-108.

<sup>27</sup> Skoleledelse nr. 2 februar 2008 s. 4.



Og på mange måder er de en succes, men jeg tror, at der i dag er bred enighed om, at i visse henseender var det ikke nok, hvad de – og kommunalbestyrelserne – gjorde... Derfor er vi i min anden ministerperiode (red.: fra 2005) blevet lidt mere centralistiske... Jeg havde foretrukket, at 80'er-modellen havde løst opgaven, men har som andre erkendt, at tingene må gøres anderledes. Og skal jeg sige noget mindre godt om tiltagene, er det, at jeg har måttet acceptere tiltag, som var mere centralistiske, end min teoribog lægger op til.”

Eksempelvis har også folkeskolen, i lighed med hvad der er tilfældet for gymnasieskolen, fået sig et såkaldt monsterudvalg, der er kommet med forslag til afbureaukratisering af folkeskolens regelsæt, herunder en forenkling af kvalitetsrapporter og samtænkning af uddannelsesbog, uddannelsesplan og elevplan.<sup>28</sup> Udvalget offentliggjorde 27.6.2008 sine forslag; med hensyn til elevplaner foreslog man flere modeller, bl.a. at skolen skal have frihed til selv at vælge indhold og form. Desuden foreslog man en forenkling af kvalitetsrapporter, bortfald af PPR-vurderinger, hvis skole og forældre er enige om det, og afskaffelse af indberetningspligt til Undervisningsministeriet af fraværslister, så det bliver skoleleders ansvar at handle herudfra.<sup>29</sup>

Primo september 2008 meddelte Undervisningsministeriet som en første opfølgning på udvalgets arbejde, at kommunerne allerede dette år får udsat sidste frist for rapportens behandling i Kommunalbestyrelsen fra 15. oktober til 31. december og fristen for kommunernes opfølgning på rapporterne fra 31. december 2008 til 31. marts 2009.<sup>30</sup> De nødvendige bekendtgørelsesændringer fulgte hurtigt efter, men alligevel kom meddelelsen så sent, at mange forvaltninger allerede var godt i gang med arbejdet og gerne havde set en tidligere udmelding.

Ultimo september 2008 kom så udmelding om 2. fase, hvor elevplan, uddannelsesbog og uddannelsesplan slås sammen på 8. og 9. klassetrin til en kombineret elev- og uddannelsesplan, mens uddannelsesbogen afskaffes på øvrige klassetrin.<sup>31</sup> Også henvisning til specialundervisning og fritagelse for test og prøver

---

<sup>28</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 11.1.2008, hvor udvalget holdt sit første møde. Medlemmer er afdelingschef Peter Grønnegård, Undervisningsministeriet (formand), vicekon-torchef Lis Sandberg og chefkonsulent Søren Christiansen, KL, skolechef Anna Marie Illum, Børne- og Kulturchefforeningen, formand for Skole- og Uddannelsespolitisk Udvalg Dorte Lange og kontorchef Jesper Støier, Danmarks Lærerforening, skoleinspektør Anders Balle, formand for Skolelederne, sekretariatschef Niels-Christian Andersen og næstformand Benedikte Ask Skotte, Skole og Samfund, forretningsudvalgsmedlem Allan Baumann, BUPL, og Anemone Birkebæk, formand for Danske Skoleelever. Udvalgets forslag, der ikke må medføre medudgifter, kan afleveres løbende, men skal være afsluttet med udgangen af 2008. Om gymnasiets monsterudvalg, der har analyseret gymnasierreformens virkninger, se *Uddannelseshistorie 2007* s. 147.

<sup>29</sup> Fra Nyheder fra uvm.dk nr. 21 af 27.6.2008 og Skoleledernyt.dk nr. 11 af 26.6.2008.

<sup>30</sup> Fra Undervisningsministeriets elektroniske nyheder af 2.9.2008, <http://www.uvm.dk/08/afb.htm?menuid=6410>

<sup>31</sup> Pressemeddelelse fra Undervisningsministeriet 26.9.2008.

samt aflæggelse af prøve på særlige vilkår blev forenklet, så skolerne kan gennemføre foranstaltningerne uden at indhente en PPR-udtalelse, når blot skole og forældre er enige om det. Den daglige registrering af fravær i klasserne skal fortsætte, men kun såkaldt bekymrende fravær skal indberettes til kommunen. Desuden samles Fælles Måls læseplaner og undervisningsbeskrivelser i ét dokument. Endelig åbnes der for forsøg med elevplaner og kvalitetsrapporter med virkning fra skoleåret 2009-10.

Undervisningsministeren mente, at disse ændringer ville gøre hverdagen lettere for skolerne, men Anders Bondo, formand for Danmarks Lærerforening, opfordrede ”politikerne på Christiansborg til et højere ambitionsniveau” ved at ”sende et signal om respekt for det professionelle ansvar”, og helt overlade udformningen af elevplanen til skolerne.<sup>32</sup> Anders Balle fra Skolelederne sluttede op om kritikken og betegnede registreringsbyrden som ”molboarbejde uden lige”, men Bertel Haarder mente, at ”det er for tidligt at lade dem selv bestemme”.<sup>33</sup> Den lettere vej til specialundervisning og testfritagelse så Anders Bondo som en fordel, mens Skole og Samfund frygtede, at elever med indlæringsproblemer fejl-diagnosticeres, og at for eksempel ordblindhed ikke opdages i tide.

De nationale test er ved at nærme sig slutningen på den testpause, som blev dekretet efter den første runde af de nationale test, og som udløber med udgangen af 2008.<sup>34</sup> Et eksperthold har fulgt forløbet og præsenteret deres vurderinger på et seminar 29.10.2007. Her blev den adaptive testmetode ikke anbefalet, men man anbefalede justeringer og ændringer af testopgaverne. Derefter er en afprøvning af de ændrede opgaver gennemført af 800-900 skoler og op mod 70.000 elever i 6. og 8. klasse, dvs. i alt ca.160.000 test i dansk/læsning, matematik og fysik/kemi.<sup>35</sup> Fra 1.1.2009 er det hensigten, at de nationale test genoptages, men det er dog endnu ultimo september 2008 uafklaret, hvor mange test der skal gennemføres hvornår.<sup>36</sup>

Også folkeskolens afsluttende prøver er blevet evalueret, og en arbejdsgruppe har foreslået 29 anbefalinger til forbedringer af prøve- og eksamenssystemet.<sup>37</sup> Blandt de vigtigste kan nævnes, at man foretrækker skriftlige prøver frem for mundtlige, at antallet af prøver reduceres, at censuren decentraliseres for alle større uddannelsesområder og betjenes af et mindre sekretariat forankret uden for Undervisningsministeriet, samt at så mange prøver som muligt gøres elektroniske.

---

<sup>32</sup> <http://www.folkeskolen.dk/ObjectShow.aspx?ObjectId=54149>

<sup>33</sup> Politiken 26.9.2008 forsiden og 1. sektion s. 4.

<sup>34</sup> Se årbogen *Uddannelseshistorie* gennem de seneste år, i årbogen fra 2005 s. 122-124, i årbogen fra 2006 s. 105-106 og i årbogen fra 2007 s. 137-139.

<sup>35</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 25.1.2008.

<sup>36</sup> Folkeskolen nr. 23 af 26.9.2008 s. 8.

<sup>37</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 4.2.2008. Arbejdsgruppen har haft otte medlemmer med tidligere direktør for Danmarks Evalueringsinstitut Christian Thune som formand.

Med i billedet af folkeskolens situation hører også resultaterne af den seneste, tredje PISA-rapport, der blev offentliggjort i slutningen af 2007. Den har naturvidenskab som hovedtema, og 57 lande, heraf samtlige 30 OECD-lande, har deltaget.<sup>38</sup> Rapporten viste en forbedret placering af danske elever i naturfag, læsning og matematik. Det gode spørgsmål er herefter, om de danske børn rent faktisk ved mere i 2006, end de gjorde i 2003, eller om de blot er blevet dygtigere til at gå til test.

### **Specialundervisning, rummelighed og økonomi**

En ny redegørelse fra Undervisningsministeriet viser, at overgangen fra amtskommunal til kommunal drift og ansvar i forbindelse med kommunalreformen har været mindre problematisk end frygtet.<sup>39</sup> Med gennemførelsen af kommunalreformen blev ansvaret for folkeskolens specialundervisning, herunder specialpædagogisk bistand, samlet hos kommunalbestyrelserne. Redegørelsen, der bygger på indberetninger fra kommuner, regioner og regionale udviklingsråd mv. viser, at driften i 2007, det første år under de ændrede rammer, er forløbet rimeligt. Kommunerne har generelt valgt at videreføre den hidtidige amtskommunale praksis på specialundervisningsområdet. Overordnet konkluderes det i rapporten, at overgangen fra amtskommunal til kommunal drift har været relativt problemfri. Mere specifikt vurderes det, at elev- og deltagerantal har vist tendens til mindre stigninger i de specialiserede tilbud, herunder særligt kommunernes egne tilbud, Den eksisterende specialisering af undervisningstilbudene er opretholdt, og der er ikke tegn på et fald i udgifts- eller serviceniveauet på områderne, idet der dog er konstateret begrænsninger i fleksibilitet og planlægningsmuligheder.

Interessen for økonomistyring af området er dog stadig betydelig, idet omfanget af den vidtgående specialundervisning i perioden 1997-2007 steg med 48 %, sammenholdt med en stigning på 18 % i hele gruppen af 0-16 årige. Samtidig viste en evaluering fra Danmarks Evalueringsinstitut december 2007, at 71 % af folkeskolens lærere oplever, at der den seneste halve snes år er kommet flere elever med særlige behov, og at der er mere uro og flere elever med behov for specialundervisning.<sup>40</sup> Hovedparten mener, at stigningen især omfatter urolige,

---

<sup>38</sup> Nyhedsbrev af 4.12.2007 om uddannelsesstatistik fra Undervisningsministeriet. Sammenligner man alene de 30 OECD-lande med status i 2003, er Danmark rykket fra en 26. plads til en 18. plads i naturfag, fra en 16. plads til en 15. plads i læsning og fra en 12. plads til en 10. plads i matematik.

<sup>39</sup> Redegørelse om *udviklingen på specialundervisningsområdet efter kommunalreformen*, forsommeren 2008. Se også *Uddannelseshistorie 2006* s. 102-103.

<sup>40</sup> Antallet af elever, der modtager henholdsvis almindelig og vidtgående specialundervisning, er steget markant fra 2001 til 2005. I folkeskolen er antallet, der modtager specialundervisning i specialklasser, steget med 26 %, mens antallet, der modtager vidtgående specialundervisning, er steget med 19 %. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 12.12.2007.

voldsomme eller utrygge elever. Godt en tredjedel af klasselærerne savner kompetencer til at rumme de såkaldte AKT-elever, dvs. børn med adfærds-, kontakt- eller trivselsproblemer. Ca. 20 % af de samlede udgifter til folkeskolen bruges til specialundervisning. Udgifterne til specialundervisning var i 2006 cirka 6,8 mia. kroner og i 2007 cirka 6,9 mia. kroner (årets priser).

Bertel Haarder har i et indlæg i *Folkeskolen* taget afstand fra udtrykket rummelighed.<sup>41</sup> ”Folkeskolen er for alle børn. Men det betyder ikke, at alle skal holdes samlet i de enkelte klasser, og da slet ikke uden den opmærksomhed og støtte, som undervisningen af børn med særlige behov forudsætter... Jeg er ikke glad for udtrykket rummelighed. Det antyder, at børnene blot skal opbevares eller rummes i de almindelige klasser. Men det er skolens opgave at give børnene en kvalificeret undervisning, og situationen må ikke udvikle sig til, at disse børn eller deres kammerater får en utilfredsstillende undervisning... Derfor skal vi sikre, at der ikke er bureaukratiske krav, der skaber ventelister hos Pædagogisk Psykologisk Rådgivning og andre steder, og kommunerne skal kunne organisere støtten til skoler og elever så fleksibelt som muligt, så lærerne har adgang til rådgivning fra både ledelse og pædagogiske konsulenter. I kølvandet på kommunalreformen sker der naturligvis tilpasning, hvor kommuner med forskellige traditioner og serviceniveau lægges sammen. Men der er ikke tale om en generel nedprioritering af hjælpen til elever med særlige behov. Tværtimod. De nye store kommuner giver bedre muligheder for at drive specialiserede undervisningstilbud.”

En af årets hændelser har sat særligt fokus på balancen mellem rummelighed og rimelighed og dermed for behovet for en revision af bestemmelserne om ro og orden i skolen, som går tilbage til 1995.<sup>42</sup> En elev havde efter skoletid på internettet hængt en lærer ud som pædofil, hvorefter skolelederen med henvisning til ovennævnte bestemmelser valgte at bortvise eleven. På baggrund af forældrenes klage besluttede byrådet dog at omgøre beslutningen og lade eleven fortsætte i skolen. Byrådsbeslutningen blev fra skolelederside set som et indgreb i skoleleders beføjelser, som med Anders Balles ord er at ligne med “en schweizerost, hvor mulighederne for at udfolde ledelse er udhulet af strukturelle, organisatoriske og aftalemæssige forhold”.<sup>43</sup> Bertel Haarder udtrykte forståelse for situationen: “Jeg er meget villig til at se på et konkret forslag fra skoleledernes formand. Jeg forstår godt, at han rejser spørgsmålet, for når en leder i et konkret tilfælde har truffet en meget vanskelig beslutning om at udelukke en elev, så er det jo ikke et godt forhold at have til kommunalbestyrelsen, at kommunalbestyrelsen så bagefter laver

---

<sup>41</sup> Folkeskolen nr. 16 af 13.6.2008 s. 31.

<sup>42</sup> Bekendtgørelse og vejledning om *foranstaltninger til fremme af god orden i folkeskolen* er begge fra 12.1.1995. Bertel Haarder er i Politiken 11.6.2008 på forsiden citeret for, at ministeriet er i gang med at revidere bekendtgørelsen.

<sup>43</sup> Skoleledernyt.dk nr. 3 af 7.2.2008.

om på det, og eleven vender tilbage. Det må vi prøve at undgå.” En af begrundelserne for, at byrådet omgjorde beslutningen om bortvisningen, var, at bekendtgørelsens sanktionsmuligheder alene omfatter forseelser begået i skoletiden og ikke i fritiden – en regel, som med den seneste halve snes års udvikling på it-området hermed har vist sig utilstrækkelig.

De seneste års medieomtale om manglende faglighed, ro og rummelighed og nødvendigheden af opstramning og kontrol, har ikke givet folkeskolen lette arbejdsvilkår, og det har sat sig spor i dens omdømme, selvom den endnu foretrakkes af forældrene til ca. 85 % af alle danske børn og unge. En af dem er Kresten Schultz Jørgensen, der i et debatindlæg i Politiken har beskrevet bureaukratiets krav til folkeskolen således:<sup>44</sup> ”Men man kan ikke made en gøgeunge. Stikker man folk, der har mistet tilliden, et regneark, ja så forlanger de andet. Det er en kamp, der ikke kan vindes, fordi også skolen dermed forlader sin egen arena: Den, der handler om børn og tilliden mellem mennesker, der interesserer sig for dem... Tillid får man til dygtige mennesker, der får lov til at udfolde sig. Når nogen med helt særlige kompetencer faktisk bruger dem. Når nogen med god grund kan være stolte. Den folkeskole, jeg kender, kan.” I en tid præget af anerkendende pædagogik var det måske en idé ikke alene at overveje, men i praksis at afprøve, om man gennem mindre bureaukrati og kontrol kan opnå en mere kompetent folkeskole, hvor både børn og lærere kan udfolde deres talenter.

## Start på ny 10. klasseordning

Den nye 10. klasseordning har virkning fra 1. august 2008.<sup>45</sup> Den er blevet modtaget af elever og forældre med et let fald i ansørgertallet, selvom det stadig er populært at tage 10. klasse, især på efterskolerne med 14.768 elever, men også på de kommunale folkeskoler med 13.532 elever.<sup>46</sup> Efter nyordningen omfatter undervisningen i 10. klasse en obligatorisk del med fagene dansk, matematik og engelsk, brobygning eller kombinationer af brobygning og ulønnet praktik, samt den selvvalgte opgave, der tager udgangspunkt i elevens obligatoriske uddannelsesplan og diverse vejledningsaktiviteter. Den valgfrie del af undervisningen indeholder tilbudsfagene dansk, matematik, engelsk, tysk, fransk og fysik/kemi. Valg af tysk og fransk forudsætter, at eleven i 7.-9. klasse har haft fagene som tilbudsfag eller som prøveforberedende valgfag. Skolen skal desuden tilbyde undervisning i mindst tre af fagene idræt, samfundsfag, kristendomskundskab/religion, naturfag eller værkstedsfagene naturfag, metal/motorværksted, byggeværksted, teknologiværksted, serviceværksted, produktudvikling og formgivning, iværksætter, sundhed og sociale forhold samt teknologi og kommunikati-

---

<sup>44</sup> Politiken 16.8.2008, 3. sektion s. 1.

<sup>45</sup> Se også *Uddannelseshistorie 2008* s. 141-143.

<sup>46</sup> Elevtal pr. 15.3.2008 for skoleåret 2008-09, jf. Nyheder fra uvm.dk nr. 13 af 25.4.2008.

on. Valg af fag og brobygning besluttet af eleven i samråd med forældre og skole. Ud over den obligatoriske brobygning/praktik er der mulighed for frivillig brobygning i op til fire uger.

Prøver til den nye 10. klasseordning er under udarbejdelse efteråret 2008 og forventes indført i skoleåret 2009-10. De skal afspejle de reviderede mål i Fælles Mål II. Selvom det alene er målene i de nye fag på 10. klassetrin, der er gældende fra 1.8.2008, foreligger de også i de gamle fag i en komparativ udgave.<sup>47</sup> Læseren kan her danne sig sit eget skøn, om der er sket en lempelse af de faglige krav og dermed en ændring fra det tidligere realklasseniveau til en erhvervsorienteret ungdomsklasse. Der kan fx tages udgangspunkt i en sammenligning mellem gældende og nye Fælles Mål i de obligatoriske fag dansk, matematik og engelsk, som udgør knap halvdelen af den samlede undervisningstid. Det ses her, at der for fagene dansk og engelsk er tale om mindre omformuleringer og præciseringer, mens der for matematik er tale om en afgørende nyformulering, nemlig i kompetencer i stedet for indholdsområder. Kompetencerne er imidlertid grupperet omkring de tidligere indholdsområder, og ændringerne sigter primært mod at tydeliggøre elevernes brug af deres matematiske viden. Med hensyn til kravniveau kan der derfor ikke i nogen af de ”tunge” fag herudfra dokumenteres et værdiskred. Det må derfor forventes, at de nye 10.-klasse-prøver kommer til at svare til udvidet niveau i de gamle fag. Om der bliver prøver i de nye fag, og hvordan de i givet fald udformes, er p.t. uafklaret.

I årets løb er også vejledningsloven ændret med fokus på gennemførelsesvejledning og en præcisering af målgruppen af unge med særlige behov for vejledning mv.<sup>48</sup> Der er bl.a. indsat et nyt kapitel 3 b i loven med en bestemmelse om, at institutioner, der udbyder ungdomsuddannelser, skal mødes med de afleverende skoler og Ungdommens Uddannelsesvejledning om de unges forudsætninger for at klare undervisningen det første år efter optagelsen – og dermed om vejledningsindsatsen over for tidligere elever har været i orden. Ved forslaget 1. behandling tilkendegav Julie Rademacher (S) sit partis tilslutning til loven og understregede, at vejledningen skulle fokusere på unge med et udvidet behov for vejledning, og ikke kun på unge med særlige behov. Også Nanna Westerby (SF)

---

<sup>47</sup> Se <http://us.uvm.dk/folkeskolen/fagogundervisning/RevisionafFaellesMaalII.htm>

<sup>48</sup> L 112 om Forslag til lov om *ændring af lov om vejledning om valg af uddannelse og erhverv*. (Sammenhæng i vejledningsindsatsen, gennemførelsesvejledning m.v.). Lovforslaget vedtaget med 103 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV og NY) mod 2 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 12.3.2008.

1. behandling af lovforslag 4.4.2008.

2. behandling af lovforslag 23.5.2008.

3. behandling af lovforslag 4.6.2008.

Lov nr. 544 af 17.6.2008.

var positiv over for lovforslagets intentioner om at begrænse frafald: ”For Danmark klarer sig helt utrolig dårligt, når det kommer til frafaldsbekæmpelse. Vi taber simpelt hen unge på gulvet. Næsten 25 % af en ungdomsårgang risikerer at ende som ufaglærte. Det er meget langt fra vores målsætninger, også vores målsætning om, at 95 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse.”

Det afgørende spørgsmål er så, om den nye 10. klasseordning opretholder udvidet niveau – med andre ord: Hvem vandt den seneste runde af kampen, om 10. klasse skulle være en ungdomsklasse målrettet de svageste elever eller fortsætte med sin hidtidige brede målgruppe? Et svar må inkludere, at der stadig er mulighed for den enkelte elev at tilvælge sig, hvad der svarer til folkeskolens udvidede afgangsprøve. Endnu en gang overlevede altså udvidet niveau på 10. klassetrin, i hvert fald på papiret. Om det også bliver tilfældet i praksis, vil tegne sig tydeligere i løbet af de næste par år.

### Opbrud i de frie grundskoler

Også i de frie grundskoler er undervisningen i børnehaveklassen fremover obligatorisk og undervisningspligten udvidet til 10 år.<sup>49</sup> Samtidig er tilskudsbetingen for nyoprettede frie grundskoler skærpet fra 12 til 14 elever i skolens første år, 20 til 24 i det andet år og 28 til 32 elever i skolens tredje og følgende år. Under lovforslagets 1. behandling paralleliserede Britta Schall Holberg (V) til ændringen af folkeskoleloven og nævnte, at lovens bestemmelser om både undervisningspligtens udvidelse og den rullende skolestart også gjaldt de frie skoler. Hanne Agersnap (SF) fremhævede, at hendes parti var imod, at de frie grundskoler igen fik indskrænket deres frihed, og Marianne Jelled (RV) ærgrede sig, idet hendes parti ”stadig væk ikke (har) noget imod, at undervisningspligten udvides, men vi er meget stærkt kritiske over for den styring fra centralt hold, som lægges omkring indholdet”.

---

<sup>49</sup> L 83 om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkehøjskoler, efterskoler, husholdningsskoler og håndarbejdsskoler (frie kostskoler). (Undervisningspligtig børnehaveklasse m.v.). Lovforslaget vedtaget med 91 stemmer (V, S, DF, KF, NY og Gitte Seeberg (UFG) mod 6 (RV og EL); 18 (SF) stemte hverken for eller imod.

Fremsættelse af lovforslag 27.2.2008.

1. behandling af lovforslag 25.3.2008.

2. behandling af lovforslag 8.5.2008.

3. behandling af lovforslag 20.5.2008.

Lov nr. 388 af 26.5.2008.

Desuden er der med lov nr. 543 sket en vis forenkling af de frie skolars virksomhed.<sup>50</sup> Ved 1. behandlingen fremhævede Britta Schall Holberg (V), at de frie gymnasieskoler hermed fik mulighed for at indgå administrative fællesskaber, og at arealkrav blev lempet, så alle en fri skoles bygninger ikke mere skal ligge på den samme matrikel, men blot i gå-afstand fra hinanden. Hvad angår folkeskolens afsluttende prøver blev der løst lidt op for de bestemmelser, der blev indført i skoleåret 2006-07 ved lov nr. 577 af 9.6.2006, hvor det blev obligatorisk for de frie skoler at meddele Undervisningsministeriet, hvis de ikke ønskede at afholde folkeskolens afsluttende prøver.<sup>51</sup> Bertel Haarder glædede sig over den brede opbakning til lovforslaget og lovede samtidig at overveje spørgsmålet, om de internationale frie skoler skulle have en særlig mulighed for kun at tage en del af folkeskolens afgangsprøver, idet han forudså, at mange andre skoler så gerne ville have samme mulighed for kun at tilbyde en del af prøverne. Under udvalgsarbejdet blev resultatet så, at skoler med et andet undervisningssprog end dansk, med virkning allerede fra maj 2008 fik mulighed for at aflægge folkeskolens afgangsprøve kun i faget dansk, hvis skolen i øvrigt afholder en fremmed stats prøver, der svarer til folkeskolens afgangsprøve.

Men ellers er årets hovednyhed på friskoleområdet, at bestyrelsen for Danmarks Privatskoleforening (DP) ved brev af 12.8.2008 med virkning fra 1.1.2010 har udmeldt sig af Frie Grundskolers Fællesråd (FGF) og Institut for Videreuddannelse (IFV).<sup>52</sup> Beslutningen er affødt af, at DP, der er langt den største forening i FGF, ønsker at stå frit til en selvstændig politisk markering og derfor at være selvstændig høringspart i forhold til Undervisningsministeriet; samtidig spares godt 1,6 mio. kr. i kontingent til FGF. Allerede i begyndelsen af 1990'erne meldte en anden stor privatskoleforening, Dansk Friskoleforening (DF), sig ud af FGF, hvad der efter DP's skøn har bevirket, at DF bedre har kunnet fastholde en tydelig profilering i den overordnede politiske interessevaretagelse. DP's ud-

---

<sup>50</sup> L 113 om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og forskellige andre love. (Forenklinger vedrørende bygningsmæssig sammenhæng, administrative fællesskaber m.v.). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 104 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 12.3.2008.

1. behandling af lovforslag 4.4.2008.

2. behandling af lovforslag 23.5.2008.

3. behandling af lovforslag 4.6.082008.

Lov nr. 543 af 17.6.2008.

<sup>51</sup> Se *Uddannelseshistorie 2006* s. 111-112.

<sup>52</sup> Frie Grundskolers Fællesråd (FGF), ifølge organisationens hjemmeside interesseorganisation og talerør for seks selvstændige foreninger med forskelligt religiøst, pædagogisk og idemæssigt ståsted, repræsenterer ca. 240 skoler med ca. 60.000 elever. I begyndelsen af 1990'erne forlod Dansk Friskoleforening (DF) FGF, hvad der fik de øvrige foreninger til at rykke tættere sammen, fra 2001 i et intensiveret samarbejde.



meldelse skal angiveligt også ses som en protest mod FGF's udviklingsstrategi om i højere grad at forestå både den overordnede interessevaretagelse og medlemsrådgivningen.

FGF behandlede udmeldelsen på et møde 27.8.2008. På baggrund heraf kaldte formanden for Frie Grundskolers Fællesråd (FGF) Per Kristensen i sit svar af 12.9.2008 til DP udmeldelsen for et paradigmeskift i forhold til det "gode og tætte samarbejde, der har karakteriseret FGF i de senere år.<sup>53</sup> Han beklagede, at DP forlader forenings samarbejdet, som foreningen har været en del af siden FGF's oprettelse, dvs. i mere end 30 år. Han var enig i, at "naturligvis kan hver enkelt af de syv skoleforeninger skabe sig en stærkere profil i medlemmernes øjne ved at gå alene, frem for at indgå i forpligtende samarbejde med kollegaforeningerne. Men prisen vil være, at politikere og fagforeninger får lettere ved at spille de forskellige skoleforeninger ud imod hinanden. Det sker allerede nu, og vi kan forvente, at splittelsen vil forstærke denne uheldige udvikling".

Endelig bragte året en lukning af en scientology-skole.<sup>54</sup> Skolen har været underkastet knap fire års skærpet tilsyn, men nu har Undervisningsministeriet altså stoppet statstilskuddet, hvad der har betydet lukning af skolen. Tilskuddets bortfald skyldes en kritisk rapport, der karakteriserer skolens virksomhed således: "Undervisningen bærer præg af lave faglige forventninger, udenadslære og reproduktion", og undervisningen i dansk, matematik, engelsk og naturfag står ikke mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen.

Årets hovedændringer understreger således, at de frie skoler er en broget flok med en stærk frihedstrang.

## De gymnasiale uddannelser trimmes

Gymnasierne har nu gennemført det første fulde finansår efter amternes nedlægelse og institutionernes overgang til selveje pr. 1.1.2007. Overgangen til selveje gav anledning til en del bekymring hos de implicerede parter.<sup>55</sup> Det viser sig nu at være gået ganske godt alligevel.<sup>56</sup> Landets gymnasier havde tilsammen et overskud på 340 mio. på et samlet budget på 5,7 mia., dvs. knap 6 %. Kun 5 af landets 125 gymnasier havde røde tal på bundlinjen. Peter Kuhlman, formand for gymnasiernes rektorforening, begrundede resultatet med en svær start: "I fjor startede alle gymnasier med en negativ egenkapital, fordi skolerne skyldte lærerne penge for eksempelvis overarbejde og feriepenge. Derfor har det været ualmindelig vigtigt for os at få en positiv egenkapital at stå imod med – for eksempel hvis en lærer skulle blive langtidssyg, eller vi ikke kan skaffe vikarer og derfor er nødt til at udbetale overarbejdspenge til en kollega." Han var i øvrigt bekym-

---

<sup>53</sup> Fra <http://www.friegrundskoler.dk>.

<sup>54</sup> Frie Skoler nr. 7 af 1.5.2008., hentet på <http://www.friegrundskoler.dk>.

<sup>55</sup> Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 147-148.

<sup>56</sup> Politiken 24.8.2008 1. sektion s. 3.

ret for, om overskuddet kunne blive et politisk argument for besparelser: ”Der er intet at hente. Den eneste måde, det er muligt at spare på, er ved at lukke gymnasieskolerne i Udkantsdanmark og dermed sænke uddannelsesniveaulet i Danmark.” Gymnasierne er derfor i år gået sammen om en udligningsordning, hvor de mindre gymnasier kan få hjælp til at sikre, at det er muligt at gå i gymnasiet overalt i landet.

Også indholdsmæssigt er der sket ændringer i det forløbne år. Siden den nye gymnasielovs ikrafttræden i skoleåret 2004-05 har man stræbt mod en forenkling af lovens bestemmelser.<sup>57</sup> Omtrent samtidig startede strømmen af evalueringer: 21 afsluttede eksterne evalueringer, 16 igangværende og 11 planlagte.<sup>58</sup> Desuden er der skrevet rapporter, bl.a. seks fra den særlige følgegruppe og to fra monstergruppen. Som et led i de løbende justeringer, der ifølge Gymnasieskolen foregår med ”museskridt”, skete der sommeren 2008 en række bekendtgørelsesbaserede forenklinger af eksamensbestemmelserne efter forslag fra monsterudvalget, som bl.a. foreslog:<sup>59</sup>

- 1) At skolerne kunne vælge alternative prøveformer i fag, hvor der pt. er prøveformer med tre timers forberedelse.
- 2) At lodtrækning ved tildeling af eksamensspørgsmål ved prøver med mindst 24 timers forberedelsestid kunne forestås af skolens administration, uden at eksaminator og enten censor eller rektor skal være til stede.
- 3) At vejledningernes anbefalinger vedrørende antallet af eksaminatorer ved flerfaglige prøver blev justeret, så det står helt klart, at det er skolen, der skal sikre, at de faglige kompetencer er til stede.
- 4) At eksamenstidsfrister, censorfordeling, antal prøvfag efter 1. og 2.g. mv. blev forenklet.

Den første afsluttende prøve i almen studieforberedelse (AT) var ventet med spænding. Den foregik tirsdag d. 15. januar kl. 12.<sup>60</sup> Overalt på landets gymnasier kunne rektorerne via storskærm eller på anden vis afsløre emnet for den afsluttende prøve i almen studieforberedelse: ”Fremtiden – visioner og forudsigelser”. Ud fra det overordnede emne, der var nærmere beskrevet i en ledsagende opgavetekst, kunne eleverne vælge at fordybe sig i en bestemt naturvidenskabelig eller samfundsvidenskabelig forudsigelse eller en bestemt kunstnerisk, religiøs, teknologisk eller politisk vision. Opgaven, der er tværfaglig og forankret i to fag, hvis viden og metoder skal benyttes, afleveres 1. marts og forsvares ved en mundtlig prøve.

---

<sup>57</sup> Se *Uddannelseshistorie*, i 2005-årbogen s. 128-130, i 2006-årbogen s. 114-116 og i 2007-årbogen s. 146-148.

<sup>58</sup> Gymnasieskolen nr. 10 af 29.5.2008 s. 2-3.

<sup>59</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 18.1.2008.

<sup>60</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 15.1.2008.

Men ikke alle ændringer har kunnet gennemføres administrativt. Med virkning fra 1.8.2008 er den relativt nye gymnasielov atter ændret, denne gang for at reducere tidsforbruget og gøre planlægningen af almen studieforberedelse mere fleksibel samt styrke undervisningen i fremmedsprog, matematik og naturvidenskab.<sup>61</sup> De flerfaglige forløb almen sprogforståelse og naturvidenskabeligt grundforløb skal herefter ikke mere afgive tid til almen studieforberedelse, og der er ikke mere krav om, at 1/3 af uddannelsestiden i almen studieforberedelse skal placeres i l.g. Målet er at få flere elever til at vælge tre eller fire sprog samt at flere vælger fag, der kvalificerer til en videregående uddannelse inden for naturvidenskab, teknik eller sundhed. Bl.a. skal et helt nyt fag, bioteknologi, tiltrække flere piger. Styrkelsen sker ved, at alle elever fremover skal have mindst ét af følgende naturvidenskabelige/matematiske eller sproglige fag på mindst A-niveau: biologi, engelsk, fransk fortsættersprog, fysik, græsk, kemi, latin, matematik eller tysk. Derudover udvides kredsen af fremmedsprog, der kan give fritagelse for kravet om, at mindst ét af fagene biologi, fysik, kemi eller naturgeografi skal afsluttes på mindst B-niveau. Lovændringen giver dermed mulighed for, at man lettere kan læse tre eller fire fremmedsprog. Endelig bliver det obligatorisk for elever, der har samfundsfag A som valgfag, at have matematik B.

Ved 1. behandlingen omtalte Bertel Haarder lovforslaget som ”nogle små, man kan sige marginale justeringer, men efter regeringens opfattelse går de alle sammen i den rigtige retning”. Ved 2. behandlingen glædede Christine Antorini (S) over, at der i forligskredsen var opnået enighed om, at der kunne vejledes under skriveprocessen i studieretningsprojektet. Hun nævnte samtidig, at der stadig var for meget ”miniuniversitet” over nogle af gymnasiets opgaveformer, og at ”vi ikke (har) brug for det akademiserede gymnasium, vi har brug for et gymnasium for alle, der har evnerne”.

Reformerne må forventes at fortsætte i de kommende år.<sup>62</sup> Medio maj – dvs. lige før 2. behandlingen af årets lovjustering – mødtes Gorm Leschly, formand for Gymnasieskolernes Lærerforening, med Bertel Haarder om den kommende tids reformer. Begge var tilfredse med mødets forløb, og Bertel Haarder udtalte efterfølgende: ”Det var et rigtig godt møde, hvor jeg fik god inspiration til den totrinsraket, som jeg nu vil forelægge uddannelsesordførerne i forligskredsen”. Ra-

---

<sup>61</sup> L 84 om *ændring af lov om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven)*. (Forenkling af almen studieforberedelse samt styrkelse af fremmedsprog, matematik og naturvidenskab). Forlig indgået december 2007, jf. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 13.12.2007. Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 109 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 27.2.2008.

1. behandling af lovforslag 25.3.2008.

2. behandling af lovforslag 20.5.2008.

3. behandling af lovforslag 27.5.2008.

Lov nr. 547 af 17.6.2008.

<sup>62</sup> Gymnasieskolen nr. 8 af 1.5.2008 s. 2.

kettens første trin ”skal fjerne nogle af de regler, der skaber en masse bøvl”, mens andet trin, som tidligst kan forventes i 2009, når evalueringerne er gennemført, vil rumme større ændringer. GL anbefaler således bl.a. en yderligere reduktion i timetallet til AT, så det kommer ned på 200 timer svarende til et B-niveau, pligt til at oprette tresprogede studieretninger uanset elevantal og en løsning af det såkaldte parallelitetsproblem, hvor elever på samme tid bliver undervist i både A- og B-niveau i samme fag.

Som et led i evalueringen af gymnasireformen er også studieretningsprojektet i alle de treårige gymnasiale uddannelser, stx, hhx og htx, blevet evalueret.<sup>63</sup> Evalueringen fra både elever, vejledere og censorer var generelt positiv, men kravet om flerfaglighed blev fremhævet af knap halvdelen af censorerne som årsag til, at centrale dele af fagene ikke inddrages i projekterne. Omkring 80 % af alle elever og 70-80 % af censorerne erklærede sig tilfredse med opgaveformuleringens kvalitet. Samtidig gav en meget stor del af vejlederne og censorerne udtryk for, at elevernes retssikkerhed er truet, fordi vejleder og censor har forskellige fag. Rapporten anbefaler derfor, at bedømmelseskriterierne præciseres. Marianne Zi-brandtsen, rektor på Aurehøj Gymnasium, fandt, at man med studieretningsprojektet har ”opfundet en prøveform, der i den grad favoriserer de stærke elever og gør det svært for dem, vi siger, vi så gerne vil have med”.<sup>64</sup> Hun mente også, at der med reformen er ”sket en generel akademisering af gymnasiet. Flerfagligheden er gået for vidt, læreplanerne er for ambitiøse, og de nye prøver – som bl.a. studieretningsprojektet – bevæger sig i nærheden af universitetsniveau”. Hun plæderede derfor for, at studieretningsprojektet skæres ned til en uge, at eleverne får adgang til vejledning i skriveperioden, og at karakteren ikke må tælle dobbelt.

Opgørelser af de første studentereksaminsresultater efter den nye 7-trins-skala viste, at karaktererne fulgte fordelingen i den internationale ECTS-skala.<sup>65</sup> Der blev således ikke – som frygtet – givet alt for mange 7-taller, som udgjorde ca. 30 % af karaktererne over bestågrænsen; andelen er dermed i nøje overensstemmelse med andelen af karakteren C på ECTS-skalaen. For karaktererne i almen studieforberedelse var andelen af topkarakterer høj som ved andre prøver med forudgående individuel vejledning, fx universitetsspecialer.

Også reformen af hf-uddannelsen er blevet evalueret, og man har konstateret både positive og negative effekter.<sup>66</sup> Blandt de positive resultater var, at tutorordningen lever op til formålet om at fastholde flere i uddannelsen, at frafaldet ikke

---

<sup>63</sup> Evalueringen af studieretningsprojektet, der er en individuel opgave, hvis emne er bestemt af studieretning og A-niveaufag, er gennemført af DPU og Rambøll Management; jf. Undervisningsministeriets nyheder på det gymnasiale område af 21.8.2008; se [http://us.uvm.dk/gym/nyheder/nyt\\_21\\_aug\\_08.htm](http://us.uvm.dk/gym/nyheder/nyt_21_aug_08.htm).

<sup>64</sup> Gymnasieskolen nr. 9 af 15.5.2008 s. 3-5.

<sup>65</sup> StatistikNyheder fra Undervisningsministeriet 7.7.2008.

<sup>66</sup> Nyheder fra uvm.dk nr. 13 af 25.4.2008.

ser ud til at være steget, og at andelen af hf-kursister med matematik på B-niveau er øget med 10 % til i alt godt 30 %. Men samtidig mente man dog også, at den naturvidenskabelige faggruppe generelt er ved at tabe terræn til kultur- og samfundsfaggruppen, at der ikke er sket en styrkelse af hverken det faglige niveau eller de studerendes naturvidenskabelige kompetence, og at reformen ikke har givet bedre redskaber til at støtte studerende med svage forudsætninger. Undervisningsministeren var især bekymret for, om reformens mange tværfaglige og individuelle tilgange utilsigtet har gjort hf sværere for de svageste elever.

Samtidig har det vist sig, at antallet af hf'ere, der søgte ind på universiteterne i 2008, er styrtdykket med et fald på 41 % i forhold til året før.<sup>67</sup> For studerende med studentereksamen var der også tale om et fald, men dog "kun" på 17 %. Jakob Lange kommenterede bl.a. med, at "hf'erne falder på kravet om to fremmedsprog på et vist niveau for at læse humanistiske fag", og at de ikke opfylder "kravene til matematik, fysik og kemi, hvis de vil læse sundhedsvidenskabelige, naturvidenskabelige og ingeniørvidenskabelige fag". Og han mente, at hf-eksamen er mest velegnet til de korte og de mellemlange uddannelser, og at de unge bør vejledes herom. Da også frafaldet er større for studerende med en hf-eksamen end med studentereksamen, er der oprettet et særligt tilbud kaldet hf-plus. Det består i et halvt års ekstra uddannelse oveni en bestået hf-eksamen og har fokus på at øge de generelle studiekompetencer og supplere for lave niveauer. Med i billedet hører, at der i 2008 også var faldende ansøgstal for hf'ere på de korte og mellemlange uddannelser.

Der er i årets løb med virkning fra 1.8.2009 indført en fælles pædagogikumuddannelse for lærere i alle de gymnasiale uddannelser med det formål at styrke samarbejdet og vidensdelingen mellem de gymnasiale uddannelser og dermed understøtte gymnasireformens intention om de gymnasiale uddannelser som et fælles uddannelsesområde.<sup>68</sup> Der har hidtil været to forskellige pædagogikumuddannelser for lærere ved de gymnasiale uddannelser, idet stx og hf har haft egen, fælles ordning, mens hhx og htx har delt pædagogikum med erhvervsskolernes ungdomsuddannelser. Den nye fælles pædagogikumordning skal styrke samarbejdet og vidensdelingen mellem de gymnasiale uddannelser, men også afspejle de gymnasiale uddannelsers forskellige profiler. Uddannelsen er en vek-

---

<sup>67</sup> Kommentar af kontorchef ved Københavns Universitet Jakob Lange i Politiken 5.9.2008 5. sektion s. 2.

<sup>68</sup> L 143 om *pædagogikum i de gymnasiale uddannelser*. Lovforslaget vedtaget med 102 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV og NY) mod 2 (EL).  
Fremsættelse af lovforslag 28.3.2008.  
1. behandling af lovforslag 4.4.2008.  
2. behandling af lovforslag 23.5.2008.  
3. behandling af lovforslag 4.6.2008.  
Lov nr. 475 af 17.6.2008.

seluddannelse, der tilrettelægges over et år og normalt gennemføres i det første ansættelsesår. Alle pædagogikumkandidater ansættes fremover i en fast stilling; dog er ansættelsen betinget af, at pædagogikum består. Kun de lærere, der ansættes, får således mulighed for at tage pædagogikum. Med loven er den nuværende centrale styring på stx/hf af antallet af pædagogikumkandidater afskaffet, og antallet styres herefter af skolernes faktiske behov for at ansætte lærere.

Ved 1. behandlingen af lovforslaget anså Rikke Hvilshøj (V) det for en klar styrkelse af området, at den amtslige styring af behovet for pædagogikumkandidater blev erstattet af de enkelte institutioners konkrete vurdering af eget behov. Nanna Westerby (SF) var til gengæld bekymret over finansieringen af det nye pædagogikum, idet en tredjedel af det tidligere tilskud til pædagogikum herefter ydes som et særskilt pædagogikumtaxameter, hvilket hun mente kunne forlede skoler, ”som er pressede på økonomien”, til at undlade at opslå pædagogikumstillinger og lade andre uddanne for sig for derved at lade tilskuddet indgå i skolens generelle økonomi. Hun mente også, at modellen indebar en geografisk skævvridning, idet kandidater med pædagogikum fra skoler i udkantsområderne kunne være mere attraktive end kandidater uden for centralt beliggende skoler, som så ikke behøvede selv at give sine lærere pædagogikum.

Som det fremgår, har antallet af evalueringer været overvældende siden gymnasireformen, der blev gennemført, mens Ulla Tørnæs (V) var undervisningsminister. Under hendes efterfølger Bertel Haarder er de blevet fulgt op af adskillige småjusteringer af gymnasieloven. Intet tyder på, at justeringerne bliver færre i fremtiden. Man kan på den baggrund spørge sig selv, om ændringsbehovet er så stort, at det bliver for vanskeligt at justere loven på plads, så slutresultatet alligevel bliver en ny gymnasireform inden for overskuelig tid.

## Ny almen forberedelseksamen

Avu-loven, dvs. lov om almen voksenuddannelse, er revideret med virkning fra 1.8.2009, så den målrettes unge voksne, der har forladt folkeskolen med utilstrækkelige kundskaber og mod tosprogede uden tilstrækkelige dansk kundskaber.<sup>69</sup> Revisionen omfatter bl.a. formålet med uddannelsen, fastlæggelse af mål for de enkelte fag og justering af fagrækken med henblik på en mere fleksibel tilrettelæggelse af undervisningen.

---

<sup>69</sup> L 56 om almen voksenuddannelse og om anerkendelse af realkompetence i forhold til fag i almen voksenuddannelse, i hf-uddannelsen og i uddannelsen til studentereksamen (avu-loven). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 114 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 24.1.2008.

1. behandling af lovforslag 31.1.2008.

2. behandling af lovforslag 17.4.2008.

3. behandling af lovforslag 22.4.2008.

Lov nr. 311 af 30.4.2008.

Avu og hf dækker herefter tilsammen niveauerne G til A. De fire første niveauer (G-F-E-D) er forbeholdt det grundlæggende niveau (avu), mens de tre sidste (C-B-A) kan erhverves på det gymnasiale niveau. Der kan overføres merit fra folkeskolen og erhvervsuddannelserne, idet niveau G svarer til folkeskolens afgangsprøve efter 9. klasse, niveau F til erhvervsuddannelsernes grundfag F, niveau E til folkeskolens 10. klasse-prøver og niveau D til erhvervsuddannelsernes grundfag D. Et basisundervisningsniveau kan opnås både på fvu (forberedende voksenundervisning) og på avu.

Avu afsluttes herefter med almen forberedelseseksamen, der omfatter fem prøver i hhv. dansk eller dansk som andetsprog, engelsk, matematik på G-niveau samt yderligere to fag på mindst G-niveau.<sup>70</sup> Når de to fag er naturvidenskab samt et af fagene historie, samfundsfag, tysk eller fransk, giver almen forberedelseseksamen adgang til den toårige hf-uddannelse. Med justeringen af fagrækken er der kommet flere fag på basisniveau og på niveauerne G, F, E og D. Endvidere er dansk som andetsprog udbygget, så det nu tilbydes på alle niveauer.

Ved 1. behandlingen, der var præget af, at lovforslaget fik tilslutning fra alle Folketingets partier, fremhævede Rikke Hvilshøj (V) som baggrund for lovforslaget, at almen voksenuddannelse i de senere år har været præget af, at der blandt de studerende er flere unge voksne og mange flere tosprogede, og hun anså forslaget for ”et rigtig godt redskab til at komme videre”. Christine Antorini (S) understregede behovet for en kontaktlærer- eller mentorordning, mens Bertel Haarder anså det for ”lidt af en historisk dag, for vi kan nu konstatere efter ordførerrækken, at almen forberedelseseksamen nu er blevet et begreb, som bliver indført i dansk uddannelsespolitik” og han glædede sig over, at almen forberedelseseksamen nu blev adgangsgivende til hf.

## Ansøgertallet til pædagog- og læreruddannelserne i frit fald

Oversigten over antal optagne på de videregående uddannelser sommeren 2008 viste et faldende optag med 3.023 på pædagoguddannelsen og 2.645 ansøgere på læreruddannelsen – et yderligere vidnesbyrd om, at de mellemlange uddannelser i disse år er i krise.<sup>71</sup> En opinionsundersøgelse foretaget af Ugebrevet A4 viste således, at kun 1 % af lærerne mener, at de har høj prestige i samfundet.<sup>72</sup> Blandt årsagerne er efter Anders Bondos mening lav løn, ressourcemangel, en kontrolkultur, der ”oser af manglende respekt”, og dårlig medieomtale. Således placerer skolelærerne sig selv prestigemæssigt under både ufaglærte og en hel stribe fag med kortere uddannelse og lavere løn. Placeringen står dog ikke mål med om-

---

<sup>70</sup> Nyheder fra uvm.dk nr. 13 af 25.4.2008.

<sup>71</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 30. juli 2008.

<sup>72</sup> Refereret efter Skoleledernyt.dk nr. 5 2008, af 13.3.2008. Undersøgelsen er foretaget i oktober 2006.

verdenens syn på lærerne, hvor et repræsentativt udsnit af befolkningen placerer lærerne nogenlunde midt på prestigeskalaen.

Med det faldende ansøgstal forventer Danmarks Lærerforening, at der kommer til at mangle 8.000 lærere i 2015.<sup>73</sup> Ansøgstallet er nu på fem år faldet med 42 % og dermed næsten halveret siden 2002. Kun to seminarier har udvidet optaget i forhold til 2007, nemlig N. Zahles Seminarium med 385 nye studerende i stedet for 294 i 2007 og Frederiksberg Seminarium med 308 i forhold til 243 studerende året før. På kort sigt er uddannelsesstederne hårdt ramt af reduktionen i taxametertilskuddet, som sætter sig mærkbare spor i undervisningstilbudet. På længere sigt er konsekvenserne for undervisningens kvalitet mere end bekymrende.

For at rette op på situationen er det i det forløbne år fra flere sider – nok mere fra universiteternes end fra professionshøjskolernes – foreslået, at læreruddannelsen gøres til en femårig universitetsuddannelse på kandidatniveau på linje med uddannelsesniveaue i en række andre europæiske lande. På Sorø mødet 2008 berørte Jørn Lund, direktør for Det Danske Sprog- og Litteraturselskab, lærernes statustab og anbefalede nedsættelse af en national kommission om folkeskolelæreres og gymnasielæreres grunduddannelse, efter- og videreuddannelse, mens Jens Rasmussen, professor på DPU, klart har anbefalet en femårig forskningsbaseret læreruddannelse som vejen frem på trods af modstand fra ”den stærke højskole- og seminarietradition, der så længe havde domineret dansk læreruddannelsespolitik”.<sup>74</sup> Heroverfor står så, som et alternativ til de klassiske akademiske modeller, en tredje model med stærk professionsforankring inspireret af MVU-rådets rapport om professionsbachelorområdet.<sup>75</sup>

Og akademiseringen er da allerede så småt begyndt. Fra sommeren 2009 skal en supplerende, forskningsbaseret læreruddannelse som et resultat af forhandlingerne om finansloven for 2008 udvikles i samarbejde mellem universiteterne og seminarierne.<sup>76</sup> Dette tiltag er kommet i kølvandet på bl.a. et initiativ fra Aarhus Universitet og DPU, som Bertel Haarder dog har kommenteret således:<sup>77</sup> ”Aarhus Universitets ansøgning er hermed ikke godkendt. Tværtimod vil der blive fastlagt rammer for fremtidige godkendelser, der bl.a. skal opfylde regeeringsgrundlagets forudsætning om samarbejde mellem universiteter og professionshøjskoler.”<sup>78</sup> Videnskabsministeriet, Undervisningsministeriet og Finansministeriet udarbejder de overordnede rammer for de nye læreruddannelser under

---

<sup>73</sup> Ugebrevet Mandag Morgen citeret efter Skoleledernyt.dk nr. 12 af 21.8.2008.

<sup>74</sup> ”Læreruddannelsen i 2025 og vejen dertil; Folkeskolen.dk 14.8.2008.

<sup>75</sup> MVU-rådets oplæg af 7.3.2007 om professionel viden samt upubliceret kommentar fra Jørgen Thorslund, prorektor ved UC Lillebælt.

<sup>76</sup> Skoleledere nr. 4 af 28.2.2008.

<sup>77</sup> Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 157.

<sup>78</sup> Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 158-160 om CVU’ernes fusionering til professionshøjskoler.



hensyntagen til de frihedsgrader, som gælder for udviklingen af forskningsbaserede uddannelser, men også ud fra præcedens i forhold til andre mellemlange uddannelser, hvor den maksimale normerede studietid udgør fire år.”

Regeringens arbejdsgruppe for supplerende læreruddannelser har i sin rapport om den nye forskningsbaserede læreruddannelse foreslået, at man fastholder den nuværende arbejdsdeling mellem universiteter og professionshøjskoler, men at de skal kunne gå sammen om udviklingen af nye uddannelser på lærerområdet, som fagligt skal godkendes af Akkrediteringsrådet.<sup>79</sup> Den supplerende læreruddannelse tænkes udbudt efter en ”3+1-model“ med en treårig bacheloruddannelse på universiteterne efterfulgt af en 1-årig overbygning på professionshøjskolerne, hvis man ønsker at blive folkeskolelærer, og fortsatte universitetsstudier afsluttet med en kandidatuddannelse, hvis man vil være gymnasielærer. Men DPU har sagt nej tak til regeringens planer.<sup>80</sup> Lars Qvortrup har begrundet afslaget således: ”Med en model, hvor man går tre år på universitetet og derefter får, hvad de kalder lærerpædagogikum, begår man den klassiske fejl at adskille fag fra didaktik og praktik”, og han henviser til, at modellen allerede er afprøvet – med manglende succes – for 10 år siden ved en kombineret naturfagsuddannelse på Aarhus Universitet og Århus Lærerseminarium.

Alliancer indgås allerede nu på kryds og tværs mellem kommunale skolevæsenere, professionshøjskoler og universiteter.<sup>81</sup> Eksempelvis er der indgået samarbejdsaftale mellem Københavns Kommune, Frederiksberg Kommune, Københavns Universitet og de to professionshøjskoler i Region Hovedstaden om bl.a. et etårigt forløb på bachelorniveau i universitetsregi i stedet for 1. år på læreruddannelsen, merit for linjefag, etablering af en fælles masteruddannelse og samarbejde om forskeruddannelse og forskningsaktiviteter. Hertil kommer en række konkrete initiativer om bl.a. uddannelse af mindst 100 praktikvejledere frem til 2012 og etablering af to–tre profil- og praktikskoler med fælles udviklingsarbejde.

Meritlæreruddannelsen har vist sig at være en af ventilerne for at afhjælpe lærermangelen. Set i lyset af beskæftigelses- og ansøgersituationen kan det derfor ikke undre, at optagelseskravene med virkning fra 1. august 2008 er lempet, så alle ansøgere allerede fra 25 år og med mindst to års erhvervs erfaring samt enten erhvervsuddannelse eller gymnasial uddannelse optages på meritlæreruddannelsen, og ikke mere kun ansøgere over 30 år med et eller to af folkeskolens fag fra universitetet.<sup>82</sup> Meritlæreruddannelsen er samtidig bragt i overensstemmelse

---

<sup>79</sup> Pressemeddelelse den 29. august 2008.

<sup>80</sup> Undervisere.dk, september 2008, s. 24.

<sup>81</sup> Samarbejdsaftale af 4.3. 2008 mellem Københavns Kommune, Frederiksberg Kommune, Københavns Universitet og Professionshøjskolerne i Region Hovedstaden om 7 forslag til styrkelse af kompetencerne hos lærerne i København og på Frederiksberg.

<sup>82</sup> Undervisningsministeriets pressemeddelelse 20.6.2008.

med den nye ordinære læreruddannelse med hensyn til indhold, omfang og adgangskrav. Professionshøjskolerne kan dog endnu i studieåret 2008-09 vælge at udbyde uddannelsen efter den gamle bekendtgørelse.

Allerede i dag er der mangel på både økonomiske ressourcer og uddannede lærere mange steder. Eksempelvis har en skole i en københavnsk omegnskommune i skoleåret 2008-09 måttet bortskære undervisningstilbuddet til elever i børnehaveklasse- og på 1. klassetrin hver anden fredag. Imidlertid skrev Bertel Haarder ved det nye skoleårs start august 2008, at det, at flere end hver 10. nyansatte lærer ikke har færdiggjort deres uddannelse, ikke behøver ”at være et problem, hvis det blot bliver sat i system”.<sup>83</sup> Og han påpegede, at det står de lærerstuderende frit for at arbejde sideløbende med studierne eller tage et halvt eller et helt års orlov efter det andet eller det tredje år: ”Modellen indebærer en række fordele: Den kan tiltrække lidt ældre studerende, som ikke kan klare sig i fire år på SU på grund af familie og økonomiske forpligtelser. Modellen øger tillige lærerforsyningen og forbereder de studerende bedre til virkeligheden, så de studerende ikke får et chok som færdiguddannede, men løbende kombinerer teori med praksis.”

For en gammel lærer som forfatteren til denne artikel, giver modellen vemodige minder: Fra efterkrigstiden til lidt ind i 1970'erne prøvede man at afhjælpe lærermangelen med bl.a. en toethalvtårig studenterlinje og perioder ”på græs”.<sup>84</sup> Ikke så ringe for en fattig lærerstuderende, der i perioden ikke alene fik fuld løn, men oveni også betaling for ofte ganske mange faste ugentlige overtimer.

Man kan så fundere lidt over, dels hvorfor vi ikke har flere langt dygtigere lærere, hvis praksis i sig selv automatisk medførte læring, dels hvordan situationen som helhed passer til regeringens målsætning om, at det danske uddannelsessystem skal være ”i verdensklasse”.

## Professionshøjskoler og erhvervsakademier skal fusionere

Mere end 60.000 studerende og over 6.000 undervisere er berørt af, at professionshøjskolerne gik i gang 1. januar 2008.<sup>85</sup> Dermed er alle professionsbacheloruddannelser, herunder uddannelserne til bl.a. lærer, diplomingeniør, sygeplejerske, pædagog, fysioterapeut og socialrådgiver mv., samlet i foreløbig otte, og fra 2012 syv professionshøjskoler. De to ingeniørhøjskoler, der ikke allerede indgår i en professionshøjskole eller et universitet, har fået en overgangsordning, så de først skal indgå i professionshøjskolerne inden udgangen af 2014.

---

<sup>83</sup> Frederiksborg Amtsavis 23.8.2008, 1. sektion s. 4.

<sup>84</sup> Se Vagn Skovgaard-Petersen: ”De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945” s. 304-306 i *Dansk Læreruddannelse 1* af K.B. Braad, Chr. Larsen, I. Markussen, E. Nørr og V. Skovgaard-Petersen. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og Syddansk Universitetsforlag 2005.

<sup>85</sup> Der er pr. 1.1.2008 etableret følgende professionshøjskoler:

1. *Den Flerfaglige Professionshøjskole i region Hovedstaden*, som omfatter Fysioterapeutuddannelsen i København, Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, Socialrådgiveruddannelsen i København, Socialrådgiveruddannelsen på Bornholm, Laborantuddannelsen i København, Ergoterapeutuddannelsen i København, Bioanalytikeruddannelsen i København, Diakonissestiftelsens Sygeplejeskole, Sygeplejerskeuddannelsen i København, Center for undervisningsmidler Bornholm, Ernærings- og sundhedsuddannelsen i København, Efter- og videreuddannelse Kbh. K, Sygeplejerskeuddannelsen i Herlev, Radiografuddannelsen i Herlev, Jordemoderuddannelsen i København, Læreruddannelsen på Frederiksberg og Forvaltningsuddannelserne.
2. *Professionshøjskolen København*, som omfatter Efter- og videreuddannelse Kbh. N, Pædagoguddannelsen i Virum, Center for undervisningsmidler Kbh. N, Pædagoguddannelsen på Bornholm, Center for undervisningsmidler Hillerød, Pædagoguddannelsen i Gladsaxe, Læreruddannelsen i Skovlunde (KDAS), Center for undervisningsmidler Glostrup, **Efter- og videreuddannelse Storkøbenhavn**, Afspændingspædagoguddannelsen i Virum, Pædagoguddannelsen i Ballerup, Pædagoguddannelsen i Glostrup (Højvang), Pædagoguddannelsen i København SV (KSS), Pædagoguddannelsen i Jægerspris (Danner), Pædagoguddannelsen i Gentofte, Tegnsprogtolkeuddannelsen i København, Pædagoguddannelsen på Frederiksberg (Frøbel), Læreruddannelsen i København K (Zahle), Tekstilformidleruddannelsen i København, Pædagoguddannelsen i Hillerød, Sygeplejerskeuddannelsen i Hillerød, Pædagoguddannelsen i København Ø, Fysioterapeutuddannelsen i Skodsborg, Læreruddannelsen i Søborg (Blaagaard), Tegnsprogtolkeuddannelsen i Århus, Læreruddannelsen på Bornholm og Pædagoguddannelsen i Vanløse (Hovedstadens).
3. *Professionshøjskolen University College Lillebælt*, som omfatter Fysioterapeutuddannelsen i Odense, Læreruddannelsen i Odense, Læreruddannelsen i Jelling, Læreruddannelsen i Skårup, Center for undervisningsmidler Odense, Sygeplejerskeuddannelsen i Vejle, Sygeplejerskeuddannelsen i Odense, Radiografuddannelsen i Odense, Socialrådgiveruddannelsen i Odense, Pædagoguddannelsen i Odense S, Sygeplejerskeuddannelsen i Svendborg, Pædagoguddannelsen i Jelling, Center for undervisningsmidler Vejle, Ergoterapeutuddannelsen i Odense, Professionshøjskolen Lillebælt Efter- og videreuddannelse og Pædagoguddannelsen i Odense V.
4. *Professionshøjskolen University College Nordjylland*, som omfatter Pædagoguddannelsen i Aalborg, Pædagoguddannelsen i Hjørring, Ergoterapeutuddannelsen i Aalborg, Jordemoderuddannelsen i Aalborg, Læreruddannelsen i Aalborg, Efter- og videreuddannelse Aalborg, Efter- og videreuddannelse Aalborg Ø, Radiografuddannelsen i Aalborg, Sygeplejerskeuddannelsen i Aalborg, Center for undervisningsmidler Aalborg, Læreruddannelsen i Hjørring, Sygeplejerskeuddannelsen i Hjørring og Fysioterapeutuddannelsen i Aalborg.
5. *Professionshøjskolen University College Sjælland*, som omfatter Efter- og videreuddannelse Vordingborg, Læreruddannelsen i Vordingborg, Center for undervisningsmidler Roskilde, Sygeplejerskeuddannelsen i Slagelse, Sygeplejerskeuddannelsen i Nykøbing F, Pædagoguddannelsen i Holbæk, Læreruddannelsen i Haslev, Pædagoguddannelsen i Fuglebjerg, Center for undervisningsmidler Maribo, Efter- og videreuddannelse Sorø, Sygeplejerskeuddannelsen i Roskilde, Pædagoguddannelsen i Roskilde, Ernærings- og sundhedsuddannelsen i Sorø, Sygeplejerskeuddannelsen i Næstved, Slagelse Pædagogseminarium, Center for undervisningsmidler Slagelse, Socialrådgiveruddannelsen i Nykøbing F, Center for undervisningsmidler Næstved, Bioanalytikeruddannelsen i Næstved, Læreruddannelsen i Holbæk, Fysioterapeutuddannelsen i Næstved og Ergoterapeutuddannelsen i Næstved
6. *Professionshøjskolen University College Syd*, som omfatter Pædagoguddannelsen i Haderslev, Sygeplejerskeuddannelsen i Sønderborg, Ernærings- og sundhedsuddannelsen i Haderslev, Center for undervisningsmidler i Aabenraa, Uddannelsen i grafisk kommunikation i Haderslev, Pædagoguddannelsen i Aabenraa, Efter- og videreuddannelse Haderslev, Pædagoguddannelsen i Kolding og Læreruddannelsen i Haderslev. Fusionerer i 2012 med Professionshøjskolen University College Vest.

Forud for iværksættelsen 1. januar 2008 har de involverede institutioner gennemlevet en stresset overgangsperiode med midlertidige bestyrelser, som har haft til opgave at forberede sammenlægningen af de deltagende institutioner, udarbejde en sammenlægningsplan, en vedtægt og en udviklingsplan og ansætte rektor for professionshøjskolen. Professionshøjskolernes sammenlægningsplaner, vedtægter og udviklingsplaner skulle være Undervisningsministeriet i hænde 1.11.2007, men allerede inden professionshøjskolernes åbning modtog de meldingen om, at regeringen ved finanslovsforhandlingerne havde besluttet at spare 215 mio. kr. på området allerede i 2008.<sup>86</sup> Besparelserne ramte både videncentre og grunduddannelser. Hertil kom samme besparelse på 1 % som i andre dele af den offentlige forvaltning. Det betød, at de i alt ti professions- og ingeniørhøjskoler skulle spare i alt ca. 6 % på budget 2008 – en besparelse, der har givet sig udslag i bl.a. reduceret timetal og fagudbud samt flere tilfælde af samlæsning og lærerløse timer.

- 
7. Professionshøjskolen University College Vest, som omfatter Jordemoderuddannelsen i Esbjerg, Pædagoguddannelsen i Esbjerg, Socialrådgiveruddannelsen i Esbjerg, Læreruddannelsen i Ribe, Efter- og videreuddannelse Esbjerg, Center for undervisningsmidler Esbjerg, Sygeplejerskeuddannelsen i Esbjerg, Fysioterapeutskolen i Esbjerg og Ergoterapeutuddannelserne i Esbjerg. Fusionerer i 2012 med Professionshøjskolen University College Syd.
  8. *Professionshøjskolen Via University College*, som omfatter Uddannelse i værdikædeledelse og procesøkonomi i Horsens, Socialrådgiveruddannelsen i Århus, Karakteranimationsuddannelsen i Viborg, Efter- og videreuddannelse Horsens, Ernærings- og sundhedsuddannelsen i Århus, Læreruddannelsen i Silkeborg, Sygeplejerskeuddannelsen i Randers, Pædagoguddannelsen i Ikast, Produktionsteknologuddannelsen i Horsens, Center for undervisningsmidler Århus, Fysioterapeutuddannelsen i Århus, Fysioterapeutuddannelsen i Holstebro, VIA Erhvervsuddannelser Horsens, Center for undervisningsmidler Skanderborg, Ingeniøruddannelserne i Horsens, Læreruddannelsen i Århus, Ergoterapeutuddannelsen i Århus, Pædagoguddannelsen i Århus (Peter Sabroe), Center for undervisningsmidler Skive, Center for undervisningsmidler Herning, Pædagoguddannelsen i Ranum, Sygeplejerskeuddannelsen i Holstebro, Læreruddannelsen i Skive, Afspændingspædagoguddannelsen i Randers, Pædagoguddannelsen i Holstebro, Pædagoguddannelsen i Grenaa, Pædagoguddannelsen i Risskov (Jydsk), Efter- og videreuddannelse Risskov, Sygeplejerskeuddannelsen i Viborg, Socialrådgiveruddannelsen i Holstebro, Pædagoguddannelsen i Randers, Diplomingeniøruddannelsen i Horsens, Markedsføringsøkonomuddannelsen i Horsens, Sygeplejerskeuddannelsen i Silkeborg, Pædagoguddannelsen i Viborg, Sygeplejerskeuddannelsen i Århus, Efter- og videreuddannelse Viborg, Pædagoguddannelsen i Gedved, Ergoterapeutuddannelsen i Holstebro, Pædagoguddannelsen i Thisted, Uddannelsen i tekstile fag og formidling i Viborg, Bioanalytikeruddannelsen i Århus, Sygeplejerskeuddannelsen i Thisted, Læreruddannelsen i Lemvig (Nørre Nissum) og Bandagistuddannelsen i Horsens.

Se også *Uddannelseshistorie 2007* s. 158-160.

<sup>86</sup> Skolelederne nr. 4 af 28.2.2008.

CVU'ernes fusion til professionshøjskoler har bragt mange strukturelle, ansættelsesmæssige og bygningsmæssige forhold i spil, og presset på de ansatte har været betydeligt. Der er dog ingen grund til at læne sig tilbage, for fusionernes tid er ikke slut endnu. Også erhvervsuddannelserne er nu på vej ind i det store professionsfællesskab. Folketingsåret bragte således hele to lovændringer vedr. de korte og de mellemlange videregående erhvervsuddannelser med henblik på at knytte de toårige erhvervsuddannelser an til det treårige bachelorniveau.<sup>87</sup> Hovedpunkter i lov nr. 207 var en mere fleksibel uddannelsesstruktur, hvor der til den toårige erhvervsakademiuddannelse kobles overbygningsuddannelser til professionsbachelorniveau, samt en ændret rådsstruktur.<sup>88</sup> Ved 1. behandlingen støttede Christine Antorini (S), der også talte på vegne af Det Radikale Venstre, forslaget som en del af lovkomplekset om professionshøjskoler, idet hun mente, at det fuldt udbygget ville skabe et klarere billede af et tredelt uddannelsesvalg efter gennemført ungdomsuddannelse med dels praksisorienterede korte videregående uddannelser som erhvervsakademiuddannelserne med obligatorisk praktik, dels den mellemlange professionsbachelorvej, fx uddannelser til sygeplejerske, lærer, pædagog eller som noget af det nye en række teknisk-merkantile bacheloruddannelser, dels universitetsvejen – og tilhørende overbygningsmuligheder. Hun var også tilfreds med, at de to råd for akademiuddannelserne og for MVU-uddannelserne blev samlet til ét råd, men pegede samtidig på problemet ved ressortopdelingen mellem Undervisningsministeriet med uddannelser op til professionsbachelorniveau, og Videnskabsministeriet med universitetsniveauet: ”Jeg vil sige en gang for alle, at videregående uddannelser skal samles i ét regi, så vi er sikre på, at vi får den sammenhæng og proportion i uddannelsessystemet, som er så afgørende for de kompetencer, man skal have i videnssamfundet”.

---

<sup>87</sup> L 25 om *erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser*. Lovforslaget er et resultat af aftale af 2. november 2006 mellem regeringen, Dansk Folkeparti, Socialdemokraterne og Det Radikale Venstre om udmøntning af globaliseringspuljen og af anbefalinger fra Erhvervsakademirådet og Rådet for de mellemlange videregående uddannelser; vedtaget med 109 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV, NY og Gitte Seeberg (UFG)) mod 2 (EL).  
Fremsættelse af lovforslag 28.11.2007.

1. behandling af lovforslag 6.12.2008.
2. behandling af lovforslag 25.3.2008.
3. behandling af lovforslag 27.3.2008.

Lov nr. 207 af 31.3.2008.

<sup>88</sup> Ministeriet har i sin pressemeddelelse af 27.3.2008 meddelt, at rådet for de mellemlange videregående uddannelser allerede er fusioneret med det nye råd ”Rådet for Erhvervsakademiuddannelser og Professionsuddannelser” (REP) med købmand Niels Fog, tidligere formand for Dansk Arbejdsgiverforening, som formand. Rådet pegede i sommeren 2007 på 23 konkrete forslag om tilpasning af erhvervsuddannelsesområdet.

I tæt sammenhæng med denne reform skal ses lov nr. 346 om erhvervsakademier og professionsbacheloruddannelser, der udgør fase 2 af professionshøjskolekonceptet med etablering af op til 10 nye erhvervsakademier, som skal være i gang fra 1.1.2009.<sup>89</sup> Erhvervsakademierne overtager herefter fra erhvervsskolerne regionens erhvervsakademiuddannelser med tilhørende efter- og videreuddannelser samt tekniske og merkantile professionsbacheloruddannelser, forudsat der er indgået en partnerskabsaftale med en professionshøjskole. Ved lovforslagets 1. behandling nævnte Nanna Westerby (SF), at hendes parti ikke kunne tilslutte sig det, da man bl.a. var bekymret for ”erhvervsskolernes ungdomsuddannelser, som jo i forvejen er ilde stedt, og som med forslaget her måske med rette kan frygte endnu dårligere forhold, når fokus på de store erhvervsakademier kommer til at blive rettet mod de videregående uddannelser.” Johanne Schmidt-Nielsen (EL) var enig: ”Når der ikke længere skal være et samarbejde mellem erhvervsakademiuddannelserne og handelsskolerne og de tekniske skoler, så besværliggør man adgangen til videreuddannelse for elever på handelsskoler og tekniske skoler. Der er tale om en akademisering af erhvervsakademiuddannelserne... Lovforslaget kan også vise sig at få konsekvenser for søgningen til tekniske skoler og handelsskoler. Når de to ungdomsuddannelser ikke længere ligger sammen med erhvervsakademierne, er det ikke så synligt for de unge, at en håndværksmæssig uddannelse også giver mulighed for videreuddannelse. Som det er nu, er erhvervsakademiuddannelserne med til at give erhvervsskolerne status, og så er det et rigtig dårligt signal at sende, at erhvervsakademiuddannelserne bliver adskilt fra de tekniske skoler og handelsskolerne.”

Sorøtmødet august 2008 fulgte op på de to lovændringer med temaet ”Erhvervsakademiuddannelser og professionsuddannelser – praksis, arbejdsmarked og internationalisering”. Mødet havde ifølge ministerens invitation til formål at sætte ”fokus på, hvordan erhvervsakademi- og professionsbacheloruddannelsernes identitet og position i det samlede uddannelsesbillede kan styrkes ved at markere uddannelsernes tætte tilknytning til praksis og arbejdsmarked”.<sup>90</sup> På Sorøtmødet var der imidlertid ”murren i krogen”, og folk fra erhvervsakademierne var bekymrede for, om de overhovedet, med deres tradition for at uddanne

---

<sup>89</sup> L 47 om *erhvervsakademier for videregående uddannelser*. Lovforslaget vedtaget med 97 stemmer (V, S, DF, KF, RV, NY og Gitte Seeberg (UFG), mod 17 (SF og EL). Virksomheden finansieres fra 1.1.2009 med faste institutionstilskud til dækning af bygnings- og fællesudgifter, med taxamertilskud til finansiering af undervisningsaktiviteter og med et midlertidigt institutionstilskud. Fremsættelse af lovforslag 13.12.2007.  
1. behandling af lovforslag 10.1.2008.  
2. behandling af lovforslag 6.5.2008.  
3. behandling af lovforslag 8.5.2008.  
Lov nr. 346 af 14.5.2008.

<sup>90</sup> Fra månedsmagasinet *Undervisere.dk* af august 2008 s. 8.

til det private arbejdsmarkeds økonomisk-tekniske behov, kunne indpasses i et system af overvejende humanistiske uddannelser, eller om de ville blive kvalt i de langt større uddannelser til pædagog, lærer og sygeplejerske. Eller om det ”i virkeligheden ikke bare handlede om, at det er nemmere for ministeriet og staten at styre uddannelserne, når de er samlet i store enheder”.

Allerede i forsommeren 2007 var indsigelserne til at tage og føle på.<sup>91</sup> Således efterlyste Danmarks Lærerforening ”dokumentation for, at dannelsen af de store flerfaglige professionshøjskoler øger kvaliteten i uddannelserne. Erfaringerne fra CVU’erne tyder ikke på nogen synergieffekt – snarere en svækkelse af grunduddannelserne.”<sup>92</sup> Foreningen fandt det endvidere ”selvmodsigende, at ingeniørhøjskolerne kan holde sig ude af professionshøjskolerne i syv år med den begrundelse, at det er væsentligt for rekrutteringen, mens de uddannelser, der indgår i professionshøjskolerne fra starten, gør det med den begrundelse, at det vil gøre rekruttering og fastholdelse nemmere.” Erhvervsakademirådets høringsvar var mere komplekst.<sup>93</sup> Her så man det som ”dybt bekymrende, at der i lovforslaget om professionshøjskoler tilsyneladende gives højskolerne et monopol på at udvikle og udbyde MVU-uddannelser, uanset højskolernes begrænsede erfaringer med kompetencebehov på det teknisk-merkantile område.” Til gengæld gav en mindretalsudtalelse fra FTF og KL en klar anbefaling af fusionen med professionshøjskolerne – sådan som slutresultatet da også fremstår gennem de netop vedtagne love.

Det bliver ligeledes professionshøjskolerne, som kommer til at danne rammen om de offentligt ansatte FTF-lederes ret til at få en anerkendt lederuddannelse på diplomniveau fra begyndelsen af 2008.<sup>94</sup> Retten gælder for institutionsledere, afdelingsledere på sygehuse og ledere i administration, der har ledelse som primær jobfunktion, herunder også ledere af selvejende institutioner med driftsoverenskomst på de kommunale områder. For nye ledere er det målet, at lederuddannelsen skal være påbegyndt senest tre år efter, at man er blevet ansat som leder. For nuværende ledere, der ikke allerede har et tilsvarende uddannelsesniveau i ledelse gælder det, at de har ret til senest i 2015 at have gennemført en lederuddannelse på diplomniveau svarende til 60 ECTS-points. Til perioden 2008-2011 er der afsat et beløb på 200 mio. kr. til at medfinansiere uddannelsen af de nuværende ledere, mens de nye leders uddannelse finansieres af kommunerne, regionerne og

---

<sup>91</sup> Forbehold allerede ved høringen af professionsloven foråret 2007 – se Uddannelseshistorie 2007 s. 158-159.

<sup>92</sup> Danmarks Lærerforenings høringsvar af 14.3.2007.

<sup>93</sup> Erhvervsakademirådets høringsvar af 21.3.2007 er underskrevet af formanden Niels Fog. Kilde til begge høringsvar: [http://borger.dk/j2eebdk/app\\_hoering\\_showdoc/showDocument.jsp?p\\_docid=860305](http://borger.dk/j2eebdk/app_hoering_showdoc/showDocument.jsp?p_docid=860305)

<sup>94</sup> Retten til lederuddannelse på diplomniveau, der er en del af Trepartsaftalerne i 2007, er trådt i kraft januar 2008. Fra FTF’s hjemmeside 12.06.2008.

staten selv. Retten til lederuddannelse kan allerede nu indfries gennem den kendte diplomuddannelse i ledelse, men gælder ikke for lederuddannelser på master-niveau. Har man som leder allerede gennemført en række lederuddannelser og kurser i ledelse, vil man kunne søge om at få merit for dette.

Man behøver ikke større analytiske evner for at kunne ane dimensionerne af sammenlægningspotentialiet i de nye professionshøjskoler. Eksempelvis har Professionshøjskolen København fire udbudssteder for læreruddannelse, to for efter- og videreuddannelse, tre for undervisningsmidler og 12 for pædagoguddannelsen, mens professionshøjskolen Via University College har fire for læreruddannelse, tre for efter- og videreuddannelse, fire for undervisningsmidler og 10 for pædagoguddannelsen. Sammenlægningerne er ved semesterstart sommeren 2008 allerede godt i gang. KDAS og Blaagaard Seminarium sammenlægges sommeren 2009, mens de 12 pædagogseminarier reduceres til fire ved sammenlægninger eller lukninger i det kommende år. Hertil kommer perspektiverne ved fusionering med erhvervsakademierne, hvad der ikke gør rationaliseringsmulighederne ringere.

### Lange videregående uddannelser – elite og udbud

Også optaget på de videregående uddannelser gik dette år stik imod regeringens intentioner om, at 25 % af en ungdomsårgang i 2020 skal tage universitetsuddannelser mod 15 % i dag. Forklaringen på nedgangen på ca. 12 % studerende på landets universiteter er dog ikke ganske entydig, idet man kan konstatere en let øget interesse for ingeniør- og andre tekniske uddannelser.<sup>95</sup> Meget skyldes imidlertid den nye adgangs bekendtgørelse, som er trådt i kraft ved optaget sommeren 2008.<sup>96</sup> Den stiller skærpede krav til, hvilke fag man skal have på hvilket niveau for at blive optaget på en bacheloruddannelse, hvilket har sat en del potentielle ansøgere i klemme, fordi de ikke har været klar over ændringerne og ikke fået taget de nødvendige suppleringskurser i tide. Videnskabsminister Helge Sander har nedsat en følgegruppe, der herefter skal se optagelseskravene efter i sømmene.

Året introducerede også begrebet eliteuddannelser, som efter Videnskabsministeriets definition skal være fagligt mere udfordrende og krævende end en almindelig kandidatuddannelse og have høje optagelseskrav.<sup>97</sup> Elitestatus udløser et ekstra taxametertilskud fra Videnskabsministeriet på 30.000 kr. pr. studerende, så eliteuddannelserne er attraktive for universiteterne af både økonomiske og

---

<sup>95</sup> Undervisningsministerens svar på spørgsmålet ”Ministrene bedes redegøre for baggrunden for det store fald i antallet af optagne på de videregående uddannelser?” i åbent samråd i Folketingets udvalg for Videnskab og Teknologi 18.8.2008. Fra Nyheder fra uvm.dk nr.17 af 22.8.2008.

<sup>96</sup> Politiken 31.7.2008, 1. sektion s. 3.

<sup>97</sup> Universitetsavisen nr. 4 af 14.3.2008 s. 2.



prestigemæssige grunde. Tiltaget er kommenteret af Pia Mejdahl Daugbjerg, formand for Studenterrådet ved Københavns Universitet, der frygter en opdeling af de studerende i A- og B-hold, således: ”Det er forkert at skabe en privilegeret gruppe af de dygtigste studerende ved at skille dem ud fra de andre. Vi havde foretrukket en model, hvor de blev på deres ordinære hold og kunne tage ekstra-kurser eller deltage i forskningsprojekter, så de kunne blive udfordret og samtidig komme tilbage og inspirere de andre”.

Noget tyder på, at universiteterne har en fremtid for sig i udlandet. Under overskriften ”Danske universiteter er parat til eksporteventyr” fortalte Politiken, at de danske universiteter nu er parat til at etablere danske uddannelser i udlandet.<sup>98</sup> Imidlertid kan danske uddannelser i øjeblikket ifølge universitetsloven fra 2003 alene udbydes i Danmark, og et dansk eksamensbevis kan ikke udstedes i udlandet. Men videnskabsminister Helge Sander er indstillet på at hjælpe, på kort sigt med en pragmatisk løsning, hvor universiteterne ”kan udstede et internationalt bevis på engelsk, og jeg kan som minister garantere, at universitetet er godkendt i Danmark. Og gennem akkrediteringen kan vi garantere for kvaliteten af den enkelte uddannelse.” Og på længere sigt er det målet at rydde lovbarriererne helt af vejen. Rektor for Syddansk Universitet og formand for rektorforeningen Jens Oddershede finder ideen interessant og siger, at det haster, ”for om få måneder skal der gerne skrives under på en aftale om at åbne det første dansk-kinesiske universitet i Beijing eller en anden kinesisk storby.” Også undervisningsminister Bertel Haarder er positiv over for tanken og vil se på tilsvarende tilpasninger på professionshøjskoleområdet, idet han understreger, at hver uddannelse skal akkrediteres for at sikre, at kvaliteten er fuldt på højde med de tilsvarende hjemlige uddannelser.

Danmarks Universitetsskole, DPU, har fået Lars Qvortrup som ny dekan.<sup>99</sup> Dermed er DPU vendt tilbage til pædagogikkens basale begreber, idet det nu består af Institut for Læring, Institut for Didaktik og Institut for Pædagogik.<sup>100</sup> Desuden er der pr. 3.9.2008 etableret et Center for Grundskoleforskning, som skal være centrum for strategiske, nationale forskningsindsatser og forskningsprojekter på grundskoleområdet og kombinere grundforskning og udviklingsorienteret forskning, bl.a. med henblik på en afklaring af evidensbegrebet i uddannelsesforskning. Centret skal formidle forskningsresultater til alle aktører inden

---

<sup>98</sup> Politiken 20.9.2008 1. sektion s. 3.

<sup>99</sup> Lars Qvortrup, født 1950, er tidligere rektor for Danmarks Biblioteksskole og før da professor i medier ved Syddansk Universitet. Han er tiltrådt som dekan ved DPU 1.1.2008. Danmarks Pædagogiske Universitet blev til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole under Aarhus Universitet i 2007; se *Uddannelseshistorie 2007* s. 164. Universitetets tidligere rektor Lars-Henrik Schmidt er blevet leder af Gnosis, et forskningscenter for studiet af sind og tænkning under Aarhus Universitet.

<sup>100</sup> Af John Villy Olsen fra Folkeskolen nr. 16 af 13.6.2008 s. 16-17.

for grundskoleområdet. Pisa Danmark og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning indgår i centret. Centret, der ledes af Niels Egelund, har ifølge Lars Qvortrup til formål at ”gøre folkeskolen bedre og at samarbejde med foreninger, der befinder sig i og omkring den danske folkeskole”. Af andre nye tiltag på DPU kan nævnes det nye Nationalt Center for Kompetenceudvikling, hvor opgaven er at skabe, samle, kvalitetssikre og formidle viden og forskning inden for voksen- og efteruddannelsesområdet (VEU).<sup>101</sup> Centret er åbnet 15.5.2008. Etablering og drift i perioden 2008-2010 har været i EU-udbud indtil april 2008 og blev vundet af et konsortium under ledelse af DPU.<sup>102</sup> Blandt centrets hovedopgaver er en samlet evaluering af Undervisningsministeriets 22 voksenvejledningsnetværk. Centerleder er prodekan Bjarne Wahlgren.

Men ellers er der ikke opmuntrende nyt på området. Efteråret 2007 var der på CBS (Copenhagen Business School, Handelshøjskolen) nedlægningsplaner for undervisningen i russisk og italiensk samt translatør- og tolkeuddannelsen i fransk, tysk og spansk, som fik ”kappet toppen af”, idet nye hold ikke blev oprettet.<sup>103</sup> Det Italienske Kulturinstitut forsøgte sig med ”et opsigtvækkende tilbud om at betale en del af den danske uddannelse i italiensk”. Jan Molin, dekan ved CBS, beklagede nedskæringen og begrundede den med faldende taxameter og færre studerende. Dansk Erhverv og Dansk Industri kaldte udviklingen for ”katastrofal, fordi den sproglige ekspertise i handel er livsvigtig for dansk erhvervs- liv”.<sup>104</sup> 800 danske virksomheder handler årligt for over 30 mia. kr. med Italien, hvilket gør landet til Danmarks 8. største handelspartner.

Udliciteringsbølgen har også nået universitetssektoren, idet alle offentlige opgaver over 500.000 kr. ifølge diverse EU-direktiver og Finansministeriets vejledning skal i udbud. Det har på Københavns Universitet betydet, at en række ydelser er sendt i udbud med ikrafttræden i 2008.<sup>105</sup> Det har samtidig betydet usikkerhed blandt de ansatte. Udliciteringsprojektet blev kommenteret af Anne Lise Pedersen under overskriften ”Stram styring eller frihed under ansvar”.<sup>106</sup> Også universitetssektoren er i disse år således præget af centrale styringstiltag både med hensyn til struktur og økonomi med tilhørende kontrolforanstaltninger.

---

<sup>101</sup> Nyheder fra Uvm.dk nr. 14 af 9.5.2008.

<sup>102</sup> Konsortiet er sammensat af Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet (DPU), Anvendt Kommunalforskning (AKF), Videncenter for Uddannelses- og Erhvervsvejledning (VUE), Nationalt Videncenter for Realkompetencevurderinger (NVR) og med Center for Arbejdsmarkedsforskning (Aalborg Universitet) som underleverandør.

<sup>103</sup> Magisterbladet nr. 18 af 16.11.2007 s. 10-11.

<sup>104</sup> Politiken 24.10.2007, 1. sektion s. 17.

<sup>105</sup> Universitetsavisen nr. 14 af 16.11.2007 s. 5.

<sup>106</sup> Universitetsavisen nr. 15 af 30.11.2007 s. 17.

## Dansk Skolemuseum lukkes

Dansk Skolemuseum er efter et møde i museets bestyrelse 20.5.2008 blevet lukket for offentligheden pr. 1.8.2008 – ifølge opslag på museets port er lukningen dog midlertidig.<sup>107</sup>

Dansk Skolemuseum har haft en omtumlet fortid. Det blev oprettet i 1887 af Danmarks Lærerforenings første formand, Emil Sauter, med en biblioteks- og en museumsafdeling. I 1934 blev museets navn ændret til Statens Pædagogiske Studiesamling og den historiske samling gemt væk. Ved flytning i 1973 fra Frederiksberg Allé til Lersø Parkallé i København blev navnet ændret til Danmarks Pædagogiske Bibliotek, uden at det dog ved den lejlighed lykkedes at genåbne den historiske samling. Ved sammenlægningen af Danmarks Pædagogiske Bibliotek og Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek i 1990 blev de skolehistoriske genstande ikke medtaget. I 1995 blev de på ny tilgængelige for offentligheden i Rådhusstræde 6 midt i København, idet Danmarks Lærerforening og Lærerstandens Brandforsikring stiftede museet som en selvejende institution med den daværende DLF-formand Jørn Østergaard og direktør for Lærerstandens Brandforsikring Svend Emil Nielsen som drivende kræfter.<sup>108</sup>

Museet mangler penge. Lærerstandens Brandforsikring (LB) har siden 1999 og Undervisningsministeriet siden museets genåbning i 1995 givet hver 800.000 kroner til museet om året, mens Danmarks Lærerforening (DLF), der ejer bygningen i Rådhusstræde, har stillet lokalerne vederlagsfrit til rådighed, svarende til 800.000 kroner på daværende tidspunkt. Men beløbet er gennem årene blevet udhulet. Lærerstandens Brandforsikrings tilskud er renteafkast fra den såkaldte LB-fonden, som desuden giver en halv million kroner om året til pædagogiske projekter. ”Vi får hvert år 60-80 ansøgninger, og mindst halvdelen er kvalificerede. Med de 800.000 kan vi mere end fordoble beløbet. Vi vil ændre kursen, så vi støtter nutiden frem for fortiden”, sagde Knud Erik Bang.<sup>109</sup> Undervisningsministeriet vil ikke dække hele driften af museet, men har sammen med LB og

---

<sup>107</sup> Pressemeddelelse af 22.5.2008 fra bestyrelsen for Dansk Skolemuseum: ”Skolemuseet på vej mod lukning.”

<sup>108</sup> Svend Emil Nielsen var sekretariatschef i DLF fra 1971 til 1984 og herefter administrerende direktør for Lærerstandens Brandforsikring, indtil han og bestyrelsesformand Jens Nygaard trak sig 4.12.2005 efter kritik af en række ledelsesdispositioner. Den nye bestyrelse i Lærerstandens Brandforsikring har efter deres tilbagetræden foretaget en revurdering af foreningens aktiviteter. Den nye bestyrelsesformand Knud Erik Bang udtalte umiddelbart efter sin konstituering, at man vedkendte sig ”med stolthed”, at foreningen medvirkede til at finansiere Dansk Skolemuseum ud fra følgende synspunkt: ”Hvis vi ikke sammen med DLF havde gjort en indsats, ville samlingen formentlig have været truet af udslettelse, idet der ikke i offentligt regi var ressourcer til at ordne, vedligeholde eller drive den enestående samling, som blev grundlagt af DLF's første formand Emil Sauter”. Se <https://www.lb.dk/lbexpress/site/lb>.

<sup>109</sup> Knud Erik Bang, tidligere rektor for Silkeborg Seminarium, tiltrådte i 2006 som formand også for bestyrelsen for Dansk Skolemuseum.

DLF prøvet at få Kulturministeriet og Nationalmuseet til at overtage samlingen. Men Nationalmuseet har takket nej, ifølge Knud Erik Bang fordi ”Skolemuseet har 125.000 genstande, hvoraf de 100.000 er uregistrerede. Til sammenligning har Nationalmuseet 325.000 registrerede genstande”. Efter et omfattende udredningsarbejde meddelte Undervisningsministeriet april 2008, at Kulturministeriet og Nationalmuseet ikke kunne finde en løsning, men at Undervisningsministeriets bidrag på 0,8 mio. vil fortsætte, så samlingen fortsat kan være åben for offentligheden i andet regi. Også Lars Qvortrup fra DPU har beklaget nedlæggelsen af skolemuseet og samtidig påpeget, at det vil kræve hen ved 3,5 mio. kr. at drive museet.

Museets overlevelse har været vendt i Folketinget. Bertel Haarder (V) har således i svar af 11.6.2008 til Mogens Jensen (S) og 10.7.2008 til Martin Henriksen (DF) på spørgsmål om Dansk Skolemuseums truede situation understreget, at det endnu ikke er endeligt besluttet at lukke Dansk Skolemuseum, og at Undervisningsministeriet om nødvendigt vil sikre, at samlingen nedpakkes og opbevares forsvarligt, så den ikke går tabt ved en eventuel lukning.

Det åbne spørgsmål er så, om løsningen kommer tids nok til at redde både udstillingen og det lille, men intense forskningsmiljø, som museet danner rammen om. Museets effekter er som nævnt før blevet gemt væk i lukkede arkiver, og dets aktiviteter gået i dvale. Mange vil se positivt på LB's beslutning om at øge støtten til aktuel pædagogisk udvikling, men er strategien ikke vel enkel? Vil ikke også pædagogisk nyudvikling vinde i kvalitet ved at kunne trække på uddannelseshistoriske erfaringer? Museumstanken og pædagogisk udvikling er vel ikke et enten-eller, men snarere et både-og. Der skulle derfor meget gerne være realiteter bag opslagsets formulering om, at museets lukning er midlertidig!

## **Evalueringstinstituttet som akkrediteringscenter**

Lov nr. 209 har medført, at Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) fra 1. april 2008 skal gennemføre akkrediteringsvurderinger og udarbejde akkrediteringsrapporter som grundlag for Akkrediteringsrådets afgørelser om akkreditering af videregående uddannelser inden for undervisningsministerens område.<sup>110</sup> Evaluerings-

---

<sup>110</sup> L 24 om ændring af lov om Danmarks Evalueringsinstitut. (Akkreditering af videregående uddannelser, sammensætning af evalueringsinstitutets bestyrelse og repræsentantskab m.v.). Lovforslaget, der er en udmøntning af aftale af 2.11.2006 mellem regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti), Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti og Det Radikale Venstre om udmøntning af globaliseringspuljen, blev vedtaget med 110 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV, NY og Gitte Seeberg (UFG)) mod 2 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 28.11.2007.

1. behandling af lovforslag 6.12.2007.

2. behandling af lovforslag 25.3.2008.

3. behandling af lovforslag 27.3.2008.

Lov nr. 209 af 31.3.2008.

instituttet skal stadig også gennemføre andre former for evalueringer, herunder evalueringer af en institutions samlede virksomhed eller dele heraf, og selv fastsætte emner og metoder for de enkelte evalueringer. Til gengæld er universitetsområdet udskilt og udgør ikke mere et ordinært evalueringsområde for evalueringsinstituttet.

Ved 1. behandlingen understregede Christine Antorini (S), at hendes parti og Det Radikale Venstre fandt det vigtigt med en uafhængig akkreditering, men at udsplitningen af universitetsniveauet til Videnskabsministeriet ”desværre er et godt eksempel på, at hvis man har det fordelt på to ministerier, er man nødt til at finde nogle løsninger, der sådan tilgodeser egne institutioner”. Også Martin Henriksen (DF) undrede sig over, at EVA ikke også kunne tage sig af universitetsområdet, men fremhævede samtidig, at EVA selv kunne udpege en repræsentant med særlig faglig indsigt inden for et bestemt område, eksempelvis universitetsområdet, hvad han foretrak, frem for at man oprettede et sekretariat under Akkrediteringsrådet udelukkende for universitetsområdet. Malou Aamund (NY) følte sig ”ny i klassen”, men syntes, at det virkede ”helt ulogisk på mig, hvorfor instituttet ikke har ansvaret for alle uddannelser. Det handler jo om at opbygge et center, der har kompetencerne til at kigge på kvaliteten og vurdere uddannelserne, og så burde det vel også kunne dække hele skalaen, i stedet for at vi lægger ansvaret flere steder”. Bertel Haarder kommenterede opsplittningen således: ”Instituttet bliver en helt central institution i fremtidig kvalitetssikring, og da det jo kun skal virke på Undervisningsministeriets og Kulturministeriets områder er det naturligt, at Videnskabsministeriets repræsentant erstattes af en repræsentant fra Kulturministeriet.”

Fra 1.1.2007 blev EVA frataget retten til selv at beslutte, hvilke områder der skulle evalueres, idet denne kompetence blev overflyttet til Skolerådet.<sup>111</sup> Instituttet blev startet i 1999 i Margrethe Vestagers tid som undervisningsminister. Hun lagde afgørende vægt på dets uafhængighed af Undervisningsministeriet: ”Uafhængigheden betød større sandsynlighed for evaluering dér, hvor der er noget at se efter – hvis ministeren bestemmer, er der risiko for, at der vil blive evalueret der, hvor ministeren allerede har en plan i skuffen... Beslutningen om, at EVA ikke selv kan iværksætte evalueringer, forstærker den tendens, som jeg synes, vi oplever meget stærkt i øjeblikket, hvor der er en tsunami af evalueringer, men de tages mindre og mindre alvorligt”. Instituttets tidligere handlemuligheder er kommenteret således af den tidligere direktør Christian Thune: ”I forhold til den modtagelse, som planerne om et Evalueringsinstitut fik i skolekredse, klarede vi den kun, hvis vi havde troværdighed i øjnene hos dem, der blev evalueret... Der var mange, der frygtede, at EVA bare var en anden måde at sætte kasketterne på

---

<sup>111</sup> Se *Uddannelseshistorie 2007* s. 166-167 og *undervisere.dk* maj 2008 s. 14-15.

sådan nogle uhyggelige inspektorer, der blev sendt ud for at endevende alting. Det havde været meget tungt, hvis vi ikke med rimelig sikkerhed kunne sige, at vi havde den helt nødvendige armlængde til ministeriet.”

Armlængden er nu blevet lidt kortere for EVA, og den er næppe længere for de mange følgegrupper og evalueringsudvalg, som Undervisningsministeriet nedsætter ad hoc – en understregning af evalueringers funktion som politisk styringsredskab.

## **Andre lovforslag 2007–2008** **Alle fra Folketingets 2. samling:**

L 23 om *ændring af lov om folkeskolen i Grønland*. (Udvidelse af undervisningspligten).<sup>112</sup>

Lovforslaget skulle gøre det muligt for Grønlands hjemmestyre at udvide undervisningspligten i Grønland, således at eleverne ikke afsluttede folkeskolen efter 8. klassetrin, hvor de efter de gældende regler havde haft 9 års obligatorisk undervisning, da børnehaveklassen er obligatorisk i Grønland. Lovforslaget fastsatte undervisningspligten i Grønland til »mindst 9 år« mod de nuværende »9 år«.

L 26 om *ændring af lov om befordringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser m.v. og forskellige andre love*. (Omlægning af ansvaret for befordring til brobygning, ny befordringsordning ved korte forløb, elektronisk ansøgning m.v.).<sup>113</sup>

---

<sup>112</sup> L 23 om *ændring af lov om folkeskolen i Grønland*. (Udvidelse af undervisningspligten). Fremsat tidligere i 1. samling 4.10.2007. Lovforslaget vedtaget med 108 (V, S, DF, SF, KF, RV, NY og EL), imod stemte: 1 (S) (ved en fejl), hverken for eller imod stemte: 0.

Fremsættelse af lovforslag 28.11.2007.

1. behandling af lovforslag 30.11.2007.

2. behandling af lovforslag 11.12.2007.

3. behandling af lovforslag 14.12.2007.

Lov nr. 1538 af 19.12.2007.

<sup>113</sup> L 26 om *ændring af lov om befordringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser m.v. og forskellige andre love*. (Omlægning af ansvaret for befordring til brobygning, ny befordringsordning ved korte forløb, elektronisk ansøgning m.v.). Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 109 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 28.11.2007.

1. behandling af lovforslag 6.12.2007.

2. behandling af lovforslag 11.3.2008.

3. behandling af lovforslag 25.3.2008.

Lov nr. 208 af 31.3.2008.

Lovforslaget medfører, at brobygning udgår som uddannelse eller uddannelsesforløb, der berettiger til rabat efter lov om befordringsrabat til uddannelsessøgende i ungdomsuddannelser. mv., og at tilskud til befordring i forbindelse med brobygning til en ungdomsuddannelse i stedet gives efter de regler, der gælder for den uddannelse, som den uddannelsessøgende brobygger fra, fx en folkeskole, fri grundskole m.v. Ordningen medfører, at uddannelsessøgende i brobygningsforløb ikke er omfattet af to forskellige befordringsordninger med hver sin administration. Der indføres samtidig ny ordning for korte, kombinerede forløb, hvor ordningen baseres på, at uddannelsesinstitutionen sørger for befordring og efterfølgende får den del af udgiften, der overstiger den uddannelsessøgendes egenbetaling, refunderet af styrelsen.

#### L 27 om medie- og journalisthøjskolen.<sup>114</sup>

Lovforslaget danner grundlaget for journalist- og mediehøjskolens virke efter en sammenlægning af Danmarks Journalisthøjskole og Den Grafiske Højskole. Lovforslaget fastsætter institutionens formål og opgaver. Institutionen har til opgave at udbyde videregående uddannelser og efter- og videreuddannelser inden for journalistik, kommunikation, grafisk design, medieproduktion, medieledelse og tilgrænsende uddannelsesområder. Institutionen skal endvidere varetage videnscenterfunktion, udviklings- og forskningsopgaver inden for de nævnte uddannelsesområder. Lovforslaget skal ses i sammenhæng med reformen af institutionsstrukturen for de videregående uddannelser.

#### L 74 om ændring af lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven). (Ændring af reglerne om tilbagebetaling af for meget modtaget SU).<sup>115</sup>

Formålet med lovforslaget er at undgå, at uddannelsessøgende, der begynder på eller afslutter en uddannelse, mødes med et krav om tilbagebetaling af for meget modtaget statens uddannelsesstøtte, alene på grund af for høj indkomst i må-

---

<sup>114</sup> L 27 om medie- og journalisthøjskolen. Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 112 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 28.11.2007.

1. behandling af lovforslag 6.12.2007.

2. behandling af lovforslag 1.4.2008.

3. behandling af lovforslag 3.4.2008.

Lov nr. 220 af 8.4.2008.

<sup>115</sup> L 74 om ændring af lov om statens uddannelsesstøtte (SU-loven). (Ændring af reglerne om tilbagebetaling af for meget modtaget SU).

Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 111 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 20.2.2008.

1. behandling af lovforslag 26.2.2008.

2. behandling af lovforslag 8.5.2008.

3. behandling af lovforslag 13.5.2008.

Lov nr. 374 af 26.5.2008.

nederne uden for uddannelse. Lovforslaget medfører, at der etableres en alternativ beregning af, hvor meget man må tjene i et støtteår uden at blive mødt med et krav om tilbagebetaling af SU, som tilgodeser uddannelsessøgende, der har en høj indkomst før eller efter en uddannelsesperiode.

L 144 om ændring af lov om åben uddannelse (*erhvervsrettet voksenuddannelse*) m.v. (Fleksibel deltagerbetaling, betaling for sen kursusafmelding og udeblivelse og tillægspris for uopfyldte hold).<sup>116</sup>

Lovforslaget etablerer en ny ordning på tre forskellige punkter, der alle har til formål at hjælpe til at gøre den erhvervsrettede voksen- og efteruddannelsesindsats smidigere i forhold til tilrettelæggelse og afvikling af uddannelserne. De tre punkter er 1. Fleksibel og differentieret deltagerbetaling, 2. Opkrævning af betaling ved for sen kursusafmelding og udeblivelse, 3. Tillægspris ved uopfyldte hold. Lovforslaget er en opfølgning på globaliseringsforliget.

L 145 om ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU). (SVU til fagspecifikke kurser).<sup>117</sup>

Lovforslaget genindfører muligheden for at få statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) til fagspecifikke kurser, der udbydes af institutioner under Undervisningsministeriet efter lov om åben uddannelse af og institutioner under Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Videnskab, Teknologi og udvikling efter lov om universiteter. Forslaget er et led i regeringens kvalitetsreform og er en opfølgning på aftalerne mellem regeringen, KL, Danske Regioner, FTF, LO og AC om øget aktivitet på de fagspecifikke kurser for at styrke medarbejdernes faglighed og mobilitet gennem korterevarende efteruddannelsesforløb i form af fagspecifikke kurser, der er rettet mod specifikke områder i den pågældende uddannelse. Ordningen er tidsbegrænset og dækker perioden fra 2008 til 2011.

---

<sup>116</sup> L 144 om ændring af lov om åben uddannelse (*erhvervsrettet voksenuddannelse*) m.v. (Fleksibel deltagerbetaling, betaling for sen kursusafmelding og udeblivelse og tillægspris for uopfyldte hold). Lovforslaget vedtaget med 107 stemmer (V, S, DF, SF, KF, RV og NY) mod 2 (EL).

Fremsættelse af lovforslag 28.3.2008.

1. behandling af lovforslag 22.4.2008.

2. behandling af lovforslag 4.6.2008.

3. behandling af lovforslag 2008.

Lov nr. 545 af 17.6.2008.

<sup>117</sup> L 145 om ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte (SVU). (SVU til fagspecifikke kurser).

Lovforslaget enstemmigt vedtaget med 109 stemmer.

Fremsættelse af lovforslag 28.3.2008.

1. behandling af lovforslag 22.4.2008.

2. behandling af lovforslag 4.6.2008.

3. behandling af lovforslag 12.6.2008.

Lov nr. 546 af 17.6.2008.



*Signe Holm-Larsen (f.1939). cand pæd. i fransk. Tidligere lærer, fagkonsulent, skoledirektør og fagredaktør for sprog og pædagogik ved Danmarks Nationalleksikon. Chefredaktør på Kroghs Forlag 2001-2007; herefter redaktør ved Dafolo. Egen konsulentvirksomhed vedrørende pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.*



# Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2007

Ved Christian Larsen

## Hjælpemidler

### Fagbibliografier

LARSEN, CHRISTIAN: Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 2006. I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 171-185

## Børn og unge

BRUUN, BETTINA: Børnekultur? Om DR's børne-tv 1965-2007. Utrykt speciale, RUC, 2007.

EILERTSEN, MOGENS: De kjære Børn. Børn i 1800 tallets mediebillerede. Kbh. 2007. 77 s. [hvordan billedkunstnere og bladtegnere har skildret børn i perioden 1859-1900]

ENGBERG, IBEN KRISTINE: Københavns Børnehus 1605-1790. Fattigdom og tvang gennem to århundreder. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2007.

HØYRUP, LISE: Børnearbejde i Viskinge i 1920'erne. I: Fra Nordvestsjælland. 2007, s. 95-100

KOFOD, KASPER: Børnepolitikken og udviklingen i synet på børnehavens funktion. I: Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen (red.): Staten og den institutionelle pædagogik. Kbh. 2007. 172 s. (Pædagogisk sociologi; 1); s. 47-72

KULMBAK HANSEN, MADS: Børnehjælpsdagen. Børnehjælpsdagens historiske udvikling set ud fra pressens synspunkt. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2007.

NIELSEN, JENS-EMIL: Ung i 1900-1930. Frederiksberg 2007. 112 s. (Ungdoms-Krøniken; 6)

NORMANN JACOBSEN, INGER: Børnehavernes historie i Sundeved Kommune. I: Skrift for Historisk Forening for Sundeved. 2007, s. 61-66

NOWACK, PAUL: Da rock'en kom til Djursland. Om ungdomskulturen og de lokale rock- og pigtrådsgrupper 1956-1974. Grenå 2007. 112 s.

STRANDGAARD JENSEN, HELLE: TV til børn. En analyse af Danmarks Radios børne- og ungdomsafdelings programpolitik og produktioner 1968-1972. Utrykt speciale, RUC, 2007.

## Pædagogisk og socialpædagogisk arbejde

BRYDERUP, INGE M.: Socialpolitikens indflydelse på socialpædagogikkens udvikling. Fra tvangsfjernelser til kontraktstyring. I: Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen (red.): Staten og den institutionelle pædagogik. Kbh. 2007. 172 s. (Pædagogisk sociologi; 1); s. 73-106

JAAP ROTHUIZEN, JAN: Man kan ikke

vide alt... Tanker og indtryk fra 10 års jubilæet for Dansk Forening for Socialpædagogik. I: Tidsskrift for socialpædagogik. Nr. 20 (2007), s. 5-10

ROSENDAL JENSEN, NIELS: Fra velfærdisme til postvelfærdisme - socialpædagogikkens rolle under forandring. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2007, nr. 3, s. 8-15

SUNESSEN, VAGN: Streger til en historie om normalisering. I: Specialpædagogik. Årg. 27, nr. 5 (2007), s. 93-101 [specialpædagogik, specialundervisning 1970'erne-2007]

### **Spejderbevægelsen**

*FDF*

100 ÅRS JUBILÆUM FDF Randers 1. 1907-2007. Randers 2007. 105 s.

FDF VEJLE I. 100 års jubilæum. Red. Morten Bergsøe m.fl. Vejle 2007. 179 s.

GLIMT AF FDF i Viborg. Fra 1908 til 2008. Red. Henrik Nicolaisen, Jørn Mathiasen. Viborg 2007. 134 s., 1 dvd

HYLDGÅRD, BJARNE: FDF og de grønne pigespejdere i Give. I: Egnsbogen Grindsted/Billund/Give. 2007, s. 14-23

JUBILÆUMSSKRIFTET PÅ SOMMERLEJR gennem 100 år. En beretning i tekst og billeder om lejrlivet på FDF Københavns Sommerlejre 1907-2007. Red. Helge Erlandsen og Kristian Neerup. Kbh. 2007. 106 s.

THYHOLM FDF. 1932-2007. Red. Niels Jørgen Nielsen og Niels Odgaard. Hvidbjerg 2007. 58 s.

## **Uddannelsessystemet**

### **I almindelighed**

JENSEN, JULIO: Vidensfødekæden – fragmenter eller helhed? I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 49-64

PALUDAN, CHARLOTTE: Fra kampen mod Balles lærebog til aktuel international modbevægelse. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2007, nr. 2, s. 2-7

### **Flere perioder**

HANSEN, MORTEN: Skolen – kirkens datter? En undersøgelse af de religiøse agents rolle i sekulariseringen af Danmark. Utrykt speciale, RUC, 2007.

HAUE, HARRY: Uddannelsespolitik - I Danmark efter 1945. I: Rubicon. Årg. 15, nr. 1 (2007), s. 5-17

### **Perioden indtil 1850**

THOMASSEN, JESPER: Kirke- og skoleforvaltningen. I: Vor gunst til forn. Kilder til dansk forvaltningshistorie 1500-1750. Red. Ole Degn. Kbh. 2007. 516 s.; s. 445-500

### **Perioden 1959-2007**

KRISTJÁNSDÓTTIR, BERGTHÓRA S. og Lene Timm: Tvetunget uddannelsespolitik. Dokumentation af etnisk ulighed i folkeskolen. Frederiksberg 2007. 287 s. [de seneste 30 års uddannelsespolitik på dette område]

ELBRO, CARSTEN: Debat og indsigt 1982 til 2007. I: Dansk audiologopædi. Årg. 43, nr. 4 (2007), s. 7-11 [gennemgang af de sidste 25 års teorier om læseprocessen]

## Årsoversigter

HOLM-LARSEN, SIGNE: Centralisering og sammenlægninger – Uddannelseshistorie i årets løb. Folketingsåret 2006-2007. I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 131-170

## Pædagogiske foreninger

*DLF, kreds 13*

FELDVOS, POUL: Kredsen 1932-2007. Kbh. 2007. 178 s. [kreds 13, Amager]

## Skolebiblioteker

NØRR, ERIK: Kan man sælge af kulturarven? Overførsel og salg af gymnasieskolernes bibliotekssamlinger 1922-45. I: Umisteligt. Festskrift til Erland Kolding Nielsen. Red. John T. Lauridsen og Olaf Olsen. Kbh. 2007. 731 s.; s. 377-403

## Feriekolonier

HORSNÆSBO. 100 ÅRS jubilæumsskrift. Juelsminde 2007. 47 s.

## Undervisningsfag

BRINCK JØRGENSEN, SARA E., MIE MATJULSKI & KATRINE E. SIMON: Fortælling og fortolkning. En undersøgelse af skolebøgers fremstillinger af de slesvigske krige med fokus på dansk national identitet. Utrykt speciale, RUC, 2007.

## Religion

KRUSE, KATRINE: Forkyndelse og kundskaber i en religiøst mangfoldig folkeskole. Kristendomsunder-

visningens udvikling fra 1975 til 2006. Utrykt speciale, RUC, 2007.

## Matematik

LORENZEN, SIEGFRIED: Regne- og regneindskrivningsbøger. I: Sønderjysk Månedsskrift. 2007, s. 16-19 [18.-19. årh.]

## Historie

BAU-MADSEN, JEANNE og Aage Hoffmann: Demokrati og faglighed i folkeskolens historieundervisning. I: Folkevirke. Årg. 62, nr. 3 (2007), s. 18-23 [1900-tallet]

HOLM THOMSEN, ANDERS: Historiekanon, kulturkonservatisme og venstrekommunitarisme 1971-94. I: Kritik. Årg. 40, nr. 184 (2007), s. 64-76

HOLM THOMSEN, ANDERS: Undervisningsfaget historie under forandring fra kanonfag til elevcentreret fag – med særlig fokus på debatten om historiebevidsthed og dens forhistorie. 1971-1996. Utrykt ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, 2007

## Dansk

SVAVA OLSEN, STEEN: Brudstykker fra en landsbydegns gulvgrubbe. 923 citater fra 15 års danske stile. Århus 2007. 104 s.

## Folkeskolen og andre børneskoler

### Flere perioder

DEHN, ERIK: På skolebænken. Kbh. 2007. 48 s. (De store fagbøger) [folkeskolen 1900-1970'erne]

HERMANN, STEFAN: Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006. Kbh. 2007. 193, 34 s. (Unge Pædagogers serie; B88)

WINTHER-JENSEN, THYGE: Grundskolen i Danmark 1814-2005. Reform, politik og lovgivning. I: Knud Jensen og Niels Rosendal Jensen (red.): Staten og den institutionelle pædagogik. Kbh. 2007. 172 s. (Pædagogisk sociologi; 1); s. 13-45

### Perioden indtil 1898

OVERHOF, JÜRGEN: Das lutherische Schulwesen Dänemarks im 17. und 18. Jahrhundert. I: Zeitschrift für historische Forschung. Beih. 38 (2007), s. 125-142

### Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolers historie

#### Københavns Amt

*Gladsaxe, Egegård Skole*

FOGSGAARD, WENCHE M.FL.: Egegård skole 50 års fødselsdag, 1957-2007. Gladsaxe 2007. 20 s.

#### Frederiksborg Amt

*Auderød Rytterskole*

NEERGAARD, MOGENS DE: Rytterskolen i Avderød - en af Frederik den IV's skoler. Avderød 2007. 23 s.

*Birkerød, Kajerødskolen*

POLLAS, BIRGITTE: Kajerødskolen 1967-2007. 40 års jubilæum. Birkerød 2007. 31 s.

#### Roskilde Amt

*Roskilde, Hedegårdenes Skole*

EISEN, HANS-CHRISTIAN: Fra forskole til byskole. Hedegårdenes skole gennem 100 år. Roskilde 2007. 136 s.

*Solrød Kommune*

STRUNGE JENSEN, J.C.: Solrød Kommunes 5 sogne 1940-1945. Hvadrup, Solrød, Jersie, Kirke Skensved og Karlstrup sogne. Krigstid og efterkrigstid. Egå 2007. 350 s.; s. 130-140: skolevæsenet

#### Vestsjællands Amt

*Kalundborg, Rynkevangskolen*

RYNKEVANGSKOLEN 50 ÅR. 1957-2007. Kalundborg 2007. 18 s.

#### Storstrøms Amt

*Glumsø private Mellem- og Realskole*

JENSEN, INGE LISE: Glumsø private Mellem- og Realskole 1914-1964. Egå 2007. 206 s.

#### Fyns Amt

JOHANSEN, HANS CHR.: Seminaristernes indtog i den fynske landsbyskole. I: Fynske Årbøger. 2007, s. 42-66

*Middelfart Friskole*

MIDDELFART FRISKOLE 1982-2007. Middelfart 2007. 45 s.

*Ringø Kostskole*

VENDEPUNKTER. "Pludselig opdagede jeg, at jeg var blevet en anden". Red. Erik Schmidt. Ringø 2007. 80 s. [100 års jubilæum]

### *Stenstrup Centralskole*

STEFFENSEN, INGA: Fra 5 små skoler til Stenstrup Centralskole. Glimt af tiden før centralskolen og erindringsbilleder om livet i centralskolen. Stenstrup 2007. 192 s.

### *Svendborg, Vestre Skole*

UTH, METTE M.FL.: Vestre Skole 75 år. 1932-2007. Fortællinger fra en levende skoles udvikling. Svendborg 2007. 39 s.

### **Slesvig / Sønderjylland**

DRAGSBO, PETER OG KIM FURDAL: Fra degneskoler til centralskoler. Aabenraa 2007. 19 s. (Sønderjyllands Kulturmiljøer; 11)

HENNINGSSEN, LARS N.: Sydslesvig-ungdom på danske efterskoler - før og nu. Flensborg 2007. 71 s. (Arkivserien udg. Studiefælleforlaget ved Dansk Centralbibliotek for Sydslesvig; 13)

KLINGE, LOUISE: Da skolen blev dansk. I: Sønderjysk månedsskrift. 2007, nr. 2, s. 48-52 [indførelsen af dansk skolevæsen i Sønderjylland efter genforeningen i 1920]

### *Sønderborg, Ahlmann-Skolen*

BJØRTON, CLAUDIUS: Ahlmann skolen på toppen. Jubilæumsskrift om Ahlmann-Skolen 1907-2007. Sønderborg 2007. 118 s.

### **Ribe Amt**

#### *Esbjerg, Rørkjær Skole*

ALLE TIDERS HISTORIE. Erindringer gennem 75 år. Red. Per Lauridsen. Esbjerg 2007. 70 s.

### *Næsbjerg Skole*

VESTERGAARD, KIRSTEN: Skolen i Næsbjerg. Næsbjerg 2007. 106 s.

### *Varde, Lykkesgårdskolen*

VI HILSER VOR skole med hundrede smil. Lykkesgårdskolen 1957-2007. Red. Niels Jørgen Nielsen. Varde 2007. 170 s.

### **Vejle Amt**

#### *Dørup Skole*

BOES KNUDSEN, VAGN: Dørup Skole. I: Østjysk Hjemstavn. Årg. 72 (2007), s. 94-96

### *Kolding Friskole*

KJÆR, CHRISTOPHER M.FL.: En rejse gennem 25 år. Kolding Friskole. Kolding 2007. 80 s.

### **Ringkøbing Amt**

#### *Hoven Sogn*

THOMSEN, NIELS AAGE: Skolegang i Hoven sogn gennem tiderne. Hoven 2007. 184 s.

### *Tjørring Skole*

JØRGENSEN, KURT H.: Fra landsbyskole til byskole. Tjørring Skole i 100 år. Tjørring 2007. 94 s.

### **Nordjyllands Amt**

#### *Brovst*

FRA OMGANGSSKOLE TIL skolebygninger i Øster Svenstrup-Skovsgård, Torslev og Attrup. Et sognegrupperprojekt under Lokalhistorisk Samvirke. Halvrømmen 2007. 75 s. (Skolehistorie - de gamle skoler i den tidligere Brovst Kommune; 2)

FRA OMGANGSSKOLE TIL skolebygninger i Telling, Tranum, Tranum Klit, Tranum Enge, Klithuse, Koldmosen og Melkær. Et sognegruppeprojekt under Lokalhistorisk Samvirke. Halvrimmen 2007. 87 s. (Skolehistorie - de gamle skoler i den tidligere Brovst Kommune; 3)

#### *Hvorupgaard Skole*

THOMSEN, PER: Hvorupgaard Skole. 1924-1974. I: Sundsholmeren. Nr. 96 (2007), s. 4-11

### **Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge**

#### **Hørehæmmede**

DØVEUNDERVISNING I DANMARK 200 år. Kbh. 2007. Dvd-film [med teaterforestilling på Folketeatret 17. april 2007 om døveundervisningen i Danmark gennem 200 år]

#### *Døveinstituttet / Skolen på Kastelvej*

ANDERSEN, EVA HELENA: Er der plads til mig? En fortælling om døve børn anno 1807-2007. Kbh. 2007. 95 s. [udg. i forb. med Skolen på Kastelsvejs 200-års jubilæum]

VESTBERG, PALLE: Døve børns undervisning. 200 års jubilæum – og – uenighed. I: Dansk audiologopædi. Årg. 43, nr. 3 (2007), s. 17-20 [Døveinstituttets 200 års jubilæum]

#### **Talehæmmede**

#### *Talepædagogisk Forening*

FIBIGER, STEEN: Talepædagogisk Forening i Danmark – verdens ældste talepædagogiske forening. I:

Dansk audiologopædi. Årg. 43, nr. 4 (2007), s. 13-19

#### **Psykisk udviklingshæmmede**

KIRKEBÆK, BIRGIT: Asylplacering og differentieret omsorg. I: Handicaphistorisk Tidsskrift. Nr. 17 (2007), s. 9-21 [dansk åndssvageforsorg 1880'erne-1990'erne; Karens Minde]

#### *Karens Minde*

KIRKEBÆK, BIRGIT: Uduelig og ubrugelig. Åndssvageasylet Karens Minde 1880-1987. Holte 2007. 304 s.

#### **Efterskolen**

KEHLET, THOMAS: 250 efterskoler. Historie og historier. Risskov 2007. 79 s. [efterskolernes historie kombineret med aktuelle portrætter af skolerne i dag]

#### *Rovvig Efterskole*

ROVVIG EFTERSKOLE. 25 års jubilæum 25. august 2007. Erslev 2007. 27 s.

#### *Vivild Gymnastik- & Idrætsefterskole*

VIVILD GYMNASSTIK- & IDRÆTSEFTERSKOLE. Årsskrift - jubilæumsåret 2007. Red. Søren Ruby og Helle Bak Holvad. Vivild 2007. 88 s.

#### *Aalestrup Naturefterskole*

AALESTRUP NATUREFTERSKOLE 1997-2007. Ålestrup 2007. 34 s.

## Gymnasiale uddannelser

HAUE, HARRY: Grundtvig og globalisering. I: Mellem kontinuitet og forandring. Festskrift til Jørgen Gleerup. Red. Finn Weidemann m.fl. Odense 2007. ix, 254 s. (University of Southern Denmark studies in history and social sciences; 345); s. 83-96 [gymnasiet 1820'erne-2005]

HAUE, HARRY: Humaniora i det almene gymnasium. I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 88-101

KLEWE, LARS: Højere forberedelseseksamen i 40 år. Hvordan er det gået hf-eleverne? Kbh. 2007. 118 s. [hvordan det er gået fire årtiers hf-elever mht. videre uddannelse, beskæftigelse, indkomst mv.]

LYNNING, KRISTINE HAYS: Dannelse og naturvidenskab i den lærde skole 1878-1886. I: Slagmark. Nr. 50 (2007), s. 50-64, 187

LYNNING, KRISTINE HAYS: Kampen om dannelsesbjerget. En analyse af debatter om naturvidenskaberens rolle i det danske gymnasium i forbindelse med skolereformerne i 1903 og 1958. Århus 2007. 348 s., bilag

SØRENSEN, KAJ: Stierne mellem danske og tyske groede til. De sønderjyske gymnasieskoler i nazismens skygge 1933-1945. I: Sønderjyske Årbøger. 2007, s. 197-250

### Frederiksberg

*Frederiksberg HF-kursus*

HF VINKLER 2007. Frederiksberg HF. Red. Finn Bønsdorff. Frederiksberg 2007. 71 s. [40 års jubilæum]

## Københavns Amt

*Aurehøj Gymnasium*

AUREHØJ GENNEM 100 år. 1906-2006. Red. Lone Appel, Marianne Zi-brandtsen og Niels Ulrik Kampmann Hansen. Gentofte 2007. 108 s.

*Gladsaxe Gymnasium*

GLADSAXE GYMNASIUM JUBILÆUMSKRIFT. Red. Mette Bjørnvig Kaufmann, Hans Erik Fuglsang-Damgaard og Niels Jørgen Jensen. Gladsaxe 2007. 50 s. [50 års jubilæum]

*Virum Gymnasium*

VIRUM GYMNASIUM. JUBILÆUMSKRIFT 1957-2007. Red. Inger-Lise Andersen m.fl. Virum 2007. 196 s.

## Vestsjællands Amt

*Slagelse Gymnasium og HF*

RIIS LARSEN, BØRGE: Slagelse Gymnasium i litteraturen. I: Nyt fra Slagelse Gymnasium og HF-Kursus. Oktober 2007, s. 13-15

RIIS LARSEN, BØRGE: Kan vores skole fejre 500-års fødselsdag i år? I: Årsskrift for Slagelse Gymnasium og HF-kursus. 2007, s. 13-14

*Sorø Akademi*

KRISTENSEN, ERLING: Aldrig færdig, altid på vej. Sorø Akademis skole 1981-2003. Herning 2007. 205 s. [tidl. rektor]

KORSGAARD, OVE: Sorø-oplysningen. I: Mellem kontinuitet og forandring. Festskrift til Jørgen Gleerup. Red. Finn Weidemann m.fl. Odense 2007. ix, 254 s. (Universi-



ty of Southern Denmark studies in history and social sciences; 345); s. 71-82

## Århus Amt

### *Silkeborg Gymnasium*

SILKEBORG GYMNASIUM 1907-2007. Red. Dorte Fogh, Mogens Nørsgaard, Erik Vinther Andersen. Silkeborg 2007. 80 s.

## Erhvervsuddannelser

### Teknisk uddannelse

NIELSEN, ALLAN T.: HTX. 25 år med teknisk gymnasium - fra eksperiment til anerkendelse. Kbh. 2007. 62 s.

WISSING, JÜRGEN A.: Erindringer fra en lille fagskole mellem 1910 og 1920. I: Sønderjysk Månedsskrift. 2007, nr. 7, s. 266-272 [fagskole for håndværkere i Løgumkloster]

### *Horsens Tekniske Skole*

VOGENSEN JENSEN, LARS: Tekniske uddannelser i Horsens 1857-2007. Et jubilæumsskrift bliver til. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2007.

VOGENSEN JENSEN, LARS: Tekniske uddannelser i Horsens 1857-2007. Fortid nutid fremtid - 150 år. Horsens 2007. 83 s.

### Handelsuddannelse

#### *Tønder Handelsskole*

HAASE, INGOLF: Tønder Handelsskole 1907-2007. Tønder 2007. 72 s.

#### *Aalborg Handelsskole*

5707. FRA RYTTERSTATUE til handels-

skole. Aalborg Handelsskole Saxogade, 50. Red. Flemming Jansen, Poul Søe Jeppesen og Peter Kristensen. Aalborg 2007. 46 s.

## Søfarts- og fiskeriuddannelse

### *Georg Stage*

BJERG, HANS CHRISTIAN: Georg Stage. Skole for søfolk i 125 år. København 2007. 212 s.

DELFS JESPERSEN, UWE: Georg Stage - 125 års jubilæum. 1882-2007. Kbh. 2007. 28 s.

## Pædagogiske uddannelser

### *Herning Seminarium*

WINKLER, LOTTE: Kunst er også hverdag. Herning 2007. 64 s. Bilag: Dimmitender fra Herning Seminarium 1960-1992. 22 s.

## Landbrugs- og forstuddannelser

### *Borris Landbrugs- og Naturskole*

UNDER EN ANDEN himmel end før. Borris Landbrugs- og Naturskoles 100 års jubilæum. Red. Birgitte Rahbek Jensen, Per Kjærgaard Kristensen, Benedikte Permin. Borris 2007. 96 s.

## Kunstneriske uddannelser

### *Det Jyske Musikkonservatorium*

SPANG-HANSEN, ULRIK: Det Jyske Musikkonservatorium og den tidlige musik i 25 år. I: Custos. Årg. 5, nr. 3 (2007), s. 22-24 [om tidlig

musik og dens rolle på konservatoriet gennem tiden]

## Universitetsuddannelser. Studenterforhold

### Flere perioder

BYKÆRHMOLM NIELSEN, GITTE OG NATHALIA BRICHET: Det Frie Universitet – Forestillinger om universitetets 'frihed' og 'nytte' fra 1479 til 2003. I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 65-87

COLLIN, FINN: Universiteternes forskning og den humanistiske fødekæde. I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 28-48

ECKHARDT LARSEN, JESPER: Humanioras fødekæde – bedaget metafor eller videnspolitisk projekt? I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 10-27

ECKHARDT LARSEN, JESPER: Interview med universitetshistoriker Frederik W. Thue om humanioras fødekæde. I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 126-130

KRISTENSEN, JENS ERIK: Ideer om et universitet. Det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag. Århus 2007. 254 s.

KRUSE, POUL REINHARDT: Fra Københavns Universitet til Farmaceutisk Universitet - og retur. Træk af farmaceutuddannelsens historie. Kbh. 2007. 19 s.

### Perioden 1479-1936

BATTRUP, GERD: Mellem Kiel og København. Universitetsplaner i Sønderjylland/Slesvig 1630-1930. I: Pluk. 2007, hf. 2/3, s. 26-57

## København Universitet

BAK, BRITT-MARI BAKKEGÅRD EGE: Et anderledes fæstegods. Universitetet og kommunitetets fæstegods i 1700-tallet. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2007.

## Aarhus Universitet

DEGN, JENS E.: Caput et Fons. Klassisk filologi ved Aarhus Universitet 1930-2005. Århus 2005. 167 s.

### Studenterforhold.

#### Studenterforeninger

G.A. *Hagemanns kollegium*

KRUSE LARSEN, NIELS PATHUEL: 100 års grunde til at skrive om G. A. Hagemanns kollegium. Om formidlingsprocessen bag et jubilæumsskrift. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2007.

### *American Field Service*

JUBILÆUMSSKRIFT FOR AFS i Danmark 1957-2007. Red. Inge Birkholm m.fl. Kbh. 2007. 46 s.

## Folkeoplysende virksomhed.

### Voksenundervisning

### Højskolen

BØDTKER WALSTAD, PÅL: Ernst Triers Grundtvigresepjon. Om dannelsen og yrkesuddanning i Vallekilde. I: Grundtvig studier. 2007, s. 247-257, 289-290

HJERMITSLEV, HANS HENRIK: Brødrene la Cours kamp for naturvidenskab på de danske højskoler 1867-1908. I: Slagmark. Nr. 50 (2007), s. 30-47 [Poul og Jørgen la Cour]

KORSGAARD, OVE: Hvordan erindres folkehøjskolens historie. I: Grundtvig studier. 2007, s. 236-246 [sammenligning af J.N. Madvigs og Grundtvigs tanker om hhv. dannelse og uddannelse, personlig udvikling og erhvervsfaglig undervisning i relation til højskolen]

### Enkelte højskoler

#### Askov Højskole

FURDAL, KIM: Etableringen af Askov Højskole. I: Sønderjysk Månedsskrift. 2007, nr. 7, s. 280

#### Vejlby Højskole

GREVE, NIELS: Vejlby Højskole. En 100 års fortælling. Vejlby-Risskov 2007. 48 s.

### Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

#### Bukh, Niels (1880-1950)

BONDE, HANS: Niels Bukh. En politisk-ideologisk biografi. Kbh. 2007. 1 dvd-video, 1 cd-rom, i 1 mappe [Cd-rom: teksten til hans disputats, 2001, samt filmklip. Dvd-video: Niels Bukh. A visual documentation on gymnastics and politics 1912-52]

#### Grundtvig, N.F.S. (1783-1872)

NIELSEN, HENNING: Grundtvig og det engang skoleholderløse sogn på Falster. I: Vartovbogen. 2007/2008, s. 135-141 [menneskesyn i skole- og arbejdsliv]

ØRTVED, ANNE: Mennesket er ingen abekat. Menneskesynet bag

Grundtvigs pædagogiske tanker. I: Vartovbogen. 2007/2008, s. 9-15

#### Jensen, Ragnhild

ERFURTH, ANETTE: Søren Spejder og livet på Spejderskolen i Korinth anno 1934. Interview med Ragnhild Jensen. I: Stavn. Årg. 20 (2007), s. 69-76 [lærerinde på Spejderskolen i Korinth (under spejdernavnet Søren) fra 1934 til 1980]

#### Jørgensen, Sophus Mads (1837-1914)

RIIS LARSEN, BØRGE: Sophus Mads Jørgensen – en nobelpriskandidat fra Slagelse. I: Jul i Slagelse. 2007, s. 31-33 [professor]

#### Salling, Aage (1908-80)

JUUL, ARNE: "Du skal sige tingen, som du ser den, i dit eget klare sprog": Aage Salling (1908-80) og engelskfaget. I: Uddannelseshistorie. 2007, s. 102-125

#### Skou-Hansen, Tage (f. 1925)

RIIS-SØNDERGAARD, LAUST: Da Tage Skou-Hansen var højskolelærer. I: Højskolebladet. Årg. 132, nr. 11 (2007), s. 14-15 [underviser på Askov Højskole i 1950'erne og 1960'erne]

### Erindringer om skole og uddannelse

#### Bang, Viggo

BANG, VIGGO: Skoletid i Blovstrød 1935-39. I: Nøglehullet. Nyt fra Lokalhistorisk Arkiv & Forening i Allerød Kommune. Nr. 1 (2007), s. 6-13

*Beck Nørgaard, Arent*

BECK NØRGAARD, ARENT: Min skoletid i Lødderup 1939-1946. I: Jul på Mors. Årg. 45 (2007), s. 22-27

*Bramsen, Mikael (f. 1940)*

BRAMSEN, MIKAEL: En skole forud for sin tid. Erindringer fra Holte Gymnasium i 1950'erne. I: Søllerødbogen 2007, s. 105-129

*Elberling, Niels H.*

ELBERLING, NIELS H.: Mødet med den sorte skole. I: Højskolebladet. Årg. 132, nr. 6 (2007), s. 12-14; også trykt i: Jul i Frederikssund. Årg. 29 (2007), s. 34-37 [erindringer bl.a. fra Birkerød Skole, hvor han begyndte i 2. klasse i slutningen af 1940'erne]

*Fladkjær, Aase, f. Andersen*

FLADKJÆR, AASE: Horsens Byskole, Langholt. April 1947-april 1954. I: Horsens-Hammer Årbog. 2007, s. 5-9

*Kjeldgaard, Hartvig (f. 1932)*

KJELDGAARD, HARTVIG: En kjaerknejs erindringer. Fra Kærskolen til livets skole. Erindringer og tidsbilleder. Egtved 2007. 106 s.

*Madsen, Ernst*

MADSEN, ERNST: Mennesker og steder på min skolevej. I: Egnsbogen Grindsted/Billund/Give. 2007, s. 24-31 [skoletiden på Give-egnen]

*Riis-Søndergaard, Laust*

RIIS-SØNDERGAARD, LAUST: Mit skolelandskab. I: Højskolebladet. Årg. 132, nr. 3 (2007), s. 14-16

*Rønsbro, Eva D.*

RØNSBRO, EVA D.: Mit ophold på et katolsk børnehjem i Slagelse i 1950. I: Handicaphistorisk Tidsskrift. Nr. 18 (2007), s. 58-68

*Thomsen, Knud (f. 1923)*

THOMSEN, KNUD: En dreng på Christianshavn. Ungdomsskildring 1945-1947. Kbh. 2007. 320 s.

## **Færøerne. Grønland**

### **Færøerne**

NORDATLANTEN OG TROPERNE. FORVALTNINGSHISTORISKE kilder fra Færøerne, Grønland, Island og Tropekolonierne. Red. Erik Nørr og Jesper Thomassen. Kbh. 2007. 416 s.; s. 29-33, 44-47

### **Grønland**

NORDATLANTEN OG TROPERNE. FORVALTNINGSHISTORISKE kilder fra Færøerne, Grønland, Island og Tropekolonierne. Red. Erik Nørr og Jesper Thomassen. Kbh. 2007. 416 s.; s. 178-182

RØNSAGER, METTE: Et lysende eksempel for sine landsmænd. I: 1066. Årg. 37, nr. 3 (2007), s. 3-12 [fra midten af 1830'erne blev de første unge grønlændere sendt på uddannelse i Danmark]

THUESEN, SØREN T.: Fremmed blandt landsmænd. Grønlandske kateketer i kolonitiden. Nuuk. 2007. 394 s.

# Anmeldelser

**Ellen Nørgaard:**

**Indoktrinering i folkeskolen.**

**Historier om realiteter og spøgelse  
i kulturkampens arena. København:  
Danmarks Pædagogiske  
Universitetsforlag, 2008. 237 s.**

*Af Lisa Rosén Rasmussen*

Papirtigre, partipropaganda, rendestensundervisere, venstreorienterede abekatte. Bølgerne gik højt på begge sider af fronten i den såkaldte 'indoktrineringssdebat', som udspillede sig i løbet af 1970erne. Ellen Nørgaard underkaster debatten en minutios, men også perspektiverende analyse i bogen *Indoktrinering i folkeskolen. Historier om realiteter og spøgelse i kulturkampens arena* (2008). Bogen giver et nuanceret billede af den dialog, debat, uenighed og udkrystallisering af synspunkter, der måske til tider forsvinder i de stereotype billeder af 1970erne. Nørgaard vælger at forstå og analysere debatten som en kulturkamp og beskriver slagets mange forskellige aktører – fagforeninger, politiske partier og politikere, såvel som lærere, elever og forældre. Også medier, journalister og tidsskrifter såsom *Unge Pædagoger*, *Politisk Revy* og *Uddannelse* inddrages i kampen. Det handler om at være for eller imod systemets bevarelse, men samtidig bærer Nørgaards bog et budskab om, at den såkaldte indoktrineringssdebat langt fra kan forstås som en sort/ hvid historie.

Ydermere fremlægges indoktrineringssdebatten langt fra som en forbigående og isoleret begivenhed. Tværtimod understreges de lange processuelle linjer, som debatten indskriver sig i. Således viser Nørgaards analyser, hvordan den debat der brød løs i slutningen af 60erne måske nok kulminerede i midten af 1970erne, men samtidig strakte sig ind i firserne. Centrale ændringer i folkeskolens indretning blev tilsyneladende til i dette kampfelt, herunder skoleloven af 1975, samt de nye fagformål fra 1974 og læsevejledningerne fra 1976, der tilsammen dannede baggrund for faglige nyorienteringer i skolen. Introduktionen af samtidsorientering, kristendom som kundskabsformidrende, og en udvidet tekstforståelse i faget dansk førte i øvrigt til debat og konstante omskrivninger langt ind i 80erne. Bogen viser også, hvordan debatten foregik på flere niveauer og flettede lokale og nationale fora sammen. Samtidig udpeger Nørgaard slutningen af 60erne til at være et vendepunkt i folkeskoledebatten. Fra en udbredt konsensus om den nationale og demokratiske enhedsskole forankret i folkekirken vendte debatten sig mod en mere kritisk tilgang til skole og undervisning, ofte med teoretiske referencer til nymarxismen, men også til socialisationsteori, sprogteori, socialpsykologi og sociologi. I denne overgang blev pædagogik anerkendt som samfundsanliggende og skolegang og undervisning som politisk. Samtidig blev de pædagogiske processer aner-

kendt som langt mere komplekse end tidligere

Efter en introduktion til de ledende tematikker og analytiske greb foretages en detaljeret udlægning og analyse af indoktrineringsdebatten. Debatten opdeles i tre faser, der hver især tildeles et kapitel: 1) *Skolebøgerne som kampfelt*, hvor en skolebogskritik spilles ud mellem 1960ernes progressive samfundskritik og dem med en mere traditionel opfattelse af det danske samfund; 2) *Indoktrinering i folkeskolen*, hvor debatten for alvor spidser til i offentligheden efter Asger Baunsbak Jensens udtalelser i Berlingske Tiden om en marxistisk, men også religiøs indoktrinering i skoler og børnehaver; samt 3) *Lærere og fjendebilleder*, hvor særligt Erhard Jacobsen stiller en række lærere i Albertslund for skud – for at skulle have udført politisk, venstreorienteret undervisning. Herefter trækkes både lærere og DLF for alvor ind i debatten. Det følgende kapitel rummer en analyse bundet op om skolerelaterede lovgivninger og betænkninger, hvor Nørgaard spører eksempler på skolekritik igennem de sidste 200 år. Tilbage fra 1814 nævnes vækkelsernes protester mod den for skolen fastsatte kristendomsundervisning, i 1890erne handler det om historieboernes såkaldte militaristiske tilsnit. I 1930erne findes et tidligt eksempel på skolebogskritik og sågar nedsættelse af et skolebogsudvalg. I Emdrupplanen fra 1940erne fremstår sindelagspåvirkning som nødvendig i hensigten om skabelsen af den demokratiske borger. Grundet den hur-

tigere samfundsudvikling efter 1945 nævnes årstallet som en væsentlig skillelinje. Årene herefter indebar et politisk og pædagogisk erkendelseskred, og uddannelsessektoren blev et centralt redskab i velfærdsstatens realisering. Uddannelsesniveaet skulle hæves og sektoren blev udvidet i den uddannelsesøkonomiske tænkning. Samtidig var skolens indhold til debat med spørgsmål om demokratiopdragelse, disciplin og indlæringsformer. Endelig behandles den blå betænkning og 60ernes sekularisering, nye fag og gruppebaserede og tværfaglige indlæringsmetoder også kortfattet. Samlet viser kapitlet, hvordan folkeskolen er blevet formet og transformeret som følge af skiftende politiske konstellationer, herskende verdenssyn og menneskesyn og videnskabsteoretiske paradigmer. Gennemgående i analysen behandles, hvorvidt og hvorledes folkeskolens undervisning skulle være sindelagspåvirkende eller holdningsdannende. Det handler om kritik af det indeværende, men også i høj grad om visioner for fremtiden.

I de afsluttende og opsummerende kapitler hæver analysen sig for alvor op. I en begrebsorienteret sammenfatning af begrebet indoktrinering danner dets mange fortolkninger – fra dets introduktion i tresserne og frem – et overblik over den analyserede debat. Ydermere diskuteres den manglende praksisorientering i datidens debat, for eksempel afstanden mellem læseplaner, skolebøger og den faktiske undervisning. Dette sætter sig også aftryk i bogen, der desværre ikke bevæ-

ger sig ind i dette felt. I stedet sættes debatten ind i et bredere samfundsmæssigt perspektiv.

Takket være Ellen Nørgaards lette pen skaber bogen et spændende og nuanceret overblik over kompleksiteten i indoktrineringsdebatten. Ad denne vej gives en indgang til at forstå de sammensatte og komplekse strømninger, der præger det uddannelsesmæssige felt i tiden fra 1960erne. Begivenheder og strømninger der stadig den dag i dag sætter deres spor i diskussionen af folkeskolens mål og indhold. Bogen er således ikke blot et bidrag til den endnu noget overseede periode i dansk uddannelseshistorisk forskning, men også i allerhøjeste grad med til at understrege vigtigheden af uddannelseshistorien for forståelsen af vores samtid.

*Dejn, Jens E.:*

**Caput et fons. Klassisk filologi ved Aarhus Universitet 1930-2005”**  
**Århus: Aarhus Universitetsforlag.**  
**2005. 167 s.**

*Af Jesper Eckhardt Larsen*

Den store danske klassiske filolog, eller måske den største nogensinde, Johan Nikolai Madvig skrev i 1885 i sine livserindringer “*Den største Latinist*” = *’den sidste Mohikaner’!* *Erkendelse deraf.*” Hans liv med latinen strakte sig fra dens storhedstid i begyndelsen af 1820erne gennem reformen af den lærde skole i 1850 og til grendelingen

og latinens nedgangstid i 1870erne. De klassiske sprog var fra middelalderen og frem til den unge Madvig samtid ubestridte som *lingua franca* for enhver lærd, der ville noget på åndens gebet. Madvig var dog selv med, sammen med en anden ung professor i 1830erne, H.C. Ørsted, til at få afskaffet latin som disputationssprog for andre end specialisterne på Københavns Universitet. Århus Universitet var endnu ikke født eller tænkt før latinen og græskken var begyndt at synges sin svanesang som andet end specialisternes opgave. Derfor er Jens E. Degns bog om de klassiske sprog på Århus Universitet spændende som et billede af forvaltningen af en arv på et moderne universitet. En iagttagelse er interessant. Da latinen og græskken efter Anden Verdenskrig igen fik reduceret sin betydning på gymnasierne, da steg antallet af studerende på disse fag på universiteterne. Og dette er vel helt som det skal være. Universitetet skal vel være et sted for al viden. Hvad man ikke kan få andre steder må kunne opsøges på universiteterne. Småt, men godt.

Universitetet er i dag under kritik særligt fra erhvervsorganisationen Dansk Industri, fordi alle universitetsuddannelser ikke er rettet imod erhvervslivet. Derfor skal *humaniora* reduceres så meget som muligt, mener denne organisation. Og højrefløjen og ministeren lytter til DI. Derfor er svanesangen måske ved at nå sine sidste toner. Den klassiske dannelse og den selvstændige tilgang til kilderne til vores vestlige civilisation skal ikke være en del af den

viden et nordisk universitet tilbyder samfundets unge. Universitet i Lund afskaffede for nylig sit institut og sine lærestole i græsk og latin. Et privat firma støttede derfor universitet med en tidsbegrænset tildeling på fire års forlængelse. Nu er det erhvervslivet, der skal beskytte denne arv. Vi må håbe, de tager opgaven alvorligt.

Nå, men tilbage til Århus. Fortolkningen af, hvad klassisk filologi var og skulle være, knopskød fra Københavns Universitet i personen Franz Blatt, som allerede i 1930 blev ansat ved "universitetsundervisningen i Jylland," som var et stridens æble. Sønderjylland ville have universitetet ned til sig, men Århus vandt. Fra 1933 var kongerigets andet universitet blevet til Århus Universitet. Blatt bragte den brede dannelsesopfattelse med sig. Klassisk filologi var ikke blot sprogvidenskab og hjælpefag til teologien. Målet var den brede encyklopædiske indsigt i den antikke verden i sin helhed. Dette ideal kom fra de store tyske filologer, der i den klassiske dannelses storhedstid mente, at en ny humanisme var det ultimative dannelsesmiddel, og at curriculum for en sådan dannelse var den fuldstændig tilegnelse af den klassiske tid og ånd. Blatt blev toneangivende for den århusianske filologi, men var ikke lokal i betydningen af at skrive til et dansk publikum. Hans værker blev skrevet på tysk som var universitetsfilologiens hjemlands sprog til langt op i det tyvende århundrede.

Jens E. Degn er ikke selv klassisk filolog, men historiker og fransk filolog. Han tegner alligevel et fint og detaljeret billede af de kampe og de emnevalg inden for den klassiske filologi, der bestemte toningen af den århusianske tradition, som senere blandt andet kom til at omfatte Per Krarup og Otto Steen Due. Disse er nævnt her som to fornemme repræsentanter for en intens vilje til at formidle den klassiske litteratur ud over universitetskulturens rammer. Særligt Due må man jo takke for en helt uforlignelig evne til at nå ud til et publikum, der aldrig har lært et ord på græsk eller latin med nogen af disse oldtidskulturers ypperste frugter. At man "frådser i kebabmad" også hos Homer, ja, det er Dues fortjeneste. Det multietniske Danmarks sprog sat på græske hexametre.

Bogen kunne med fordel være mindre lokalhistorisk og mere almen universitetshistorisk i sit udblik. Hvordan og hvorfor blev den klassiske filologi netop anderledes i Århus? Og hvad siger denne historie os om universitetet som institution under forvandling? Men for at forstå den almindelige universitetshistorie er denne bog et fint prisme, hvori man kan se, hvad der er sket med universitetet de sidste halvt hundrede år. Kanariefuglen i minen skal advare minearbejderne om, når der er dårlige gasser og ikke mere ilt. Den klassiske filologi er en sådan fugl. Luften lugter af dårlige gasser og for meget af penge i Sanders videnskabsministerium.



**Erling Kristensen:**  
**Aldrig færdig, altid på vej.**  
**Sorø Akademis Skole 1981-2003.**  
**Poul Kristensens Forlag, 2007.**  
**205 s., ill. og hft.**

*Af Børge Riis Larsen*

I 1981 afløste Erling Kristensen Arne Østergaard som rektor for Sorø Akademis Skole. Kristensen havde fra 1973 været rektor for det nyetablerede Rosborg Gymnasium i Vejle, der med ham havde markeret sig som en foregangsskole inden for ny pædagogik. Skolen i Sorø var derimod en meget ældre institution med en række traditioner. Erling Kristensens fortjener gennem mere end 20 år i Sorø er tidligere beskrevet i et flot særnummer af kontaktbladet Phønix fra oktober 2003.

Nærværende erindringer bygger på såvel dagbogsnotater, manuskripter til taler, avisartikler, referater mm. På side 68 kan vi læse, at skolen ikke var ”fulgt med i de pædagogiske forandringer i gymnasieskolen, så det havde været muligt at fastholde gamle (u)vaner og et menneskesyn, som tiden var løbet fra”. Skoleuniformen var dog blevet afskaffet nogle år forinden, da elevrepræsentanter i samarbejdsudvalget havde rejst krav derom overfor undervisningsministeriet. Erling Kristensen satte sig for at luge ud i mange gamle traditioner, af hvilke flere med et nutidigt udtryk kunne betegnes som mobning af de yngste elever af de ældre. Det har næppe altid været uproblematisk, og det har end-

og været nødvendigt at bortvise kostelever for at fortsætte ”traditionerne” (side 189).

Heller ikke samarbejdet med de mange lærere har altid været gnidningsfrit. I foråret 2000, kan vi således læse, at der ”var en tumultarisk periode i lærergruppen. Der var som sædvanlig - og typisk for gymnasierne generelt - en massiv masse af passive lærere og nogle få ballademagere. GL-gruppen arbejdede som tidligere omtalt med en række sager med skjulte dagsordener”. Dette vanskeliggjorde naturligvis et samarbejde, belastede stemningen og arbejdsmiljøet, og gruppen sendte godt et år senere ”en klage om påståede samarbejdsproblemer, som undervisningsministeriet i sit svar bad gruppen om at præcisere” (side 181).

Erling Kristensen skriver åbent og ærligt om alle problemerne. Men vi får tillige indsigt i mange positive ting ikke mindst den omfattende fysiske renovering og udbygning af den gamle skole. Den sidste sovesal blev således ombygget til værelser i 1990.

Jeg kan forestille mig, at bogen er blevet studeret grundigt af skolens ansatte og elever i den pågældende periode. Den giver et godt indblik i meget store og nødvendige forandringer i den gamle skole. Anmelderen savner et navneregister, som ville gøre bogen lettere at benytte efter endt læsning.

**Inge Lise Jensen:**  
**Glumsø private**  
**Mellem- og Realskole 1914-1964.**  
**Egå: Forlaget Ådalen. 2007.**  
**206 s., ill.**

*Af Christian Larsen*

Den danske realskole var fra midten af 1800-tallet og til 1960'erne et markant indslag i den danske skoleverden, og på højdepunktet var der mange hundreder skoler, som afholdt mellemskole-, real- eller almindelig forberedelseseksamen. En af disse skoler var Glumsø private Mellem- og Realskole i Sydvestsjælland, oprettet 1914.

Allerede i 1902 var der blevet oprettet en privatskole i Glumsø, idet beboerne følte behov for undervisning til deres børn udover de obligatoriske syv år i folkeskolen. Da der i 1914 udbrød strid om realskolen i Haslev, som Olaf Lange ejede, men som Indre Mission ville overtage – og som endte med missionsfolkernes sejr – så beboerne i Glumsø en mulighed for at få en realskole og en kompetent bestyrer. Man tog kontakt til Lange, som indvilgede på betingelse af, at der forelå tilskudstilsagn fra stat, amt og kommune, så det økonomiske fundament var på plads. På det tidspunkt var der 54 andre realskoler på Sjælland, hvoraf langt størstedelen var private. Glumsø lå mellem Sorø (med akademiet og en privat pigeskole), Næstved (med kommunal realskole) og Ringsted (også kommunal realskole), men der var ikke ordentlige forbindelsesruter til disse byer. Byens beboere sørgede

for skolens økonomiske grundlag ved at tegne aktier i skolen og indskrive deres børn i den kommende skole, og 1. september 1914 kunne realskolen åbne med en forberedelsesklasse, 1. mellem og et kursushold. I 1917 fik skolen ret til at afholde mellemskoleeksamen og i 1919 realeksamen.

Problemet ved at drive en privat skole var og er, at et eventuelt underskud enten skal dækkes af kassebeholdningen eller ved højere forældrebetaling. I skolens første årti var der problemer med at få skolen til at løbe rundt økonomisk, også selvom forældrene trådte til. Dyrtiden under 1. verdenskrig og få elever fik Lange til at forlade skolen efter blot fire år, og skolen blev solgt til to unge lærere fra Jylland. Fra begyndelsen af 1920'erne lysnede det dog med et stigende elevtal, hvortil kom lejeindtægt fra Glumsø Handelsskole, som benyttede skolens lokaler fra 1927. I 1931 skiftede skolen ejer. Årsagen var denne: ”En ung pige på 20 år fra Glumsø havde fået arbejde som husassistent på realskolen. Det resulterede i bestyrerparrets skilsmisse” (s. 55). En fraskilt bestyrer, der havde været sin kone utro, kunne ikke på det tidspunkt fortsætte og måtte derfor sælge skolen. Og først med 1940'ernes lærermangel fik den tidligere bestyrer igen arbejde som lærer. Den nye ejer, Aage Rasmussen, måtte igennem kriseårene i 1930'erne med faldende elevtal, men det rettede sig op i begyndelsen af 1940'erne.

Problemerne dukkede først op i slutningen af 1950'erne, hvor 1959-til-

skudsloven gjorde det umuligt for skoler, ejet af enkeltpersoner, at opnå statslån til nybygninger, større ombygninger eller forbedringer og større anskaffelser af inventar eller undervisningsmateriel. Politikerne ville sikre, at ”de til enhver tid ydede stats-tilskud kommer skolerne som sådanne, ikke skiftende private ejere, til gode”, som det hed i bemærkningerne til lovforslaget. 1958/59 handels-skolen blev nedlagt, og skolen mistede en god lejeindtægt. Og i 1961/62 afviste Glumsø-Bavelse Kommune et påtænkt samarbejde med realskolen om eksamensklasser og oprettede i stedet en kommunal realafdeling, som ville blive en direkte konkurrent til den private realskole. Aage Rasmussen besluttede derfor at køre skolen videre til 1963, hvor der for sidste gang kunne aflægges realeksamen efter den gamle ordning, og skolen lukkede i 1964. Da havde 898 personer taget mellem-skoleeksamen og 610 personer realeksamen ved skolen. Efter skildringen af skolens historie er der biografer af lærere ansat i perioden 1931-1964, et afsnit hvor tidligere elever fortæller og endelig en fortegnelse over de elever, der har taget eksamen fra skolen 1917-1964.

Skildringen af skolens historie former sig som en kronologisk gennemgang år for år, og man får et godt indblik i de store og små begivenheder, som prægede skolen i dens 50-årige liv. Anmelderen kan dog savne, at skolens historie bliver set i forhold til skolevæsenets udvikling i lokalområdet og i forhold til realskolens generelle hi-

storie. Hvordan var samspillet mellem det kommunale skolevæsen og den private skole? Hvilken betydning havde det, når en skolebestyrer trådte ved siden af og blamerede sig over for ”kunderne”? Af bogen fremgår det, at realskolens arkiv i Næstvedegnens Lokalhistoriske Arkiv har været anvendt sammen med bl.a. folketællinger, men det havde nu været rart med en samlet litteratur- og kildefortegnelse. Og med inddragelse af arkiverne fra Undervisningsinspektøren for Mellem- og Realskolerne og Undervisningsministeriet, som især kunne have kastet lys over perioden før 1931, fra hvilket tidspunkt realskolens arkiv er bevaret.

Alt i alt er der dog tale om en gedigen fremstilling af en på mange måder typisk provinsrealskoles historie, som uden tvivl vil blive læst i lokalområdet og af tidligere elever fra Glumsø private Mellem- og Realskole.

**Birgit Kirkebæk:**  
**Uduelig og Ubrugelig.**  
**Åndssvageasylet Karens Minde**  
**1880-1987. Holte:**  
**Forlaget SOCPOL. 2007.**  
**304 s., ill.**

*Af Christian Larsen*

Med den foreliggende bog afslutter prof.emer., dr.pæd. Birgit Kirkebæk sin store udforskning af dansk åndssvageforsorg fra 1880 til 1987. Resultaterne er en licentiatafhandling, en disputats og fire bøger: *Abnormbe-*

grebet i Danmark i 20'erne og 30'erne. Med særlig henblik på eugeniske bestræbelser - og især i forhold til åndssvage (1985, licentiatafhandling), *Da de åndssvage blev farlige* (1993, disputats), *Defekt og deporteret. Livø-Anstalten 1911-1961* (1997), *Normaliseringsperioden. Dansk åndssvageforsorg 1940-1970 med særligt fokus på forsorgschef N.E. Bank-Mikkelsen og udviklingen af Statens Åndssvageforsorg 1959-1970* (2001), *Letfærdig og løsgættig - kvindeanstalten Sprogø 1923-1961* (2004) og endelig bogen om Karens Minde, som her skal anmeldes.

Institutionen Karens Minde blev oprettet i 1880. Den lå i Kongens Enghave, og der hørte 17 tønder land til institutionen, som blev anvendt til have og frem til 1951/52 til landbrug. Karens Minde var oprindeligt en privat institution og hørte under Den Kellerske Åndssvageanstalt indtil 1902, hvor den kom under Østifternes Åndssvageanstalt og senere Statens Åndssvageforsorg. Ved særforborgens udlægning i 1980 overgik Karens Minde til Københavns Kommune.

Karens Minde var normeret til 60 patienter, men hurtigt skete der en overbelægning, og i 1884 var der 89 patienter. Den markante overbelægning fortsatte og var medvirkende til den høje dødelighed blandt institutionens patienter. I løbet af de første 50 år døde næsten en tredjedel af patienterne, ikke så meget af alderdom (kun tre procent var over 40 år), men snarere fordi man havde de legemligt hårdest ramte, men også fordi overbe-

lægningen betød, at smitte bredte sig hurtigt.

Asylet begyndte som en blandet anstalt med børn og voksne, blev derefter en voksenanstalt, fra 1902 kun for børn, men med tiden kom der også voksne igen. Først i 1966 blev børn under tolv år flyttet ud (til Vangedehuse), og Karens Minde var frem til nedlæggelsen i 1987 en vokseninstitution. Asylet husede i sin levetid 2.020 patienter, som var en broget skare. Patienterne var, hvad man for hundrede år siden kaldte "Idioter" og "Imbecile", og omfattede multihandicappede mennesker, psykisk udviklingshæmmede, personer med spasticitet eller epilepsi, med Downs syndrom ("mongoler") eller med funktionsnedsættelser samt psykisk syge.

Karens Minde blev anvendt til *opbevaring* af de patienter, som ikke kunne oplæres til at blive arbejdsføre eller kunne undervise – dem, hvor man havde opgivet alt håb om "helbredelse". De blev anbragt på særlige institutioner, så man kunne samle kræfterne om de patienter, hvor der var håb, de "gode åndssvage" – og dermed også samtidig højne niveauet på hovedanstalten, fordi man var sluppet af med de "dårlige åndssvage". Der var tale om en klassifikation af mennesker, selv inden for åndssvageforsorgen, hvor man udskilte "dårlige" patienter fra skole- og arbejdsafdelingerne til et asyl, til at være "asylister". Denne klassifikation medførte også differentieret omsorg, idet asylisterne kun skulle have pasning og pleje, fordi man netop ikke

forventede at kunne rette op eller påvirke dem. Asylisterne var de ”ubrugenlige og uduelige” eller de opgivne.

Konstruktionen af og udskillelsen til asylist er det centrale i Kirkebæks fortælling om Karens Minde. Hun undersøger det oplysningsskema, som skulle udfyldes ved en patients optagelse på Karens Minde, og den visitation, der fandt sted alene på baggrund af skemaet – beslutningstagerne på Den Kellerske Anstalt og senere Østifternes Åndssvageanstalt så aldrig de pågældende patienter. De centrale kriterier i bedømmelsen af, om et barn var åndssvag eller ikke, var disse fire: kunne barnet 1) skønne (dvs. opfatte, skelne), 2) gå, 3) tale og 4) var renlig. På baggrund af udsagnene fra en lokal læge dannede anstalten sig et indtryk, om der kunne komme noget ud af at undervise og oplære barnet, eller om det skulle visiteres til et åndssvageasyl.

Også internt blev patienterne ”opdelt” i kategorier, som kan aflæses af klientjournalerne. Der var de *nemme*, som var gode, stilsfærdige og tålmodige patienter, der var de *slemme*, som var aggressive, voldelige, seksuelt opstemte eller sindssyge, og så var der de *besværlige* – dem, der ikke reagerede på kontakt og tale, var urenlige, havde hyppige kramper og skulle have hjælp til alt. Alt sammen bedømmelser set ud fra personalets opfattelse af, hvor meget krævende den enkelte patient var. Karens Minde var præget af denne stilstand indtil 1950'erne, hvor der begyndte at ske forandringer i dansk

åndssvageforsorg, jf. hendes bog *Normaliseringens periode*, med et nyt syn på åndssvage, men hvor også forældrene begyndte at være aktive og oprette forældreforeninger, på Karens Minde i 1952.

Birgit Kirkebæks bog hviler på arkivalier først og fremmest fra Karens Minde og på erindringer fra tidligere ansatte og beboere, som strækker sig tilbage til omkring 1950, og hvilket er med til at gøre fortællingen mere levende. Kirkebæk arbejder med dokumentanalyse, som ikke alene omfatter, hvad der står i selve dokumentet, men også i høj grad, hvordan det enkelte dokument er opbygget, og hvilke ord der anvendes. Eller hvor få ord der anvendes. Om en kvindelig patient, indlagt i 1922 som tolvårig som ”Idiot”, blev der i de første tyve år noteret 113 ord om de 7.200 dage, hun havde tilbragt på Karens Minde, hvilket viser den store forskel mellem biologisk tid og medicinsk tid.

Der er tale om et godt værk, skrevet i et læsevenligt sprog og med sigende illustrationer, som også inddrages i fremstillingen. Bogen er præget af indlevelse fra forfatterens side, som også selv har arbejdet i den danske åndssvageforsorg, og man mærker, hvordan hun virkelig føler for de 2.000 patienter, der blev opbevaret på Karens Minde, fordi de var ”uduelige og ubrugelige”. Og dermed er bogen med til at give stof til eftertanke.

**Søren T. Thuesen:**  
**Fremmed blandt landsmænd.**  
**Grønlandske kateketer i koloni-**  
**tiden. Atuagkat: Nuuk. 2007. 394 s.**

*Af Jan Kanstrup*

Søren Thuesen udsendte i 1988 sin første bog om den grønlandske kateketinstitution, *Fremad, opad*. Her behandlede han kateketernes centrale rolle i den kristelige og nationale vækkelse i Grønland i tiden efter o. 1900. *Fremmed blandt landsmænd* er en "fortsættelse" bagud i tid til midten af 1800-tallet, hvor den formaliserede uddannelse af kateketer blev grundlagt på seminarier i Syd- og Nordgrønland. Samtidig rummer *Fremmed blandt landsmænd* en dyberegående redegørelse for den anvendte (antropologiske) teori og metode. Den er Søren Thuesens ph.d.-afhandling fra 1993, som nu er publiceret, tilsyneladende uden ændringer af betydning. Det betyder bl.a. at synspunkterne i Henrik Wilhjelms store værk fra 1997 om de grønlandske seminarier i 1800-tallet ikke er indarbejdet.

De grønlandske kateketer varetog under opsyn af missionæren / præsten alle kirkelige aktiviteter - bortset fra forvaltningen af sakramenter - samt al undervisning på bopladserne uden for kolonistedet, mens kateketen (overkateketen) på kolonistedet havde en særstilling, som missionærens nærmeste medarbejder. En sammenligning med den danske degneinstitution er nærliggende og gælder et godt stykke hen ad vejen. Forskellene

er imidlertid markante. Det gælder på det kulturelle, herunder det sproglige område, det gælder kateketernes materielle vilkår, som ofte var usle, og det gælder især deres stilling som "mediatorer" mellem kolonimagten og den grønlandske befolkning, ifølge Thuesen ofte som lusen mellem to negle.

Det faglige niveau på seminarieret i Nuuk holdt utvivlsomt mål med niveauet på de små danske præstegårdseminarier, og omfattede således udover de kristelige discipliner samt læsning og skrivning også historie, geografi, matematik og naturlære. Hertil kom som noget væsentligt, praktisering af det primære nationale erhverv, kajakfangst, som kateketerne forudsattes at supplere deres ringe løn med. Undervisningssproget på seminarierne var grønlandsk og undervisningen blev varetaget af en danske missionær med lang anciennitet i Grønland, bistået af en dansk seminarielærer (endnu sprogligt svagt funderet), samt af grønlandske hjælpelærere.

De seminarieuddannede kateketer udgjorde eliten. De kunne langtfra dække behovet, men måtte suppleres med mere eller mindre uuddannede samt - inden for undervisningen - med læsere og læserinder.

Kateketerne var et vigtigt redskab for kolonimagtens ambitiøse civilisationsprojekt, som havde til formål at udvikle et selvberende grønlandsk samfund, materielt og åndeligt hånd i hånd. Hertil hørte etableringen af "autoritet" inden for det grønlandske

samfund, dvs. et socialt hierarki som supplement til kolonimagtens egen magtudøvelse. Thuesen redegør i den forbindelse for kateketernes autoritetshævdelse, ikke alene inden for kirke og skole, men generelt i lokalsamfundet. Han kunne i den forbindelse nok i højere grad have inddraget kateketernes virksomhed i det kommunale selvstyre fra o.1860, og de lokale grønlandske handelsbestyreres status.

Grønlands historie skrives normalt på grundlag af de meget righoldige, dansksprogede kilder, med ophav i den (danske) administration, kirke og handel. Disse kilder har selvsagt kulturel slagside: De rummer oplysninger om det grønlandske samfund og folk, men set gennem mere eller mindre indsigtfulde danske briller og i en dansk kontekst. Thuesen benytter dette materiale. Det er han nødt til som følge af den yderst sparsomme eksistens af *grønlandsk* artikulation, som dokumenterer samfundet *indefra*.

Det er Thuesens store fortjeneste at have fremdraget et stort antal af de dagbøger, som kateketerne skulle føre, og at underkaste dem en indsigtfuld analyse. Selv de summarisk registrerende dagbogsoptegnelser aftvinges således udsagn om den grønlandske omverdensforståelse, mens de reflekterende dagbøger tillige dokumenterer selvforståelsen hos kateketstandens kærnetropper som bærere af et særligt *kald* i samfundets udvikling i kristelig, erhvervsmæssig og efterhånden også i politisk forstand.

Læsningen af bogen forudsætter ikke nogen specifik forhåndsviden om grønlandske forhold. Thuesens kontekst er bred, såvel i tid og rum, ligesom alle specielle begreber er forklaret.

**Jens Erik Kristensen, Kim Elstrøm,  
Jens Viggo Nielsen, Mads Pedersen,  
Bjarne Vind Sørensen og  
Henrik Sørensen (red.):**

**Ideer om et universitet.**

**Det moderne universitets idé-  
historie fra 1800 til i dag. Gylling:  
Aarhus Universitetsforlag, 2007.**

*Af Jesper Eckhardt Larsen*

I løbet af de sidste ti års reformer på universiteterne, men med tilløb allerede fra den internationale reformbølge i 1960'erne, er det blevet en tilbagevendende øvelse at genopvække tankerne fra grundlæggerne af det moderne universitet, måske med Wilhelm von Humboldt som det tydeligste ikon. Som bogen her på en fin måde redegør for, har hele tiden efter Anden Verdenskrig været præget af kampe på universitetsfeltet. Reformivrige, ofte funktionalistisk inspirerede, politikere har i hele den vestlige verden forsøgt at skabe noget nyt i lyset af masseuniversitetets fremvækst efter krigen. Med begyndelse lige efter krigen var rollerne byttet om, så det var de mere højreorienterede tænkere, der var mest positive over for at ændre universiteternes interne og ydre forhold, mens de traditionelt set pro-

gressive tænkere var mere konservative. To personer kan nævnes fra den tyske debat. Helmut Schelsky skrev i 1963 en bog, der forsøgte en reformvenlig gentænkning af universitetet i lyset af dets enorme vækst. Jürgen Habermas, der kom til at spille en stor rolle for ungdomsoprørets tanker, var nævnt i denne bog for en konservativisme og bevarelsestrang på universitetsområdet. Det er som om venstrefløjen generelt virkelig har kastet sin kærlighed på universitetet som en fjerde statsmagt, mens højrefløjen er mere eller mindre ligeglad, blot universitetet tjener økonomien. Det er for groft sat op. Man kan tage til USA eller for den sags skyld til Norge for at finde en alliance imellem dannede mennesker på højrefløjen, der går sammen med dannede mennesker på venstrefløjen i en helhjertet kamp for at bevare det frie universitet.

Denne bog er nok, uden at tage munden for fuld af domme, samlet og redigeret af dannede mennesker på den danske venstrefløj (mest fra idehistorie på Århus Universitet) som en fejring af universitetet som en fjerde statsmagt. De fire statsmagter er dermed: den lovgivende, den udøvende, den dømmende og den kritisk tænkende. Der er flere linjer i dette tekstudvalg, men linjen fra Immanuel Kant til Habermas er ikke til at tage fejl af i dette udvalg af centrale tekster i universitetsdebatten de sidste 200 år. Universitetet er i begge disse tænkeres tekster et sted for den frie kritiske fornuft. Hos Kant er appellen til kongen, at universitetets frie tanke, institutio-

naliseret i de filosofiske artes fakulteter, nok skal opføre sig ordentligt, hvis den bliver sat fri til at tænke kritisk om både de andre fakulteter (jura, teologi, medicin) og om samfundet i sin helhed. Hos Habermas er dette blevet til en bøn om, at universitetet må beholde sit element af livsverden i form af en borgerlig offentlighed i modsætning til helt at blive slugt af systemverden (funktionalismen i al sin magt).

Idehistorikeren Jens Erik Kristensen er den centrale selvstændige bidragyder blandt redaktørerne. Han har tidligere medvirket til en egentlig fremstilling af universitetets idehistorie helt fra de middelalderlige begyndelser (bidrag sammen med Peter C. Kjærgaard i *Universitet og videnskab: universitetets idehistorie, videnskabsteori og etik*, red. Hans Fink, Kbh.: Hans Reitzel, 2003). Som lang indledning til denne antologi har han samlet sin opmærksomhed om de sidste 200 års moderne universitetshistorie, som skrives oplagt og let tilgængeligt for interesserede lægmænd eller universitetspolitiske medkombattanter. Resten af bogen udgøres af nye danske oversættelser af en række centrale tekster mest fra tysk, men også fra engelsk og amerikansk universitetsdebat.

Valget af tekster er på mange måder oplagt. Kant og Humboldt dannede udgangspunktet for det reformerede universitet, der opstod som det, nogen har kaldt en sublimering af den franske revolution i åndernes rige. Humboldt og Kant er ikke revolutionære i deres tekster, men de er frihedstænke-



re. Åndens liberalisme skal tjene hhv. det oplyste enevælde og nationalstaten ud fra et meget højere synspunkt end den topstyrede utilitarisme i revolutionens Frankrig kunne drømme om. De senere tekster er eksempler på arven fra disse reformer. Thomas Huxley står som en lidt ensom repræsentant for den angelsaksiske universitetstradition, der virkelig har haft et noget andet forløb end den tyske. Det centrale begreb i denne tradition blev ikke "dannelse gennem videnskab" som i den tyske, men "fri dannelse" ("liberal education"). I det hele taget er de engelske og amerikanske universiteter meget mere uddannelses- og dannelsesinstitutioner end egentlige videnskabelige udklækningsanstalter. Det er først senere (efter 1880'erne) og selektivt, at de amerikanske og engelske universiteter overtager forskningen som et centralt element ved et universitet. Dette er en skævhed i antologien. Der er ikke en egentlig traditionsfølge af amerikanske og engelske tanker. Det er værd at nævne den centrale engelske skikkelse John Henry Newman og hans tanker om den frie dannelse som universitetets egentlige ide. Argumentet for ikke at have ham med er vist, at han ikke har skrevet kort og præcist nok til denne antologis udvalg, hvad han havde i tankerne. Nysgerrige må læse ham på engelsk i en af de nyere kritiske og kommenterede udgaver (J.H. Newman: *The idea of a University* (1899), New Haven & London: Yale University Press, 1996).

Dermed er udvalget først og fremmest dækkende for den tyske universitets-

tradition, som den danske da også er meget beslægtet med. Dog er det tydeligt helt fra Max Weber, Abraham Flexner og frem, at de nye universiteter i Amerika har været de dominerende institutioner globalt set i hele det tyvende århundrede. Hos de nyeste tænkere som Michael Gibbons, Katrin Käufer og Claus Otto Scharmer er udgangspunktet tydeligvis de amerikanske institutioner. Gibbons er optaget af den nye nærhed imellem universiteternes og industriens vidensproduktion, både geografisk i dannelsen af kreative forskerbyer med universitet og industri som naboer, og tankemæssigt i samspillet imellem universiteternes klassiske disciplinære videnskab og nye private og offentlige industrinære vidensproducerende institutioner (tænketaanke, forskningslaboratorier, videnstunge firmaer). Og den livsverden som Habermas nok forstår mere intellektualistisk, er jo levende beskrevet med forbillede i et typisk amerikansk campus af Käufer og Scharmer. På et amerikanske college og universitet er den cocktail af sport, kunstudøvelse, musikliv, meditationssessions ved siden af studierne, som de to amerikanske tyskere beskriver, allerede en realitet. Det lader altså til, at også det 21. århundrede bliver det amerikanske universitets århundrede. "The college experience" (til et par millioner Dkr. per person) bliver oplevelsesøkonomiens svar på Humboldts dannelses tanker i et århundrede, hvor staten fralægger sig et dannelsesansvar og lægger kunst, intellekt og kritiske sanser ud på markedsvilkår. Den danske universitetspolitik er

blind for disse behov. Anledningen for denne antologi er universitetsloven fra 2003. Denne og loven om akkrediteringsrådet er fuldbyrdet funktionalisme. En blind funktionalisme, der kan tælle penge, men ikke meget andet. Dannelsen kan ikke måles. Derfor vil den nok ikke overleve den europæiske ny-utilitarisme. De tænkere, der nærede et frihedshåb efter den franske revolution, havde nok ikke forudsat statskapitalismens utilitaristiske embedsmandsvælde i det 21. århundredes Europa – som sejler under falskt flag af ”ny liberalisme.” Men læs denne bog før du forkaster universitetskonservatismen.

# Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2008

Af Keld Grinder-Hansen

2008 har været et godt år for Selskabet, hvor medlemstallet har stabiliseret med en lille opadgående tendens, og økonomien er yderligere blevet konsolideret. Selskabet har derfor kunne fortsætte de seneste to års aktivitetsudvidelse med flere medlemsarrangementer. Herudover har Selskabet fortsat sit samarbejde med Det Pædagogiske Selskab, der har givet vores medlemmer mulighed for at deltage i Det Pædagogiske Selskabs arrangementer på samme vilkår som selskabets egne medlemmer.

Torsdag d. 7. februar 2008 afholdtes på Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for anden år i træk et introduktionsseminar til årets temanummer af *Årbog for Uddannelseshistorie* (2007): *Humanioras fødekæde – Humanistisk viden i videnssamfundet*, hvor bindets forfattere fremlagde artiklerne.

Selskabets generalforsamling afholdtes lørdag d. 12. april 2008 i Vartov i centrum af København. Her gav næstformand i Selskabet Jes Fabricius Møller en introduktion til Vartovs lange historie med særlig vægt på de uddannelseshistoriske aspekter af denne centrale grundtvigske kulturinstitution. Herefter var der rundvisning i Vartov-komplekset ved sekretariatsleder Hans Grishauge, hvor vi bl.a. fik en introduktion til Vartov arkivet, som rummer mange arkivalier af uddannelseshistorisk relevans.

Ved den efterfølgende generalforsamling aflagde formanden sin årsberetning og kassereren Søren K. Lauridsen redegjorde for Selskabets stramme, men balanceerende økonomi. Keld Grinder-Hansen, Jesper Eckhardt Larsen, Ebbe Forsberg og Jes Fabricius Møller genvalgtes til Styrelsen, medens stipendiar Lisa Rosén Rasmussen nyvalgtes som medlem af Styrelsen.

I dagene d. 16. og 17. april arrangerede Selskabet, ved styrelsesmedlem Jesper Eckhardt Larsen i samarbejde med Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, et internationalt uddannelseshistorisk symposium: *The Raison d'etre of the History of Education*.

Dekan Lars Qvortrup bød velkommen til symposiet, hvorefter en række nationale og internationale uddannelseshistoriske forskere bød ind på temaet med en række interessante foredrag, heriblandt Prof. Gary McCulloch, president for vo-

res uddannelseshistoriske søsterselskab i England, hvis foredrag havde titlen: *History, education or social science? The multiple identities of the history of education*, professor Barry M. Franklin fra Utah State University bidrog med foredraget *Educational History as Policy Research: The View from the US*, og professor Daniel Lindmark fra Universitetet i Umeå talte over emnet *The history of education – its relevance for didactical concerns*.

Symposiets foredrag vil sammen med en række yderligere bidrag blive publiceret i antologien *Politics, Knowledge and the history of education*. Omkring 40 personer deltog i symposiet.

Selskabets efterårsmøde afholdtes lørdag d. 1. november på Danmarks eneste privatejede børneskole Henriette Hørlücks Skole i Odense. Efterårsmøde satte fokus på en meget aktuel problemstilling: Forholdet mellem den offentlige og den private grundskole. Er det godt for det danske skolesystem, at de private skoler har så meget medvind i disse år? Bestyrelsesformanden for Danmarks Privatskoleforening, Kurt Ernst, holdt et foredrag om dette emne. Herefter fortalte skolebestyrer Henrik Nannestad Jørgensen om Henriette Hørlücks interessante historie og viste rundt på skolen, der rummer omfattende skolehistoriske samlinger.

*Keld Grinder-Hansen*  
*Formand*

# KØB BØGER FRA SELSKABET FOR SKOLE OG UDDANNELSESHISTORIE

## Eksempelvis:

"for at blive en god lærer": Seminarer i to århundreder

Karen B. Braad, Christian Larsen, Ingrid Markussen, Erik Nøhr og Vagn Skovgaard-Petersen Læreruddannelsens historie Bind 1. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag 2005, Pris: 275 kr.

Det foreliggende bind handler om forandringer i læreruddannelsen – om fag, pensum og pædagogik, om rekruttering, ydre vilkår og politisk-pædagogisk debat. Fremstillingen forsøger at forstå de skiftende forestillinger om en god lærer. I bindet indgår også et afsnit om det udvidede seminariebegreb. Dette kom i løbet af 1900-tallet til at omfatte det voksende pædagogområde. Bindet omfatter perioden 1791-1945 og 1991-2002.

## Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948–2002

Christian Larsen, Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag 2005, Pris: 300 kr.

Den første samlede bibliografi over dansk uddannelseshistorie gennem de sidste mere end 50 år, der bl.a. bygger på de årsbibliografier, der foreligger i årbøgerne fra 1967 til i dag. Bibliografien rummer i alt 9840 poster.

Se i øvrigt Selskabets hjemmeside: [www.skolehistorie.dk](http://www.skolehistorie.dk), hvor du kan finde Selskabets øvrige udgivelser, der stadig er på lager.

Her kan du også se omtale af tidligere bind af Årbogen. Bindene kan erhverves enkeltvis for en pris af 50 kr. stykket (til og med årgang 2002), De nyere bind koster i medlemspris 150 kr. stykket. Årgangene 1967-2002 (- 1975) kan erhverves samlet for 300 kr.

***Årbøger og Selskabets øvrige udgivelser kan bestilles ved henvendelse til kasserer Søren K.Lauridsen på e-mail: [SKL@viauc.dk](mailto:SKL@viauc.dk)***

### **Optagelse af manuskripter**

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie, sendes elektronisk til Susanne Wiborg (s.wiborg@ioe.ac.uk). Forfattere opfordres til at kontakte redaktionen med idéer eller udkast til en artikel. Artikler bør skrives i Word med et omfang af normalt 6000 ord. Forfattere kan ved at henvende sig til redaktionen modtage »Retningslinjer for manuskripter«. Alle artikler bortset fra anmeldelser sendes til én af årbogens referees. Denne vurderer artiklens kvalitet, og giver råd til hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-bedømmelsen og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse.

### **Bog anmeldelser**

Læsere, som er interesseret i at anmelde bøger for Uddannelseshistorie, kan tage henvendelse til redaktionen, og bøger, der ønskes anmeldt, sendes til: Jesper Eckhardt Larsen, Institut for pædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet, Tuborgvej 164, 2400 København NV.

### **Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie**

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Søren K. Lauridsen, CVUalpha, Nattegalevej 1, 8600 Silkeborg – eller via hjemmesiden [www.skolehistorie.dk](http://www.skolehistorie.dk). Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassereren forhandler Selskabets publikationer. En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser tilsendes efter anmodning.

### **Nyheder om Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie**

Der bringes i hver årgang af Uddannelseshistorie nyheder om selskabets aktiviteter, som også kan læses på hjemmesiden [www.skolehistorie.dk](http://www.skolehistorie.dk).