

## Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

### Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

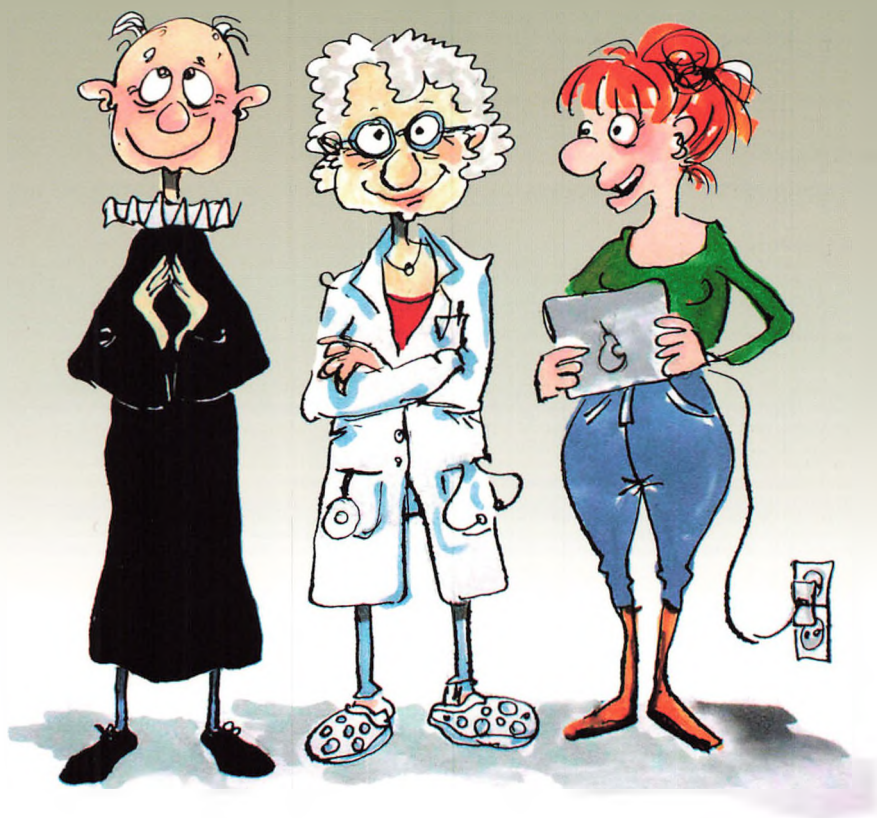
### Ophavsret

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

### Links

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

# Uddannelseshistorie 2017



## Professionerne og deres uddannelser

51. 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 uddannelseshistorie sigter 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«.

## Temareaktion af Uddannelseshistorie 2017

Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (ansvarshavende redaktør, temareaktion)

Arkivar, seniorforsker, ph.d. Christian Larsen (anmelderredaktør)

Lektor, ph.d. Mette Burchardt (temareaktion)

Ph.d.-stipendiat Karoline Baden Staffensen (temareaktion)

## Illustrator

Fanney Antonsdóttir ([www.fanney.net](http://www.fanney.net))

## Selskabets styrelse 2017-18

Seniorforsker, ph.d. Else Hansen, Rigsarkivet (formand)

Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen, Universitetet i Ågder (næstformand)

Seniorforsker, ph.d. Christian Larsen, Rigsarkivet (sekretær)

Lektor emeritus, ph.d. Børge Riis Larsen, Slagelse Gymnasium

Ph.d.-stipendiat Karoline Baden Staffensen, Aarhus Universitet

Lektor, ph.d. Mette Burchardt, Aalborg Universitet

Lektor, ph.d. Lisa Rosén Rasmussen, DPU, Aarhus Universitet

Arkivar og seniorforsker emeritus, dr.phil. Erik Nørr, Rigsarkivet

Specialkonsulent, cand.scient.bibl. Jens Bennedsen, AU Library, Campus Emdrup (DPB)

Lektor, ph.d. Ida Juul, DPU, Aarhus Universitet

## Optagelse af manuskripter

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie, sendes elektronisk til Jesper Eckhardt Larsen ([jesper.e.larsen@uia.no](mailto:jesper.e.larsen@uia.no) / [jesper.eckhardt.larsen@gmail.com](mailto:jesper.eckhardt.larsen@gmail.com)). Forfattere opfordres til at kontakte redaktionen med ideer eller udkast til en artikel. Artikler skrives i Word med et omfang af cirka 40.000 tegn inkl. mellemrum, noter og litteraturliste. Forfattere kan ved at henvende sig til redaktionen modtage årbogens skrivevejledning. Alle artikler sendes til 2 fagfællebedømmere, der vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager bedømmelserne og får samtidig besked fra redaktionen, om artiklen antages til udgivelse.

## Boganmeldelser

Læsere, som er interesseret i at anmelde bøger for Uddannelseshistorie, kan tage henvendelse til Christian Larsen ([cla@sa.dk](mailto:cla@sa.dk)). Bøger, der ønskes anmeldt, sendes til: Christian Larsen, Rigsarkivet, Rigsdagsgården 9, 1218 København K.

Uddannelseshistorie  
**2017**

# Uddannelseshistorie 2017

Redigeret af  
Mette Buchardt, Jesper Eckhardt Larsen  
og Karoline Baden Staffensen

## Professionerne og deres uddannelser

51. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

*Uddannelseshistorie 2017*

*Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie*

*Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a/s, Aarhus*

*Isbn: 978-87-87185-07-3*

*Issn: 0900-226x*

# Indholdsfortegnelse

Indledning .....	7
------------------	---

## ARTIKLER

<b>Et importeret begreb uden naturlige fjender? Professionsbegrebets rejse fra amerikansk sociologi til europæiske fagkampe .....</b>	<b>9</b>
<i>Af Jesper Eckhardt Larsen</i>	
<b>Da lærerplanlægningen spillede fallit. Lærerbehovsudvalget og den udbredte lærermangel i 1950'erne og 1960'erne .....</b>	<b>27</b>
<i>Af Erik Nørr</i>	
<b>I otakt med tiden? Lærerprofessionens stillning sett via lærarutbildningens utveckling i Sverige, 1962-2015 .....</b>	<b>49</b>
<i>Af Johanna Ringarp og Karolina Parding</i>	
<b>Dannelse eller ferie? Danske skolelæreres pædagogiske studie- og uddannelsesrejser 1919-1932 .....</b>	<b>69</b>
<i>Af Christian Larsen</i>	
<b>Symbolske praktikker og socialhistoriske dynamikker i velfærdsarbejdet med flygtninge og indvandrere .....</b>	<b>89</b>
<i>Af Trine Øland</i>	
<b>Uddannelse til erhvervslærer inden for de tekniske uddannelsesområder .....</b>	<b>111</b>
<i>Af Henriette Duch og Karen E. Andreasen</i>	

## ORIENTERENDE OG ÅRETS OVERSIGTER

**Dansk Skolemuseum 2009-2017 – delvist genoplevet i erindringen . . . . . 130**  
*Af Ning de Coninck-Smith og Jens Bennedsen*

**Her står vi – kan vi andet? Uddannelserne i folketingsåret 2016-2017 . . . . . 139**  
*Af Signe Holm-Larsen*

**Dansk Uddannelseshistorisk Årsbibliografi 2016 . . . . . 169**  
*Ved Christian Larsen*

**ANMELDELSER . . . . . 178**

**Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2016 . . . . . 197**  
*Af Else Hansen, formand*



# Forord

Professionsuddannelser betyder i daglig tale fortrinsvist de mellemlange videregående uddannelser, som fra omkring år 2000 blev overført fra de tidligere seminarier til centre for videregående uddannelse (CVU) og senere til professionshøjskoler eller university colleges. Selve professionsbegrebet er et nyere begreb i dansk sammenhæng, som først fra 1960'erne begyndte at brede sig ud over erhvervs- og uddannelsesområdet. Før dette benyttedes begreber som ”lav”, ”stand” eller ”erhverv” til at beskrive de fagområder, som vi i dag benævner som professioner. Der skelnes i den nyere sprogbrug imellem klassiske og nyere professioner. Begrebet *klassiske professioner* dækker erhverv som læge, jurist og præst, mens begrebet *nyere professioner* dækker erhverv som skolelærer, sygeplejeske, socialarbejder m.fl.

Den historiske udvikling i sprogbrugen viser, at flere og flere områder af arbejdsmarkedet har været præget af professionaliseringsbestræbelser igennem det 20. århundrede og helt frem til vor tid. Voksende grupper af både offentligt og privat ansatte søger anerkendelse og status som professionelle. Fra tidligere positioner som enten ufaglærte eller lavt uddannede grupper med en svagere fælles identitet og manglende monopol på udøvelsen af deres arbejde definerer stadig flere grupper sig i dag som professionelle med egen længere uddannelse, certificering og fælles etisk grundlag. Siden Anden Verdenskrig har denne udvikling været tæt knyttet til uddannelseseksplosionen. Flere og flere fag er blevet knyttet til specialiserede videregående uddannelser, som f.eks. professionsbachelor. Tendensen er af historikere og sociologer blevet forklaret dels funktionalistisk ud fra stigende behov for specialiseret, videnskabelig viden inden for flere og flere fagområder, dels ud fra en kamp for status og monopolisering. Dette kalder på et historisk blik på de enkelte professioner, der kan tydeliggøre forskelle og ligheder imellem uddannelsens betydning for de forskellige fags udvikling til professioner, såvel som et blik på udviklingen og betydningen af professionsbegrebet.

I dette temanummer af *Uddannelseshistorie* bringes seks artikler, der på forskellig vis kaster lys over disse udviklinger, ikke mindst hvad angår de nyere professioner, hvad enten man vælger at kalde disse for semi-professioner, relations-professioner eller benytter andre professions-gradbøjninger.

Jesper Eckhardt Larsen følger i sin introduktionsartikel professionsbegrebets rejse fra amerikansk sociologi til europæiske fagkampe som en forudsætning for både at forstå den store popularitet, som begrebet i dag nyder, og for at belyse spørgsmålet om professionsuddannelsernes udvikling frem til nutiden.

I artikler af henholdsvis Erik Nørr og de svenske professionsforskere Johanna Ringarp og Karolina Parding vender vi os mod en af de nyere professioner og dens formelle uddannelse, nemlig lærerfaget og læreruddannelsen. Erik Nørr sætter fokus på dansk uddannelsesplanlægning i forhold til lærerprofessionen ud

fra omfattende kildestudier vedrørende lærermangelen i 1950'erne og 1960'erne med særlig henblik på Lærerbehovsudvalgets arbejde med at finde løsninger herpå. Johanna Ringarp og Karolina Parding analyserer lærerprofessionens problemer i Sverige fra 1962 til 2015, som disse tegner sig ud fra læreruddannelsens udvikling.

Både Christian Larsen og Trine Øland tager i deres artikler et lidt anderledes greb på spørgsmålet om at uddannes og dannes til en profession. Baseret på kildestudier undersøger Christian Larsen danske skolelæreres pædagogiske studie- og uddannelsesrejser mellem 1919 og 1932. Var der tale om ferieindtryk, eller skal lærerrejserne snarere forstås som et centralt bidrag til uddannelse og dannelse til lærerprofession og professionsbevidsthed? Trine Øland sætter i sit historisk-sociologiske studie fokus på velfærdsarbejde og velfærdsarbejdere ud fra en lang række faggrupper – f.eks. sygeplejersker, psykologer, kulturfagligt uddannede magistre, socialrådgivere og politifolk – og disses involvering i tilvejebringelse af velfærd for flygtninge og indvandrere. Øland viser en række socialhistoriske dynamikker på tværs af professionsidentiteter og peger dermed på andre måder at forstå dét at blive professionel på end som alene knyttet til formel uddannelse og særlige fag.

Endelig sætter Henriette Duch og Karen E. Andreasen fokus på uddannelsen af erhvervsskolelærere på de tekniske uddannelsesområder i perioden fra 1960'erne til 2010, et felt, der i disse år i stigende grad er ved at blive udforsket. De spørger bl.a., om denne uddannelsesudvikling har været drevet af en egentlig professionaliseringsbestræbelse.

Ud over disse seks temaartikler bringer vi en orientering fra Ning de Coninck-Smith og Jens Bennedsen om arbejdet med at bevare samlingerne fra Dansk Skolemuseum 2009-2017. Christian Larsen har udarbejdet en uddannelseshistorisk bibliografi for året, der gik, og Signe Holm-Larsen tegner et overblik over årets uddannelsespolitiske udvikling. Desuden bringes en række anmeldelser af uddannelseshistorisk relevante udgivelser ved anmelderredaktør Christian Larsen og endelig formand Else Hansens beretning over det forgangne års arbejde i Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie.

Redaktionen takker Danske Professionshøjskoler og LB Foreningens Fond for at have ydet økonomisk støtte til udgivelsen af årbogen.

Mette Buchardt, Jesper Eckhardt Larsen og Karoline Baden Staffensen  
Temareaktører for *Uddannelseshistorie 2017*

# Et importeret begreb uden naturlige fjender?

## Professionsbegrebets rejse fra amerikansk sociologi til europæiske fagkampe

Af Jesper Eckhardt Larsen

*Professionsbegrebet er relativt nyt i vores del af verden. Før det bredte sig ud over hele erhvervs- og uddannelsesområdet var der oftest tale om for eksempel "lærerstanden" eller forskellige "erhverv". I de senere år kan der iagttages en kraftig opblomstring i brugen af professionsbegrebet. Derudover hersker der en bemærkelsesværdig konsensus omkring dets brug i vor tid for eksempel i diskussionen af skolelærerne og læreruddannelserne, hvor man må lede forgæves efter kritiske røster imod og/eller egentlige fjender af professionalisering. Begrebet er i moderne tid knyttet tæt til funktionalistisk amerikansk sociologi fra ca. 1920-30. Den skandinaviske uddannelsesverden beskrives i denne artikel som stående i et krydsfelt, nogen ville endda mene et kampfelt, imellem en kontinental europæisk tradition og en tiltagende amerikanisering. Ud fra dette perspektiv kritiseres det importerede professionsbegreb i forhold til de indfødte europæiske og skandinaviske begreber, der tidligere og parallelt anvendes om nogle af de samme forhold. Begreber som stand, kald og dannelse er måske stadig mere passende at benytte for vores skandinaviske erhvervs- og uddannelsesverden. Denne artikel analyserer betydningen af både den ændrede sprogbrug og de manglende fjender i en skandinavisk kontekst.*

### Introduktion

Der hersker en dobbelt hermeneutik i socialvidenskabernes forhold til samfundet. Disse videnskaber tolker den sociale verden gennem observation, analyse, kategorisering osv., men den sociale verden er ikke blot et passivt objekt for observation og fortolkning. Ofte kommer de sociale begreber fra videnskabelige undersøgelser som enten velkomne bekræftelser eller ubehagelige udfordringer af eksisterende selvforståelser, og den sociale virkelighed svarer igen og fortolker fortolkningerne.<sup>1</sup> Med oprindelse i amerikansk sociologi er professionsbegrebet blevet en populær selvforståelse. Professionsbegrebets nyere opblomstring

---

1 Giddens 1984: 249.

i de europæiske velfærdstater ligner et resultat af en dobbelt hermeneutik, som forenklet kunne lyde således: Visse forskende sociologer analyserede skolelærere med diagnosen: ”Dette er en semiprofession”, og svaret lød tilbage fra skolelærerne fra omkring årtusindskiftet: ”hvis vi er noget, så er vi i hvert fald en rigtig profession.”<sup>2</sup>

Professionsbegrebet er i traditionel skandinavisk sammenhæng en fremmed fugl, men har både nationalpolitisk og fagpolitisk fået en bemærkelsesværdig opblomstring igennem de seneste ca. 20-30 år. Hvad er denne opblomstring tegn på – om ikke den er helt tilfældig? Der skal ikke i denne sammenhæng tages stilling til, om det relativt nye professionsbegreb er skadeligt eller gavnligt. Det skal dog undersøges nærmere, hvad for konnotationer det moderne professionsbegreb har haft i sit udgangspunkt, og hvordan det er blevet modtaget af den europæiske samfundsforskning og i det politiske spil om visse erhverv. I lyset af den ovenstående dobbelte hermeneutik er disse spørgsmål langt fra kun af forskningsmæssig interesse, men er af stor betydning for en stillingtagen til den politiske, faglige og uddannelsesmæssige udvikling.

Den komparative uddannelsesforsker Jürgen Schriewer omtaler i en analyse af komparative metoder begrebet *indfødt sociologi*. Schriewer vil med dette begreb understrege konflikter, hvor en indfødt kulturspecifik sociologi bevidst forsvares direkte som reaktion på universaliserende socialvidenskab. Han nævner for eksempel en bevidst reaktion på den globale dominans af anglo-amerikansk socialvidenskab.<sup>3</sup> Ud fra dette perspektiv skal der i denne artikel spørges om, hvilke indfødte europæiske og skandinaviske begreber der anvendes om nogen af de forhold, som det importerede professionsbegreb forsøger at fange? Svaret er begreber som borgerskab, stand, kald, embedsmandsstatus, dannelse og didaktik.

Den skandinaviske uddannelsesverden befinder sig som bekendt i et krydsfelt, nogen ville endda mene et kampfelt, imellem en kontinental europæisk tradition og en tiltagende amerikanisering eller i hvert fald en stigende import af angelsaksiske begreber. Spørgsmålet om forskellene imellem forskellige opfattelser af den historiske fremvækst af middelklasseerhverv eller eksperterhverv er derfor relevant for den uddannelsesmæssige kontekst. Den kan lede frem til en tentativ vurdering af den nordiske reception af professionsbegrebet i både sociologiske, historiske, fagpolitiske og uddannelsesmæssige sammenhænge.

## **Fra strukturfunktionalisme til revisionisme.**

### **Den amerikanske professionssociologi**

Professionssociologiens moderne udspring i den angelsaksiske verden fokuserede ikke mindst på at formulere en tidløs definition på en profession. Der kan med fordel henvises til Halvor Fauske for en uddybende behandling af faserne i

---

2 Tenorth 2006: 580, Grinder-Hansen 2013: 372.

3 Schriewer 2003: 25.

amerikansk og britisk sociologi inden for studiet af professionerne og for en fyl- dig diskussion af definitionsspørgsmålet.<sup>4</sup>

Den første fase, som her skal skitseres med udgangspunkt i den amerikanske sociolog Talcott Parsons, kaldes i senere professionsstudier for en traditionel so- ciologisk og/eller klassisk sociologisk tilgang.<sup>5</sup> Parsons (1902-1979) var en af det tyvende århundredes mest indflydelsesrige amerikanske sociologer. Han antog ud fra en strukturfunktionalistisk, organisk grundopfattelse, at de erhverv, han definerede som professioner, havde en funktion som sammenhængsskabende i et mere og mere fragmenteret samfund. De tidlige amerikanske sociologer antog professionalisme som en tværnational manifestation af senmoderne tenden- ser. De var optimistiske med hensyn til at kunne finde frem til en idealtipe for en profession, som kunne stå lige så stærkt som Max Webers idealtipe om bureau- kratiet. Parsons så professionerne som institutionaliseringer af en ”service-”ori- entering eller en ”tillids-”orientering i civilsamfundet. Han troede, at denne ten- dens kunne modvirke en rendyrket kommerzialisme i samfundet, som truede særligt i den meget utilitaristisk prægede amerikanske kontekst.<sup>6</sup> Han påpege- de det unikke ved professionernes rolle i de moderne samfund, men også man- ge fællestræk mellem ”the economic man” og ”the professional man.” Ikke noget tidligere samfund havde i den grad bygget centrale institutioner på professionel ekspertise:

”Det virker evident at mange af de væsentligste aspekter af vores samfund i væsentlig grad er afhængig af den uhindrede funktion (smooth functioning) af professionerne. Både udviklingen af og anvendelsen af videnskab og humanistisk viden (science and li- beral learning) er fortrinsvist udøvet i en professionel kontekst.”<sup>7</sup>

Professionsudøvernes autoritet var funderet på ”funktionelt specifik teknisk kompetence” i udøvelsen af deres funktion.<sup>8</sup> Der var for Parsons tale om en ret uproblematisk og stærkt legitimerende kontinuitet imellem videnskabeligt base- ret uddannelse og professionel praksis. Hans position er forklaret bl.a. hos den norske historiker Jan Heiret som en analytisk adskillelse af tilliden til vidensba- sen hhv. til magten i den bureaukratiske position, modsat Max Webers kombina- tion af disse to aspekter i én idealtipe.<sup>9</sup>

---

4 Fauske 2008.

5 For eksempel hos Sciully & Halley 2009.

6 Sciully & Halley 2009: 204.

7 Parsons 1939: 457.

8 Ibid.: 460.

9 Heiret 2003: 205.



*Talcott Parsons (1902-1979) var en af det tyvende århundredes mest indflydelsesrige amerikanske sociologer. Hans positive syn på professionerne har fået varig betydning. Han antog ud fra en strukturfunktionalistisk, organisk grundopfattelse, at de erhverv, han definerede som professioner, havde en funktion som sammenhængsskabende i et mere og mere fragmenteret, utilitaristisk og økonomisk fikseret moderne samfund.*

Kilde: [https://commons.wikimedia.org/wiki/Talcott\\_Parsons#/media/File:T.\\_Parsons.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/Talcott_Parsons#/media/File:T._Parsons.jpg)  
Ophavsperson: Own work, CC BY-SA 3.0

Parsons' optimistiske syn på professionerne stod længe som dominerende i amerikansk sociologi, men blev i 1970'erne udsat for en skarp kritik. Anti-autoritetsbølgen i 1960'erne og 1970'erne gav sig bl.a. udslag i en professionskritik, som havde en dagsorden, der lød: Uddannelse er overvurderet, og professionernes høje sociale status er udemokratisk. Den amerikanske sociolog Randall Collins formulerede uddannelsernes egentlige betydning for professionerne yderst kritisk:

”De stærke professioner er dem, som har omringet deres arbejde med sociale ritualer og gjort deres verdslige erhverv til en produktion af ”hellige” symboler. Uddannelsens betydning for professionerne afspejler at uddannelse er en særlig moderne og sekulær form for ritual. Dermed har professioner, som ønsker at højne deres sociale status, at professionaliseres, en mere og mere tilgængelig ressource gennem ekspansionen af højere masseuddannelse.”<sup>10</sup>

Collins afviste stort set den indholdsmæssige betydning af den viden og de kompetencer, som en uddannelse kan give. Dette er den stik modsatte position af den strukturfunktionalistiske, og Collins henviser da også flittigt til Webers ideer om statusgrupper og social afgrænsning, og han søger støtte til kritikken af uddannelsernes ideologiske ”skin” af meritokrati hos de franske sociologer Pierre Bourdieu og Jean-Claude Passeron.<sup>11</sup>

Disse to eksempler fra den amerikanske professionssociologi viser store latente spændinger i vurderingen af uddannelsernes betydning for professionerne. Særligt lægerne var et yndet tema for denne sociologi. Det blev enten understreget i funktionalistisk ånd, at ”science” (positivistisk videnskab modsat tradition) tillært gennem en lang akademisk uddannelse var det urokkelige grundlag, som

---

<sup>10</sup> Collins 1990: 26.

<sup>11</sup> Collins 1990: 36.

gav den professionelle læge autoritet, kunne indgyde tillid og legitimere en høj status. Eller helt modsat, at lægernes videnskabelige uddannelse var en tom markør, et ritual, og den egentlige udøvelse af professionen lærtes som et hånddelag når vedkommende læge deltog i praksis.

Når angloamerikansk professionsteori anvendes for at forstå dagens erhvervs- og uddannelsesudvikling i de skandinaviske lande, følger mange af disse spændinger med. Der er dog også i denne tradition et rigt repertoire af definitionsforsøg, analyser, debatter og kritikker af professionerne. Nyere danske oversigter peger, med udgangspunkt i den traditionelle amerikanske sociologi, på en række særtræk, som et erhverv bør have for at det skal kunne kaldes en profession.<sup>12</sup>

Syv karakteristiske træk kan trækkes frem:

1. En selvstændig uddannelse med basis i en videnskabelig institution (et videnskabeligt vidensgrundlag);
2. En vis autonomi i udøvelsen af sine arbejdsopgaver (autonomi og plads til at udøve skøn);
3. En organisering af professionens medlemmer (hermed menes faglig organisering);
4. En kollektiv faglig og etisk normativitet (kaldes også et professionsetisk grundlag);
5. Et institutionelt eller alment anerkendt monopol på visse arbejdsfunktioner (monopol inden for jurisdiktionen);
6. De professionelles subjektive identifikation med faget (autenticitet) og
7. De professionelles ansvarlighed for det almene vel (altruisme).

For den videre diskussion er det væsentligt at understrege, at disse lister varierer, og blandt sociologerne gik noget af mode efter den kritiske fase i 1960'erne og 1970'erne.<sup>13</sup> Dette skyldes særligt, at de kunne anvendes ekskluderende over for dette eller hint erhverv, som ikke var karakteriseret ved et eller flere af disse aspekter. Alligevel kan det iagttages, at årsager som skal diskuteres nedenfor, at definitioner og lister til stadighed dukker op. Det kan være med henvisning til, at dette eller hint erhverv bør blive mere professionelt, sådan som definitionen tilsiger, at det kunne forbedres ud fra disse kriterier, eller at det slet og ret rigtigt gerne vil leve op til et eller andet, som kan kaldes professionelt.

### **Den kontinentaleuropæiske og skandinaviske reception**

Den tyske historiker Jürgen Kocka skrev i 1990 om professionsbegrebet som fremmed i en kontinentaleuropæisk sammenhæng:

---

12 Frit gengivet efter Laursen et al. 2006: 19 og Hjorth 2005.

13 Fauske 2008: 37-38, se figur 1.1. og 1.2 og den følgende diskussion.

”Det er sandt at begreberne professioner og professionalisering har været brugt af socialhistorikere og sociologer, som skrev på tysk. Men disse begreber er ikke ”hjemmeavlede”; de beholder en smag af import, og det er ikke nemt at anvende dem på en social realitet, som har været opfattet gennem og struktureret omkring helt andre nøglebegreber. Begreber som klasse og distinktionen imellem manuelt og ikke-manuelt arbejde har været mere strukturerende for det sociale sprog i tysk sammenhæng end strukturfunktionalistiske kategoriseringer.”<sup>14</sup>

Kocka står som en af de fremmeste nyere repræsentanter for borgerskabstilgangen. På dette grundlag er han yderst kritisk over for den lineære moderniseringsese, som præger professionsbegrebet, og som anses for at være en uudslettelig arv fra den tidlige strukturfunktionalistiske amerikanske sociologi, særligt hos Talcott Parsons. I stedet vil han og andre repræsentanter for borgerskabstilgangen se borgerskabet (inklusive dets erhverv) som en specifik kulturel og socialpsykologisk formation med inspiration fra bl.a. Marx og Weber.<sup>15</sup>

Der findes mange historisk komparative studier, som peger på de særlige sociale følger af det usædvanligt distinkte dannelsesborgerskab i tysk sammenhæng. Fritz Ringer opfatter i sin bog *Education and Society in Modern Europe* dannelsesborgerskabets dominans som en af de største forskelle imellem den kontinentale og den amerikanske udvikling. Han opfatter dannelsesborgerskabet som en aktivt konservativ og præmoderne formation: ”en gruppe umoderne mænd i en moderne verden.”<sup>16</sup> Modsat til dette var den amerikanske situation i hans øjne præget af langt mere åbne veje til status og succes. Dette synspunkt er dog blevet kritiseret. Den komparative historiker Peter Lundgren anser i stedet den tyske og kontinentaleuropæiske udvikling for uddannelsesmæssigt at have haft et modernitetsforspring. Dette skyldes den tidlige bureaukratisering af et statsligt kvalificerings- og certificeringssystem. Hvor USA på samme tid (helt frem til slutningen af 1800-tallet) var præget af en udbredt og fatal dequalificering, var de kontinentaleuropæiske lande i den forstand langt mere moderne.<sup>17</sup>

Som bekendt blev der etableret effektive, magtfulde og respekterede offentlige bureaukratier i både tyske stater og i Skandinavien forud for industrialiseringen og et godt stykke tid før fremvæksten af parlamentariske styreformer og massedemokrati. Peter Lundgreen argumenterer for, at disse bureaukratier var agenter for moderniseringsprocesser, samtidig med at de konsoliderede deres egen magt og position. Ved at være toneangivende og formende for udviklingen

---

14 Kocka 1990: 62.

15 Sciully & Halley 2009: 224.

16 Ringer 1979: 8.

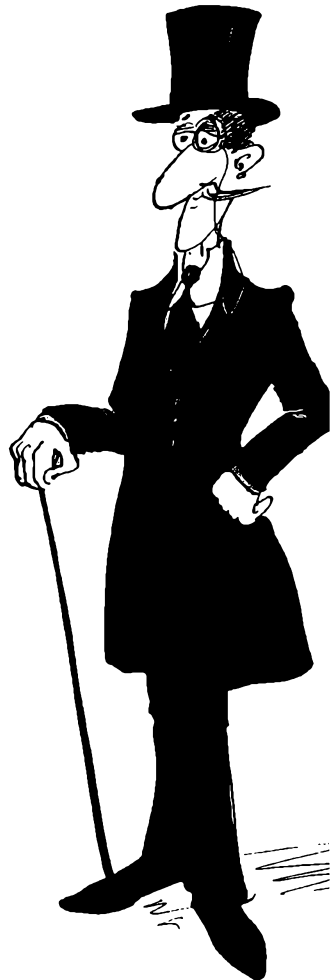
17 Lundgren 1988: 122.



blev de statslige bureaukratier mere respekterede her end i andre vestlige lande.<sup>18</sup> Som følge af denne position blev en central kontekst for de tyske og skandinaviske borgerskaber en stærk orientering imod staten. Kocka kalder det for en "state-encumberedness," hvilket vil sige, at disse borgerskaber var *bebyrdede* af en nærhed til staten.<sup>19</sup> Denne nærhed til bureaukratiet satte sit præg på dannelsesborgerskabet på flere niveauer. Dels opstod en generel ambition om at være ansat på embedsmandslignende vilkår, som bredte sig ud over flere erhvervsområder. Dels blev statsligt anerkendt uddannelse på et bredt dannelsesgrundlag til idealet for borgerskabet. Fordi det tyske og skandinaviske dannelsesborgerskabs stats-åg har så stærke implikationer for, hvordan professionerne senere har udviklet sig i disse kontekster, særligt i lyset af de nyere velfærdsstater, er det væsentlig at påpege ophavet til sammenhænge imellem tysk/nordisk borgerlighed og bureaukratiske modeller, magtformer og kulturer. Det vil føre for vidt her at udrede en sammenligning imellem tyske og skandinaviske forhold i detaljer, men de skandinaviske lande skal tydeligvis også regnes som tidligt og effektivt bureaukratiserede, med en høj tilid til staten, og også i Skandinavien er *borgerskab* og *dannelse* to sider af samme mønt.

Det centrale begreb i det kontinentaleuropæiske svar på middelklasseprofessionerne er således borgerlige erhverv. Kocka definerer borgerskabet som følger:

"Dette er ikke blot en kategori, men også en social formation eller gruppe hvis medlemmer deler situationelle karakteristika, en fornemmelse af at høre sammen, fælles holdninger og værdier, såvel som en socialpsykologisk disposition for ens adfærd."<sup>20</sup>



18 Dette er meget lig Jan Heirets analyse af forholdene i Norge. Her er stærke paralleller til analyser af den norske embedsmandsstat i 1800-tallet. Heiret 2003.

19 Kocka 1999: 199, 204 og 239.

20 Kocka 1999: 252 note 10.

Dermed er borgerskabet hverken helt sammenfaldende med en identificerbar klasse, reducerbar til en afgrænset socio-økonomisk gruppe eller reducerbar til en gruppe med fælles erhverv.<sup>21</sup> Borgerskabet omfatter hos Kocka det økonomiske borgerskab (Wirtschaftsbürgertum) og dannelsesborgerskabet (Bildungsbürgertum). Det første ligner dermed *bourgeoisie*-begrebet fra Frankrig, den økonomiske middelklasse, mens det andet henviser til den uddannede og kultiverede middelklasse. Med ophav i det humboldtske dannelsesideal (Bildung) implicerer begrebet dannelsesborgerskab et generelt sociokulturelt miljø, ud fra hvilket et moderne civilsamfund voksede frem fra slutningen af 1700-tallet til op i 1800-tallet. Ud fra et tysk perspektiv var det fra dette kulturelle miljø, at alle middelklasseerhverv udviklede sig.<sup>22</sup> Dannelse karakteriserer det oprindelige kulturelle miljø og er værdigrundlaget for fremvæksten af mange af de erhverv, som senere aspirerer til professionel status i velfærdsstaten. Dannelsesborgerskabet manglede klare grænser og var ikke begrænset til en særlig erhvervsgruppe. Det havde heller ikke gruppe-specifikke institutioner, andre end litterære saloner og mere eller mindre formelle kulturelle cirkler, som blandt andre Jürgen Habermas beskrev i sin analyse af fremvæksten af den borgerlige offentlighed.<sup>23</sup>

Borgerskabstilgangen understreger dermed i modsætning til den nyere professionstilgang sammenhængen imellem en bred sociokulturel kategori på den ene side og langsigtede økonomiske og/eller kulturelle udviklinger i civilsamfundet på den anden side.<sup>24</sup> Kocka påpeger bureaukratiseringens kulturelle og socialpsykologiske virkninger i et bredere samfundsperspektiv med borgerskabet som centralt. Det tyske dannelsesborgerskab var tidligt mere socialt og kulturelt dominerende end det ældre økonomiske borgerskab i modsætning til i andre vestlige lande. Kockas centrale pointe er, at først når formel sekundær uddannelse bliver en fælles formende erfaring for alle sønner af borgerskabet, bliver erhvervsmæssig kvalificering en egentlig rival til kommerciel og entreprenant aktivitet i social anseelse. Som et resultat af den tidlige fremvækst af dette forhold i Tyskland mener Kocka, at et element af embedsmandskultur dominerede det tyske dannelsesborgerskab. Dette skete både direkte, som følge af bureaukratiets direkte magt over sociale og kulturelle aktiviteter, og indirekte via et uddannelsessystem hvis fremmeste opgave var at uddanne embedsmænd.

Kocka kombinerer sin borgerskabstilgang med en understregning af den afgørende betydning af uddannelse og dannelse for den sociale udvikling i Kontinentaleuropa:

”Der er en vis spænding imellem almindelig dannelse (Allgemeinbildung) og faguddannelse (Fachbildung). Max Weber, blandt

---

21 Kocka 1990: 67-69, se også diskussionen hos Scully og Halley 2009.

22 Scully & Halley 2009: 225.

23 Habermas 2009.

24 Kocka 1990: 67-68.

andre, frygtede at fremvæksten af ekspertrollen (Fachmann) på langt sigt ville undergrave eksistensen af det gamle kulturmenne-ske, den bredt dannede og kultiverede personlighed. Hvis vi følger denne tankegang, kan man se dannelsesborgerskabet (som baseres på en høj anerkendelse af værdien af almen dannelse) og professionerne (som baseres på den høje værdi af specialiseret funktionel viden) til en vis grad som konkurrerende identiteter.<sup>25</sup>

Almendannelse var væsentligere og mere kulturelt formende end professionsforberedelsen i snæver forstand. Dette hang sammen med, at borgerskabet var et kulturelt og socialpsykologisk fælleskab, som med inspiration i bureaukrate-tet ville være statens altruistiske tjenere. Det var ikke væsentligt at være (ensidig) ekspert i denne kultur, men (alsidigt) dannet. Naturligvis skulle man også klare sin erhvervsfunktion, men dette var blot en side af at være med i dannelsesborgerskabet.

Hvad betyder henvisningen til det almene i denne sammenhæng? At en gruppe i samfundet (med eller uden ret) kalder sig fortalere for et alment synspunkt virker dubiøst – og dog har dette aspekt måske medvirket til, at dannelsesborgerskabets værdier er blevet taget alvorligt af andre grupper. Meritokratiske, (ud-)dannelsesglade, talentorienterede værdier har i løbet af det tyvende århundrede vundet hævd langt ud over denne grupperings grænser.

En væsentlig strid står altså imellem at betragte det, der kaldes ”middelklasseerhverv” i Kontinentaleuropa, og ”expert occupations” i USA som mere eller mindre isolerede sociale grupperinger, som bare slås for egne positioner (som er Collins’ position nævnt ovenfor), eller at betragte dem som både kulturelt og socialt determinerende for en bredere samfundsmæssig udvikling. Den sidste position er på visse punkter, paradoksalt nok, delt af den tidlige fase i amerikansk sociologi og den nuværende tyske sociologi og historieskrivning. Borgerskabstilgangen er her enig med Parsons om, at middelklasseerhverv har haft implikationer for en større kulturel og socialpsykologisk sammenhæng. Ligheden imellem den strukturfunktionalistiske tilgangs påstand om bredere implikationer for hele samfundet og den nyere vending i tysk sociologi og historieskrivning understreges af David Sciully og Jeffrey A. Halley, som af samme grund kalder den tyske reception for ”neo-traditionalistisk.”<sup>26</sup> Deres analyse af den tyske reception lægger vægt på, at tyske historikere og sociologer henviser til amerikansk sociologi for at finde svaret på følgende spørgsmål: På hvilke måder (om nogen) bidrog styrkelsen af middelklasseerhverv (professionaliseringsprocesser) kulturelt og socialpsykologisk til den bemærkelsesværdige stabilitet af liberale demokrati-

---

25 Kocka 1990: 70.

26 Sciully & Halley 2009: 223.

er i den angelsaksiske verden? Det kan være nærliggende i dette spørgsmål at se professionalisme som svaret på spørgsmål om sammenhængskraften i det moderne samfund. Det lægger også op til at vurdere de risici, der samfundsmæssigt set ligger i at afprofessionalisere disse erhvervsgrupper. Bliver hele samfundets normative værdigrundlag påvirket, hvis for eksempel lærerne blot skal være tekniske læringseksperter frem for at være bærere af altruistiske værdier og en fælles etisk og kulturel dannelse?

### Tre receptionstrategier i tysk og skandinavisk forskning – en vurdering

I den kontinentaleuropæiske og skandinaviske reception af professionsbegrebet og i historiske og komparative professionsstudier er der umiddelbart flere strategier i spil. Her skal der gives eksempler på tre sådanne strategier.

En strategi er empirisk at undersøge, hvad for særlige forhold som gør sig gældende for udviklingen af middelklasseerhvervene i den europæiske sammenhæng. Altså at kombinere professionstilgangen med borgerskabstilgangen. Denne strategi vælges for eksempel af den tyske professionshistoriker Hannes Siegrist. Hans centrale synspunkt er, at forskellige faggruppers professionsbestrebelse tidligt var prægede af en moderne *honnet ambition*, professionalisering var så at sige en indgangsbillet til et kulturelt og socialt fællesskab: borgerskabet. Siegrist kalder sin bog *Bürgerliche Berufe* og mener, at forskellene i begrebsbrug er mindre afgørende; det afgørende er nationale særudviklinger i lyset af fælles forskningsspørgsmål.<sup>27</sup> I en oversigt over professionerne i norsk samfundsforskning gør tidligere professor ved *Senter for Profesjonsstudier* (SPS) Rune Slagstad rede for en svingende, men dog stigende interesse for studier af professioner i norsk samfundsforskning i perioden fra 1960'erne til i dag. Han påpeger en kontinuitet fra de tidligste tilløb ca. 1960, hvor sociologen Vilhelm Aubert var primus motor for "Akademikerprojektet", og frem til det center, han selv var professor ved. Denne tilgang adskiller sig ifølge Slagstad fra den amerikanske professionssociologi ved tre gennemgående forhold: 1) Den historiske dimension i forskningen er fremtrædende, 2) den udvalgte modelprofession er ikke medicin, men jura, og 3) orienteringen er fortrinsvist imod aksestat-profession og ikke marked-profession.<sup>28</sup> At disse forhold skulle gøre sig gældende i en skandinavisk kontekst giver god mening på baggrund af ovenstående gennemgang af bl.a. Jürgen Kockas observationer. Særligt statsindbindingen af professionerne og den tidligt veletablerede juridisk uddannede embedsstand har dermed sat sig spor også i det, man med Jürgen Schriewers ord kan kalde den *indfødte* professionssociologi.

En anden strategi er at vurdere, hvordan tilsvarende erhvervsfænomener er blevet behandlet i den kontinentale tradition, og at se, hvordan de to tilgange på visse fronter er modstridende. Det er for eksempel Jürgen Kockas ambition at se,

---

27 Siegrist 1988.

28 Slagstad 2014: 13.

hvordan professionalisering har underbygget, men også udfordret den sociale og kulturelle sammenhæng i middelklassen, som beskrevet ovenfor.

En tredje strategi er at lade professionsbegrebet indgå uproblematisk i videre sociologiske og historiske studier af skandinaviske og kontinentaleuropæiske middelklasseerhverv uden at skelne skarpt imellem forskellige kontekster. Argumentet for en sådan tilgang findes for eksempel hos den svenske sociolog Lennart G. Svensson, som i 2003 udgav en samling professionsstudier sammen med den britiske sociolog Julia Evetts.<sup>29</sup> Som udgangspunkt skriver disse også om "fundamentale historiske årsager for *forskellige* begreber, teorier og analyser af professioner i kontinentaleuropæiske samfund (særligt Tyskland og Skandinaviske lande) i kontrast til angelsaksiske samfund."<sup>30</sup> Ud fra en tese om (total?) konvergens argumenterer de dog for at fremme brugen af den angelsaksiske tilgang:

"Den kontinentale funktionelle nærhed mellem statslige bureaukratier, offentlige statslige universiteter og professioner skabte en minoritet af frie professioner ("freie Berufe" og "professions liberales"), og foretrak en sociologi baseret på klasser og organisationer, frem for professioner. I de angelsaksiske samfunds mindre centraliserede stater, fik private og relativt uafhængige universiteter og frie professioner, på den anden side, skabt en majoritet af marked-relaterede professioner og en veludviklet professionssociologi, som har haft en stærk verdensomspændende betydning. Men, ved hjælp af såkaldte angloamerikanske neoliberale ideologier og kontinental neoliberalisme, har en omfattende konvergens fundet sted gennem "new public management," "managerialism," "entrepreneurialism," markedsgørelse og mere eksplicite og integrerede arbejdsorganisationer, som har gjort angloamerikansk professionssociologi endnu mere mulig at applicere på kontinentale samfund."<sup>31</sup>

Argumentet lader til at være, at når vi nu engang har importeret alle vores politiske, faglige og værdimæssige præmisser fra den angelsaksiske kontekst, så kan vores sociologi og historieskrivning følge med. I lyset af den ovennævnte dobbelte hermeneutik er dette måske en lidt for enkel strategi. Er der ikke (stadig) forskelle, som gør en forskel? Politikere og praktikere kan med en vis ret se bort fra om det, de prøver at implementere, kommer fra andre kontekster, men for historikere og sociologer virker dette ikke som en farbar vej. Her må herke en interesse for, hvor vi kommer fra, hvor vi er nu, og på grundlag af sådan-

---

29 Svensson & Evetts 2003.

30 Ibid.: 5.

31 Ibid.: 5.

ne spørgsmål vurdere, hvad det betyder at ”låne” analyser fra ganske anderledes kontekster.

### **Fra komparative observationer til fagpolitisk front – professionalisering indefra eller ovenfra?**

Den amerikanske universitetshistoriker Charles E. McClelland står også i den ovenfor skitserede historisk komparative forskningstradition. I en artikel i 1990 benyttede han begreberne ”professionalisering indefra” hhv. ”professionalisering ovenfra” til at betegne forskellen imellem den amerikanske og den kontinental-europæiske professionsudvikling. Om vurderingen af den tyske udvikling skrev han:

”Hvis de [professionerne i Tyskland] samarbejdede med staten eller andre sociale magter [om at professionaliseres], er de ofte blevet sat i bås for at give efter for ”professionalisering ovenfra,” som angiveligt er en underlegen form for professionalisering, siden hvad staten giver, kan staten også tage væk igen. Eller når den tyske kemi-profession konstant pressede på for højere uddannelsesmæssige krav og krav til certificering, var det så ikke blot for at være ”elitistisk” (og hvorfor dette skulle være galt er sjældent gjort eksplicit), men samtidig en overgivelse til en *Berufskonstruktion* [erhvervs konstruktion], som kom ”udefra” i stedet for en udvikling på den gode sunde måde gennem ”professionalisering indefra,” dvs. som respons til medlemmernes ønsker.”<sup>32</sup>

Der er flere pointer, som er relevante at understrege i denne sammenhæng. For det første tager McClelland afstand fra rene egoismeanklager, altså at professioner altid blot kæmper for deres egen statusforhøjelse. For det andet kritiserer han påstande om, at krav om længere uddannelse blot er udtryk for en uheldig elitisme. Endelig, for det tredje, gør han op med opfattelsen af, at professionalisering ”indefra”, baseret på egne medlemmers interesser, skulle være afgørende bedre end professionalisering ”ovenfra” gennem statslig eller politisk medvirken og/eller initiativ.

Forskellen er altså i udgangspunktet beskrevet af McClelland ud fra ovenstående internationale sammenligning imellem professionaliseringen i den amerikanske kontekst (præget af indefra-professionalisering) og den kontinentaleuropæiske (præget af ovenfra-professionalisering). Hans position er at relativere vurderingen af den ene form som *bedre* end den anden.

Den nævnte britiske sociolog Julia Evetts tager i sine analyser udgangspunkt i

---

32 McClelland 1990: 99.

McClellands brug af begreberne professionalisering ”indefra” og ”ovenfra.” Hendes hensigt er dog ikke at anvende disse til at beskrive forskelle imellem USA og Europa, men til kritisk at kunne analysere dynamikkerne i den særlige udvikling, som nye professioner som lærere og socialarbejdere har gennemgået igennem de sidste ca. 30 år i en europæisk kontekst. I den nuværende professionaliseringsbølge er staten meget nærværende i at skubbe en (ny) professionalisme fremad, en brug af begrebet professionalisme, som Evetts med henvisning til Foucault betegner som en disciplinerings- og magtideologi, og som hun kalder professionalisering *ovenfra*. Modstykket til denne statslige vilje til at professionalisere er professionsbestræbelser *indefra*, dvs. fra fagorganisationerne selv, som beskrives som en særdeles vanskelig øvelse i den nuværende situation.<sup>33</sup>

De norske uddannelsessociologer Lise Granlund, Sølvi Mausethagen og Elaine Munthe anvender også begreberne professionalisering *ovenfra* og *indefra* til en analyse af den nationalpolitiske og fagpolitiske diskurs om norsk læreruddannelse fra 1990’erne og frem til 2010. Et meget sigende og enkelt fund fra denne undersøgelse var, at hvor udmeldingen fra Stortinget, der kom i 2009, anvender professionsbegrebet 126 gange, var det i en tilsvarende melding fra 1996 anvendt blot to gange.<sup>34</sup> Forfatterne finder ud fra deres analyser, at en ”profesjonaliseringsdiskurs” i denne periode bliver konstrueret ”ovenfra.” Den nyere professionalismeopblomstring omfavnes altså ovenfra (fra politisk side), men også, og samtidig, indefra (fra fagorganisationernes side).

Dette billede, som viser, at professionsbegrebet så at sige ikke har nogen naturlige fjender i den fagpolitiske debat, giver i sig selv anledning til en vis skepsis. Kan det passe, at alle parter pludselig er blevet begejstrede for samme løsninger på en gang, og at svaret på alle problemer er professionalisering? Dette spørgsmål forfølges i en diskursivt anlagt analyse af, om der mon menes helt det samme med begrebet professionalisme fra hhv. nationalpolitisk og fagpolitisk hold:

”Et interessant funn er at Stortingsmeldingene og innstillingene først og fremst knytter profesjonsbegrepet til den yrkesrettede kunnskapen, mens Utdanningsforbundet gjennomgående bruker begrepet for å betegne medlemmene sine i deres oppgaver. De knytter også begrepet til lærerens faglige og yrkesmessige kunnskap og til autonomi, skjønn og tillit, som i en mer klassisk profesjonsteoretisk forståelse.”<sup>35</sup>

Kort sammenfattet er professionaliseringsbegrebet *ovenfra* et begreb, der sigter til ”en større vektlegging av yrkesbasert kunnskap og funksjonelle kompetanser”,

---

33 Evetts 2003.

34 Granlund, Mausethagen og Munthe 2011: 16.

35 Ibid.: 1.

mens professionaliserings-begrebet *indefra* er præget af at ”tilliten skal være bygget på at profsjonen selv tar et ansvar for kvaliteten i skolen.”<sup>36</sup>

Resultatet af denne undersøgelse er interessant på flere måder. Det henviser for det første til det ofte forekommende og ofte påpegede fænomen, at politik er kampen om at definere, hvad der bør lægges i centrale begreber. Det andet er, at professionssociologien anvendes politisk og strategisk til at definere roller og mål. Det, som i indledningen blev beskrevet som socialvidenskabens dobbelte hermeneutik, er tydelig ud fra denne undersøgelse. Sociologiske beskrivelser og begrebskonstruktioner vandrer fra akademiske cirkler ud i den kulturelle og politiske debat og omdannes til identitetsmarkører, fagpolitisk ammunition og selvforståelser.

Undersøgelsen kan sættes i sammenhæng med de ovenstående kategorier ved at se på anvendelsen af professionsbegrebet *indefra* hhv. *ovenfra*. Det er tydeligt, at det professionsbegreb, som mest understøtter lærernes egen opfattelse, er det, som også fremgår i den tidlige fase i amerikansk sociologi og af borgerskabstilgangen. Disse positioner (lærernes nyere selvforståelse, klassisk amerikansk sociologi og borgerskabstilgangen) henviser alle til det, jeg her vil kalde en *kulturel* tilgang til lærerrollen. I denne tilgange lægges der vægt på begreber som kald, dannelse, tillid, et alment synspunkt og en fælles etisk platform. Tilgangen giver ekkoer tilbage til den dannelsesborgerlige opfattelse af, hvad det ville sige at være en god lærer, og hænger sammen med en styringsform, som ud fra et meget grundigt og kvalitetssikret *input* kunne nøjes med at rammesætte den embedsmandslignende lærers virksomhed. Sammenfattende kendetegnes denne europæiske tradition af et kulturbåret uddannelsesprincip, og et kulturbåret alment synspunkt i erhvervsudøvelsen.

Heroverfor er det tydeligt, at professionaliseringen *ovenfra* er præget af en teknisk opfattelse af lærere som eksperter med visse metodiske kompetencer til at nå de nøje fastlagte mål for *output*, der ligger i de *New Public Management*-inspirerede styringsformer.

Forskellen for uddannelserne står dermed imellem en bred socialisering ind i et værdibåret kulturfællesskab versus tilegnelsen af mere eller mindre personliggjorte teknisk/metodiske evner til dette eller dette.

## Afsluttende refleksioner

Denne artikel skelner imellem en angelsaksisk og en kontinentaleuropæisk tilgang til det, der sammenfattende kan betegnes som middelklasseerhverv eller i nyere amerikansk sammenhæng: ”expert occupations.” Det er naturligtvis til diskussion, hvor meget man kan/skal rendyrke nationale eller for den sags skyld kontinentale forskelle inden for den videnskabelige sprogbrug. Nogen vil mene, at indfødte sociologier hører en svunden tid til. Andre, som denne for-

---

36 Ibid.: 20-22, 32.



fatter, vil prøve at se, hvilke forskelle der opstår, når en tilgang afløses/overlejes af en anden.

Receptionen af professionsbegrebet i kontinentaleuropæisk sammenhæng set i forhold til borgerskabstilgangen viser en række spændinger. Hvor Frits Ringer ser næsten hele den kontinentaleuropæiske udvikling som bagud, og umoderne, ser Peter Lundgren den tidlige bureaukratisering af kvalifikation og certificering som et kraftigt og afgørende modernitetsforspring i forhold til et klondike-billede af USA som en kvalificeringsmæssig udørk. Dannelsesborgerskabet var i så fald hhv. enten en flok umoderne mænd i den moderne verden eller modernitetens meritokratiske, inklusionsvenlige, højt kvalificerede og dannelses-motiverede frontløbere.

Hvis Ringer har ret, er det bare med at importere hele pakken fra USA og billige international konvergens, både i sprog og handling. Hvis Europa, netop med hensyn til kvalificering, uddannelse og kvaliteten af sine offentlige funktioner, netop har haft et væsentligt modernitetsforspring, kan man spørge, hvad vi skal med den nyere import fra USA af forståelsesrammer, problemdiagnoser og løsningsforslag?

Jürgen Kocka gør sig til talsmand for at analysere bredere implikationer af middelklassens erhverv og deres kulturelle og socialpsykologiske følgevirkninger i samfundet. Med dette synspunkt in mente kan advarslen imod en overdreven utilitarisme i den amerikanske kultur hos Parsons ses som profetisk. Hvis alle middelklasseerhverv skal teknificeres og slankes ud fra utilitaristiske præmisser, er følgerne for samfundet måske mere omfattende, end man aner.

Professionsbegrebet har i skandinavisk sammenhæng igennem de seneste 20-30 år fået en kraftig både nationalpolitisk og fagpolitisk opblomstring, som i sig selv må forstås som et symptom på en udvikling. Hvad er denne opblomstring tegn på – om ikke den er helt tilfældig? Årsagerne til denne nyere skandinaviske opblomstring af professionsbegrebet kan undersøges langt mere indgående, end det har været muligt i denne sammenhæng. Det kan iagttages, at professionsdefinitioner til stadighed dukker op, og mange grupper kæmper for professionalisering. Hvad skal denne øvelse egentlig gøre godt for? Hvorfor er professionalisme det nye magiske ord for mange erhvervsgrupper?

En forklaring kunne være, at begrebet kan bruges af semi-professioner eller nyere professioner som et kampbegreb, hvilket måske er en forståelig reaktion imod en almindelig nedvurdering af offentligt ansatte i en neoliberal, utilitaristisk tid.

En anden forklaring kunne være, at den nye professionalisering ovenfra passer med *New Public Management*-inspirerede reformer af velfærdsstaten. En relevant pointe, som McClelland nævner, men lægger afstand til, er, at hvad staten giver, kan staten tage igen. Professionalisering ovenfra kan i denne sammenhæng

forstås som enten en vej til ”afprofessionalisering” eller ”hjælp til selvhjælp,” som Fredrik Thue har spidsformuleret denne ambivalente tendens i samtiden.<sup>37</sup>

Endelig kan peges på, at hele uddannelsesdiskursen er præget af en ny erhvervsrettethed, fra vugge til grav. Professionalisering af (alle?) uddannelser og (al?) forskning knytter et positivt begreb til en ønsket slankning af sektorens andre mere dannelsesorienterede og kulturelle opgaver.

I Skandinavien er de nye professioner vokset helt sammen med velfærdstaten, og diskussionen lader til at stå imellem et *før* og et *efter New Public Management*-inspirerede reformer af velfærdstaten. Statsindbindingen af mange middelklasseerhverv er dermed det konstante i det skandinaviske tilfælde, men der er sket en udvikling fra en korporativ, tillidsfuld og samarbejdende velfærdstat til en performativ, kontrollerende og agonistisk statslighed i mødet med lærerstanden. Her er ovenfra/indefra modsætningen helt afgørende. Professionsbegrebet bliver ovenfra til et rensbegreb præget af en økonomistisk farvet *wishful rationalism*: Kan vi fjerne alt andet fra uddannelserne og institutionerne end den lydefri funktion af den ansatte? Denne nye, måske ideologisk set neoliberale brug af begrebet står i kontrast til den tidlige amerikanske professionssociologiske tradition, hvor nogen af de centrale aspekter af en profession var: et videnskabeligt vidensgrundlag, autonomi og skøn, faglig organisering, etisk grundlag, monopol inden for jurisdiktionen, subjektiv identifikation med faget, autenticitet og altruisme.

Konkluderende kan der derfor peges på en ny fagpolitisk og uddannelsespolitisk front. På den ene side står de indfødte europæiske og skandinaviske begreber, som borgerskabstilgangen lægger vægt på, og som spiller sammen med det importerede klassiske professionsbegreb. På den anden side står en neoliberal organisationsopfattelse af professionalisering. Denne front er langt fra så konfliktfri, som den overfladiske betragtning af professionsbegrebets popularitet kunne tyde på.

Overskriftens spørgsmål om professionsbegrebet manglende naturlige fjender i vores skandinaviske kontekst viser sig underbygget af, at alle grupper opfatter *professionalisering* som et positivt mål for udviklingen af både uddannelser og erhverv. Derfor må konklusionen blive: pas på! Se altid efter hvem, der benytter dette ord, i hvilken hensigt og med hvilke referencer.

## Summary

The article points to the double hermeneutics of the social sciences. The sociology of professions has certainly not only been an academic endeavour, but has lately influenced the development of many occupations in the Anglophone world, in continental Europe as well as in Scandinavia. The modern concept of a profession is followed in this article from early American sociology to its reception in continental historical scholarship of the late 1980s. The differences of a

---

37 Fredrik Thue i et oplæg på Universitetet i Agder, Norge 2016.

*bourgeoisie approach* to the history of middle class occupations and a *professions approach* are outlined. The political implications of this difference in conceptual approach are finally analysed in a Scandinavian context with special attention towards the distinction of professionalization from "above" or "within" (i.e. professionalization through state driven or professionally driven processes). The article concludes accordingly by pointing out a new front in occupational and educational politics. The one side of this front consists of continental European ideas and conceptualisations in alliance with classical American sociology. This position promotes a broad *Bildung*-oriented cultural approach to educating future professionals. On the opposite side stands the neoliberal organisational approach that promotes more technically oriented and individualised educational approaches.



*Jesper Eckhardt Larsen (f. 1967) er ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og førsteamanuensis i pædagogik ved Universitetet i Agder (Norge). Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv, i kolonial dansk skolehistorie og i læreruddannelserne i Norge og Danmark. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition, om humanioras situation og om uddannelseshistorie fra et videnspolitisk synspunkt. Seneste artikel om akademisering af læreruddannelserne i Norge og Danmark: Larsen, J. E. (2016) *Academisation of Teacher Education: Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark*. In: *Pedagogy and Educational Knowledge: Ambitions and Imaginations in Teacher Education*. Verlag Julius Klinkhardt.*

#### Litteraturliste

- Collins, R. (1990), Market closure and the conflict theory of the professions. I: M. Burrage & R. Torstendahl (eds.), *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions*. London: Sage Publications (s. 24-43).
- Evetts, J. (2003), Reinterpreting professionalism: as discourse of social control and occupational change. I: L. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Conceptual and Comparative Studies of Continental and Anglo-American Professions*. Göteborg: Göteborg University (s. 21-33).
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. S., & Weber, K. (2006), *Professionalisering: en grundbog*. Roskilde Universitetsforlag.
- Fauske, H. (2008), Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander og L.I. Terum (red.) *Professionsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget (s. 31-53).
- Giddens, A. (1984), *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*. Berkeley: The University of California Press.
- Granlund, L., Mausethagen, S., & Munthe, E. (2011), *Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon*. Oslo: Oslo University College, Centre for the Study of Professions.
- Grindler-Hansen, K. (2013), *Den gode – den onde og den engagerede. 1000 år med den danske lærer*. København: Muusmann forlag.

- Habermas, J. (2009), *Borgerlig offentlighed*, København: Informations forlag.
- Heiret, J. (2003). Profesjoner og profesjonsbegreper i norsk historieforskning. I *Historisk Tidsskrift* (norsk), bind 82, s. 201-228.
- Hjort, K. (2005), *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Kocka, J. (1990), 'Bürgertum' and professions in the nineteenth century: two alternative approaches. I: Burrage and Torstendahl (eds.), *Professions in theory and history: Rethinking the study of the professions* (s. 62-74). London: Sage Publications.
- Kocka, J. (1999), *Industrial culture and bourgeois society: Business, labor, and bureaucracy in modern Germany*. Oxford, New York: Berghahn Books.
- Lundgreen, P. (1988), Wissen und Bürgertum. Skizze eines historischen Vergleichs zwischen Preußen/Deutschland, Frankreich, England und den USA, 18.-20. Jahrhundert. I: Siegrist, H. (Ed.), *Bürgerliche Berufe: Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich* (s. 106-24). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Parsons, T. (1939), The professions and social structure. I: *Social forces*, 17(4), s. 457-467.
- McClelland, C. E. (1990), Escape from freedom? Reflections on German professionalization, 1870-1933. I: R. Torstendahl & M. Burrage (eds.), *The Formation of Professions: Knowledge, State and Strategy* (s. 97-113). London: Sage Publications.
- Ringer, F.K. (1979), *Education and society in modern Europe*. Bloomington: Indiana University Press.
- Sciulli, D., & Halley, J. A. (2009), Professions and Burgertum: etymological ships passing, night into day. I: *Comparative Sociology*, 8(2), s. 202-246.
- Siegrist, H. (Ed.). (1988), *Bürgerliche Berufe: Zur Sozialgeschichte der freien und akademischen Berufe im internationalen Vergleich*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Slagstad, R. (2014), Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I: R. Slagstad og J. Messel (red.), *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax Forlag.
- Svensson, L. & J. Evetts (2003), Introduction. I: L. Svensson & J. Evetts (Eds.), *Conceptual and Comparative Studies of Continental and Anglo-American Professions* (s. 5-17). Göteborg: Göteborg University.
- Tenorth, H. E. (2006), Professionalität im Lehrerberuf. I: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), s. 580-597.

# Da lærerplanlægningen spillede fallit

## Lærerbehovsudvalget og den udbredte lærermangel i 1950'erne og 1960'erne

Af Erik Nørr

*I de sidste 200 år har der skiftevis været perioder med lærermangel og med overflod af lærere. Således blev den store arbejdsløshed blandt lærerne i 1930'erne afløst af udpræget lærermangel i 1950'erne og 1960'erne. Hovedformålet med denne artikel er at afdække, hvorfor lærermanglen trods alle forudsigelser blev så langvarig, og hvilken betydning denne fik for gennemførelsen af skolelovene af 1937 og 1958. Der sættes særlig fokus på det af ministeriet nedsatte Lærerbehovsudvalgs forsøg på at løse lærermanglen.*

Det havde stor betydning for velfærdssamfundets udvikling, at skolen kunne sørge for, at alle havde adgang til at få en undervisning, der lå ud over de elementære skolefag. Skolelovene af 1937 og 1958<sup>1</sup> skulle være med til at sikre, at børnene på landet skulle have mulighed for at få en skoleundervisning med udvidet fagfordeling og adgang til en eksamensafdeling, ligesom børnene havde i byerne. Af mange årsager blev bestemmelserne i skoleloven af 1937 mange steder først gennemført i 1950'erne og et stykke op i 1960'erne. Dette betød, at der stadig var skoler, hvor undervisningen på en række områder fulgte bestemmelserne i skoleloven af 1814.

Blandt årsagerne til, at skoleloven af 1937 ikke blev gennemført som planlagt, var det uheldige sammenfald af mangel på byggematerialer til skolebyggeri, de store børneårgange og mangel på uddannede lærere. Spørgsmålet om skolebyggeriets problemer har jeg behandlet i anden sammenhæng.<sup>2</sup> I denne artikel skal der sættes fokus på lærerspørgsmålet, hvor man i mange perioder ikke har haft styr på udbud og efterspørgsel efter seminarieuddannede lærere. I 1930'erne var der arbejdsløshed blandt lærere, fra 1945 og frem til 1970 stor mangel på lærere. Ofte har man kædet lærermanglen sammen med de store fødselsårgange un-

---

1 Lov 18/5-1937 om Folkeskolen; skolelovene af 1958 omfattede følgende: Lov 7/6-1958 om ændringer af lov om folkeskolen (jfr. Bek. 18/6-1958 af lov om folkeskolen) samt Lov 7/6-1958 om gymnasieskoler.

2 Nørr 2009: 153-226.

der og lige efter 2. Verdenskrig, men som denne artikel vil vise, så begyndte lærermanglen allerede, før de store børneårgange kom i skole, og den fortsatte i lang tid efter, at børnetallet igen blev mindre. Det er artiklens formål at belyse årsagerne til, at lærermanglen fortsatte længere, end samtlige aktører i skoleverdenen, i ministeriet og hos politikerne forudså. Artiklen skal også behandle, hvad de samme aktører gjorde for at modvirke lærermanglen, og hvilke nødløsninger man greb til for i det hele taget at få undervisningen varetaget, når der ikke kunne skaffes ansøgere til lærerembederne. Til at tage stilling til de mange problemer med lærermanglen nedsatte ministeriet i 1953 Lærerbehovsudvalget, hvor de mange aktører på skoleområdet havde sæde, og som kom til at fungere i mere end ti år. Artiklen vil særlig sætte fokus på dette udvalgs arbejde og betydning.

### For mange lærere i 1930'erne

I slutningen af 1920'erne og gennem 1930'erne var folkeskolen præget af lærerarbejdsløshed, så der var et meget stort antal ansøgere til alle stillinger, hvad enten det drejede sig om fast ansættelse eller de mest ydmyge vikariater. Der var flere grunde til, at lærerudbud og -efterspørgsel ikke matchede hinanden. Der var i begyndelsen af århundredet blevet oprettet en række nye seminarier, hvilket havde medført, at der var blevet ansat en række unge lærere, og derfor blev der ikke så mange lærerstillinger ledige i folkeskolen. Hertil kom, at antallet af skolepligtige børn var faldende. Endnu i 1933 var antallet omkring 470.000, men man kunne forudse, at tallet i de følgende år ville falde temmelig drastisk. Antallet af fødsler faldt nemlig kraftigt fra 1927 og de følgende år. Dette betød, at antallet af skolesøgende børn hvert år ville falde, så det i 1943 kun var ca. 400.000.<sup>3</sup> Den økonomiske krisetid betød desuden, at kommunerne var tilbageholdende med at udbygge folkeskolen med flere timer og nye fag. Undervisningsministeriet (UVM) og skoleverdenen forholdt sig ikke passivt over for læreroverskuddet. Allerede i 1927 blev elevtallet i seminariernes klasser nedsat til højst 28, og dobbeltklasser måtte ikke oprettes uden ministeriets særlige tilladelse.<sup>4</sup> Et skrapere middel til at formindske antallet af nyuddannede lærerkandidater var at lukke nogle af seminarierne. Et forsøg i 1931 på at nedlægge flere statsseminarier mislykkedes.<sup>5</sup> På foranledning af Danmarks Lærerforening (DLF) og Dansk Seminarieforening nedsatte Undervisningsministeriet i januar 1933 et udvalg, som skulle undersøge muligheden for en begrænsning af antallet af uddannede lærere og foreslå andre forholdsregler for at nedbringe arbejdsløsheden blandt de seminarieuddannede lærere.<sup>6</sup>

---

3 *Børneskolen i Aarene 1927-1931*: 59-62; *Børneskolen i Aarene 1932-1936*: 40-43.

4 UVM cirkulære 2/2-1927 og 30/3-1927; jf. cirkulære 12/6-1926. Ministeriets cirkulærer og vigtigste skrivelser m.v. er trykt i lovsamlingen: *Love og Ekspeditioner vedkommende Kirke- og Skolevæsen*, som omfatter perioden frem til 1962.

5 *Dansk Læreruddannelse*, bd. 1 (2005): 270-73 og bd. 3 (1993): 366-68.

6 Betænkning 1933. Også trykt i *Dansk Seminarieblad* nr. 4 april 1933 og i *Rigsdagstidende* 1933/34. Tillæg A: 2961ff.

Udvalget foreslog tre foranstaltninger imod lærerarbejdsløsheden. For det første at seminarierne i 1934 slet ikke skulle optage studerende, for det andet en yderligere begrænsning af elevtallet i seminariernes klasser og endelig nedlæggelse af flere seminarier. Udvalgets forslag blev grundlag for lov af 1. oktober 1934 om nedlæggelse af seminarier. Forhandlingerne om reduktion af seminariekapaciteten viste sig kompliceret, da der både var store lokalpolitiske interesser i sagen, og da de private seminarier gik imod et formindsket elevoptag, fordi de derved ville miste indtægter. Forslaget om ikke at optage elever i 1934 blev derfor ikke gennemført. Lovforslaget om at nedlægge Jonstrup Statsseminarium og to privatseminarier lod sig heller ikke gennemføre, men sorteper endte hos Femmers Kvindeseminarium, der blev lukket sammen med forskoleseminariet, der havde til huse sammesteds.

Resultatet blev, at den store lærerarbejdsløshed fortsatte igennem 1930'erne. Den almindelige arbejdsløshed i perioden betød desuden, at de arbejdsløse lærere havde svært ved at finde arbejde i andre brancher. For Danmarks Lærerforening var den store lærerarbejdsløshed et kæmpe problem. Dels havde foreningen stort besvær med at hjælpe de mange unge kandidater, som kun kunne få ansættelse i skiftende vikariater, og dels var foreningen presset lønmæssigt, da efterspørgslen efter lærere var begrænset. Det var derfor en stor anstødssten for lærerforeningen, da seminarieforsøger Tage Byskov, Gedved Seminarium, flere gange i perioden 1935-38 satte spørgsmålstegn ved, om der fortsat ville være lærerarbejdsløshed, og om man ikke snarere var på vej til at få lærermangel.<sup>7</sup> Der var stærke udtalelser i denne debat, hvor Byskov brugte betegnelsen "statistisk Svindel" om lærer- og seminarieforeningernes statistik, og man fra modsat side beskyldte Byskov for at "narre April".

Op imod 1940 viste de første tegn sig på, at Byskov måske skulle få ret. Imidlertid var der stærk tvivl om statistikkens soliditet. I januar 1941 blev der afholdt et udvalgs møde i Undervisningsministeriet om forholdet mellem lærerproduktion og lærerbehov.<sup>8</sup> Ministeriet mente, at de største problemer med lærerarbejdsløsheden var ovre, men at der stadig ville være overskud af lærere, men mangel på lærerinder. Endnu taltes der om en kommende nedgang i børnetallet. Imidlertid var der forventning om, at der ville blive brug for flere lærere, når skoleloven af 1937 som beregnet ville være endeligt gennemført i 1948.

## Pludselig lærermangel og de første foranstaltninger herimod

Straks efter at befrielsesbudskabet havde lydt i maj 1945, kom de første meldinger om, at der manglede lærere, og at en række lærerstillinger stod ubesatte. Især

---

7 Herom se: *Horsens Folkeblad* 29/4-1935; 11/8-1938; 2/11-1938; *Folkeskolen* 1935: 313; 1936: 31; 1938: 929-30, 956-57, 973-74.

8 Rigsarkivet, Kbh. (RAK), UVM, 1. Dep. 1 Kt. Drøftelse af folkeskolens undervisning 1941 [mødereferat 22 sider]

## Ledige embeder

Da der ikke har meldt sig et tilstrækkeligt antal kvalificerede ansøgere til det ledige timelærerindeembede ved Lillerød skole i Lillerød kommune opslås embedet herved ledigt påny. Grundløn 3300 kr. Almindelige skolefag.

Ansøgninger (skema) må være indsendt til Frederiksborg amts skoledirektion, amtskontoret, Hillerød, inden 19. juni 1953.

Embedet som førstelærer ved Haar-mark skole, Kolby kommune, opslås herved påny ledigt. Grundløn 3120 kr. Boligfradrag  $\frac{1}{6}$ . Den, der ansættes, må være villig til at underkaste sig de forandringer, som gennemførelsen af den nye skoleordning medfører.

Ansøgninger (skema) stiles til Holbæk amts skoledirektion, Holbæk, og indsendes hertil inden 20. juni 1953.

a) Da der ikke har meldt sig et tilstrækkeligt antal ansøgere til embedet som lærer ved Gedser skole i Skelby-Gedesby kommune, opslås embedet herved påny. Grundløn 3120 kr. + sædvanlige tillæg. Bolig for en ugift mod fradrag efter loven. Der er to faste ugentlige overtimer, og det ønskes, at pågældende kan undervise i engelsk.

b) Da der ikke har meldt sig et tilstrækkeligt antal ansøgere til embedet som lærerinde ved Arninge skole, opslås embedet herved påny. Grundløn 3120 kr. + sædvanlige tillæg. Bolig mod fradrag efter loven. Skolebyggeriet forventes afsluttet i den nærmeste fremtid, og der er indrettet ny lejlighed med alle moderne bekvemmeligheder. Skolen ligger ca. 6 km fra Nakskov, og der går rutebil forbi skolen flere gange daglig. Skolen er 4-klasset og med fagdeling.

c) Da der ikke har meldt sig et tilstrækkeligt antal ansøgere til embedet som lærerinde ved Vesterborg skole i Vesterborg kommune, opslås embedet herved påny. Grundløn 3120 kr. + sædvanlige tillæg. Til embedet hører bolig mod fradrag efter loven. Det er ønskeligt, at den, der kaldes, kan undervise i gymnastik og håndgerning.

Ansøgninger (skema) stiles og indsendes til Maribo amts skoledirektion, Nykøbing F., inden 15. juni 1953.

I Statstidendes annoncering af ledige lærer- og lærerindeembeder findes der utallige eksempler på genopslag, fordi der ingen kandidater havde meldt sig, eller fordi der kun meldte sig ukvalificerede kandidater. Der findes eksempler på, at stillinger blev slået op mere end ti gange, uden at der kom nogen ansøgere.

De gengivne stillingsannoncer stammer fra Statstidende 23. maj 1953, hvor en stilling i Lillerød, en stilling på Samsø og tre stillinger på Lolland-Falster genopslås. For at tiltrække ansøgere blev der ofte i annoncerne fremhævet specielle fordele ved embederne som f.eks. i Gedser, hvor lønnen forøgedes ved to faste ugentlige overtimer, og i Arninge, hvor den nye lærer fik lovning på en nyindrettet lejlighed med alle moderne bekvemmeligheder, og hvor en rutebil flere gange om dagen kørte forbi skolen.



ledige lærerindstillinger savnede ansøgere.<sup>9</sup> Dette kom overraskende for alle beslutningstagere samt de involverede skole- og seminariefolk. En lang række udtalelser i 1945-46 fortæller om den pludselighed, hvormed situationen gik fra lærerarbejdsløshed til lærermangel. Blandt årsagerne til den nye udvikling var en begyndende stigning i børnetallet, og at man en række steder havde ønske om at få gennemført skoleloven af 1937 med udvidet undervisning. Desuden var udbuddet af lærerkandidater beskedent på grund af beskæringen af seminariekapaciteten i 1930'erne. I Sønderjylland spillede det også ind, at et stort antal børn i de tyske skoler efter 1945 blev indmeldt i de danske skoler, og at der senere blev brug for et betydeligt antal lærere til de sydslesvigske skoler.<sup>10</sup> Desuden blev en række mandlige lærere indkaldt til militærtjeneste straks efter, at deres uddannelse var færdig.

Undervisningsministeriet reagerede hurtigt på den nye situation. Da der især manglede lærerinder, fik seminarierne tilladelse til at optage to ekstra kvindelige elever i klasserne, og seminarierne fik lov til ekstraordinært at oprette en ekstra 1. klasse udelukkende med kvindelige elever, hvilket der dog kun var to seminarier, der var i stand til. Undervisningsministeriet indkaldte også til et møde om lærermanglen og dens følger den 18. marts 1946. Mødets deltagere, som både omfattede ministeriets førende embedsmænd og repræsentanter for seminarierne, (forkortet DLF) og aftagerne af lærerne (amterne og Københavns Kommune), var enige om, at lærermanglen havde udviklet sig så drastisk, at det var nødvendigt at konstituere mødedeltagerne til et egentligt udvalg, som skulle tage stilling til mulige foranstaltninger imod lærermanglen. Udvalget afgav en længere betænkning i december 1946 med i alt 11 forslag til imødegåelse af lærermanglen.<sup>11</sup>

Flere af forslagene skulle øge kapaciteten på seminarierne, så der blev uddannet flere lærere. Tilgangen til seminarierne skulle øges ved højere klassekvotient, ved at oprette dobbeltklasser, og ved at give studenter særlig lempelig adgang til lærereksamen, eventuelt ved at oprette særlige studenterklasser. Endelig blev der foreslået at oprette et nyt statsseminarium i København. Udvalget var dog samtidig enig om, at man ikke måtte handle i panik, og at de foreslåede løsninger kun skulle være af midlertidig karakter, da man forventede, at forholdene snart ville normalisere sig igen. En anden gruppe af forslag skulle mindske efterspørgslen efter nye lærere. Det kunne ske ved at forlænge lærernes pensionsalder fra 70 til 72 år, at tildele flere overtimer, nedsætte timetallet i 1. klasse til 18 timer om ugen, og ved at forbyde børn under 7 år at begynde i skolen. Endelig blev det foreslået, at forskolelærerinder fik adgang til købstædernes små klasser. I udvalgets forhandlinger blev der flere gange sammenlignet med Sverige, hvor man også havde

---

9 1937-lovens bestemmelser om fagene håndgerning, husgerning og gymnastik for piger havde medført større efterspørgsel efter kvindelige lærere. På landet kunne der for børn under 10 år ansættes lærerinder med den særlige forskolelærerindeuddannelse.

10 Lærermanglen i Sønderjylland vil senere blive behandlet i en særlig artikel.

11 Betænkning 1946; Lærermangelsudvalgets arkiv findes i RAK.

problemer med lærermangel, men tilsyneladende havde fået mere styr på forholdene end i Danmark. Man havde 1946-47 i Sverige oprettet ni nye statslige lærerseminarier og samtidig forøget klassekvotienten fra 24 til 32 elever. Desuden havde man indført en vikartjeneste for lærerstuderende i et helt år.<sup>12</sup>

Under forhandlingerne i Lærermangeludvalget af 1946 fremkom en række af de modsatrettede synspunkter, som skulle udkrystallisere sig i Lærerbehovsudvalget i 1950'erne, og som bidrog til i nogen grad at lamme beslutningerne. Seminariernes og DLF's repræsentanter var ikke enige om, hvorvidt man skulle lægge vægten på en udvidelse af kapaciteten i læreruddannelsen, eller om man skulle prøve at indskrænke efterspørgslen efter lærere. Der var også forskellig holdning blandt stats- og privatseminariernes repræsentanter. Endelig fik man i udvalget en klar fornemmelse af problemet med i det hele taget at skaffe overblik over lærermanglens omfang. Det var vanskeligt at skaffe troværdige tal for udbud og efterspørgsel af lærere, som man kunne planlægge efter. På grundlag af indhentede oplysninger fra samtlige amtsskolekonsulenter og byråd og Københavns Skoledirektion m.v. skulle der indtil 1953 blive behov for 3.000 nye lærerkræfter. Ifølge en undersøgelse, som udvalget bad Statistisk Departement om at udarbejde, skulle der imidlertid være behov for ca. 4.800 nye lærere indtil begyndelsen af 1953.<sup>13</sup> Altså en forskel på i alt 1.800 lærere.

I de følgende år udviklede lærermanglen sig yderligere, og der var mange eksempler på, at ledige stillinger måtte slås op mange gange, uden at der meldte sig ansøgere, og undervisningen derfor måtte varetages af ikke-uddannede lærerkræfter. Da de store årgange født under krigen og de første år derefter voksede op og i de følgende år meldte sig i skolerne, steg antallet af undervisningspligtige børn fra ca. 400.000 midt i 1940'erne til 579.000 i 1958. Da børnene først begyndte i skolen i 7-års alderen, troede planlæggerne i god tid at vide, hvor mange børn der skulle skaffes lærere til. Derfor troede man, at lærermanglen ville være kortvarig, og at foranstaltningerne imod den kun skulle være midlertidige.

Undervisningsministeriet gennemførte 1947-52 en række af de forslag, som 1946-udvalget havde peget på. Seminarierne fik mulighed for at optage flere elever i klasserne og for at oprette dobbeltklasser. I 1947 gav en lov tilladelse til midlertidigt at oprette en særlig 2½-årig linje på seminarierne for studenter (senere blev loven forlænget). Da dette dog ikke var tilstrækkeligt til at klare efterspørgslen, blev der oprettet en række nye "midlertidige" seminarier: et statsligt seminarium i København (Emdrupborg), tre aftenseminarier i København, Esbjerg og Aarhus samt i 1952 to nye dagseminarier i Skive og Kolding. Desuden blev kapaciteten i Ribe øget ved, at det hidtidige kvindeseminarium blev et fællesseminarium. De fleste af disse tiltag var omstridte, da der i seminariekredse var stor modstand imod nye seminarier, ikke mindst fra naboseminarierne.

---

12 Herom se Fredriksson (red.) 1971: 242ff.

13 Se betænkning 1946: 7-9 samt bilag 2-3.

Også andre tiltag blev gennemført. Der blev givet bedre mulighed for støtte til elever på de private seminarier, så flere fik mulighed for at komme på seminariet (Bek. 6/6-1947). Ministeriet gav i en række tilfælde forskolelærerinder dispensation, så de kunne blive ansat i vakante lærerindstillinger på landet. Derimod hindrede DLF, at forskolelærerinder kunne ansættes i købstæderne. Endelig blev der fra 1947 givet mulighed for, at seminarieelever i en måned af deres studietid kunne udsendes som vikarer i folkeskolen. Denne ordning, som også skulle have været rent midlertidig i en akut mangel på vikarer, blev til stadighed forlænget både i længde (to, tre og fem måneder) og i tid (fortsatte helt indtil 1970). Seminarieelevernes vikartjeneste, som populært blev kaldt "at være på græs", vil senere blive emne for en særlig artikel og er derfor ikke behandlet her.

### Undervisningsministeriets forudsigelse af lærermanglens afslutning

I ministeriets årlige beretning karakteriserede departementschef Albert Michelsen året 1949 som præget af lærermangel og lokalemangel. Det var meget vanskeligt at få kvalificerede ansøgere navnlig til lærerindstillinger på landet, selvom de særlige foranstaltninger med nye seminarier, studenterhold og dobbeltklasser havde skabt en bedring i situationen. Der var dog næppe udsigt til i de førstkommende år "at opnå den ønskelige balance mellem lærerforbrug og lærerproduktion".<sup>14</sup>

To år efter, i 1951, var lærermanglen ifølge ministeriets højeste embedsmand stadig et stort og vanskeligt problem, som ikke stod foran sin løsning i de følgende år, men han tilføjede, at med de foretagne foranstaltninger samt de i 1952 påtænkte oprettelser af nye seminarier var der dog skabt mulighed for, at "balance mellem behov og udbud synes at være i sigte". I beretningen for 1952 måtte departementschefen imidlertid indrømme, at situationen stadig var alvorlig. Undervisningsministeriet fulgte lærermanglen nøje og havde nedsat et permanent udvalg til at følge udviklingen. De seneste tal fra Statistisk Departement viste dog, at det årlige lærerunderskud i 1955 ville være nedbragt fra 100 lærere til kun 25 lærere. Allerede året efter måtte ministeriet og Lærerbehovsudvalget dog justere forventningerne. Først i 1958 kunne man forvente, at puklen af ledige stillinger ville være afviklet, men allerede nu måtte man være forsigtig med at oprette flere nye seminarier, så man ikke endte med at få for mange lærere.

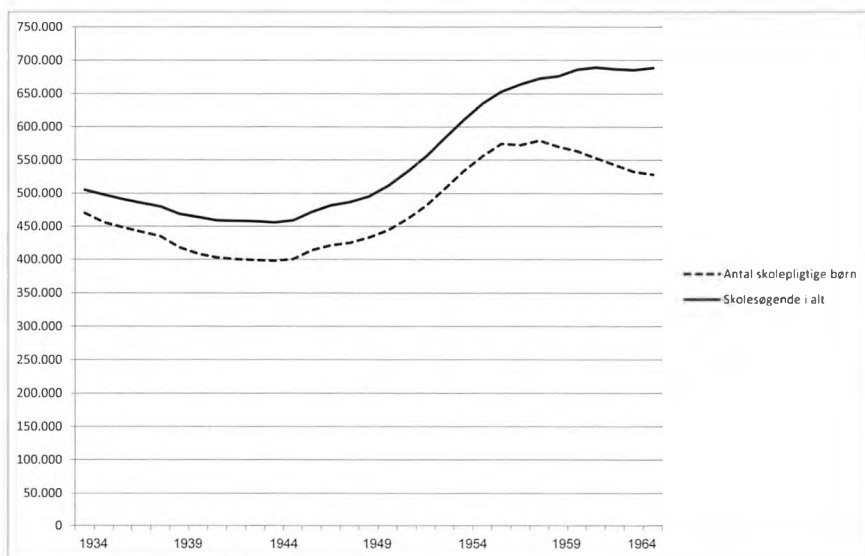
Derefter måtte ministeriet i sin årlige officielle beretning næsten hvert år udsætte lærermanglens afslutning med et år. I 1954 skønnede Lærerbehovsudvalget og dermed ministeriet, at problemerne ville være slut i 1960/61. Allerede i 1955 blev grænsen rykket til 1962 og i 1956 rykket yderligere til 1963, da antallet af ledige embeder havde vist sig at være 300 større end hidtil beregnet. Denne forvent-

---

14 Oversigten i dette afsnit bygger på oplysninger i *Meddelelser om Folkeskolen, Ungdomsundervisningen og Læreruddannelsen 1949-1959*, der udkom årligt for perioden 1933-59 [forkortet: Medd.], samt på mødereferater for Lærerbehovsudvalget 28/3-1953, 25/9-1958, 23/11 og 16/12-1959, 22/1-1963.

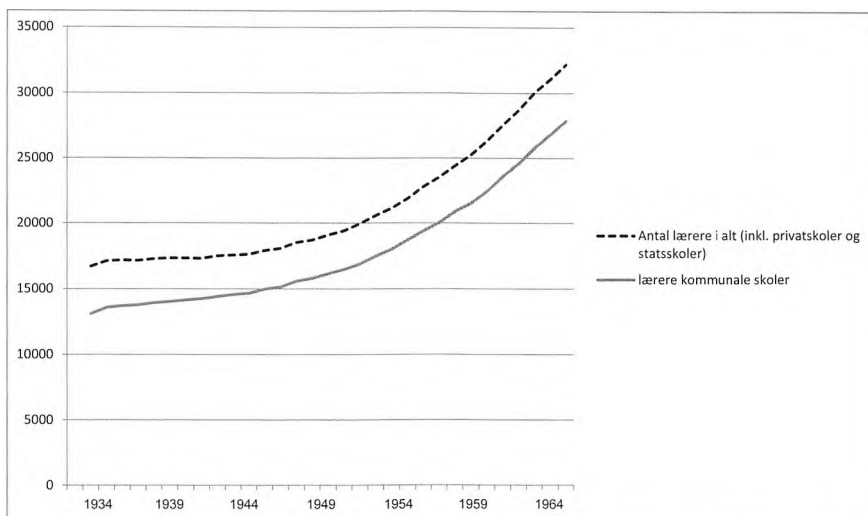
ning holdt dog heller ikke. Mens undervisningsministeren (Jørgen Jørgensen) endnu i september 1958 talte om læreroverskud i 1963, måtte ministeriet kun få måneder senere på baggrund af Lærerbehovsudvalgets beregninger indrømme, at lærermanglen ville vare indtil 1964. Også dette håb blev imidlertid snart gjort til skamme. Ved Lærerbehovsudvalgets møde i november 1959 kaldte formanden situationen alvorlig, da antallet af ledige embeder langt oversteg de tidligere beregninger, og statsskolekonsulent K. Helveg Petersen nævnte nu 1966 som det år, hvor lærermanglen skulle være nedbragt til et minimum. Allerede ved udvalgets næste møde kun to måneder senere, i december 1959, udtalte formanden, at udvalgets beregninger var kuldkastet af udviklingen, og statskonsulenten måtte indrømme, at man havde ramt for lavt med hensyn til det fremtidige forbrug af lærere, så lærermanglen med de nye tal først ville være nedbragt til et minimum i 1968. I 1963 blev sluttidspunktet endnu engang udskudt, da undervisningsministeren nu regnede med, at lærermanglen først ville være afhjulpel i 1970.

Graf 1: Antal skolepligtige og skolesøgende børn 1934-1964



Grafen viser, hvorfor det ikke lykkedes planlæggerne at få overblik over lærermanglen. Man var meget fokuseret på antallet af skolepligtige børn, som var faldende indtil 1943, stærkt stigende i 1950'erne og derefter faldende igen. Men af mange grunde svarede antallet af skolesøgende børn ikke til børnefødslerne, men steg med mere end 200.000 børn i perioden fra 1945 til 1960'erne. Blandt årsagerne til det voksende antal skolesøgende var centraliseringen af skolevæsenet og den stigende tilslutning til 8., 9. og 10. skoleår.

Graf 2: Antal lærere i kommunale skoler og i alle skoler 1934-1964



Afgørende for lærermanglen var det stigende forbrug af lærere. Antallet af lærere ansat både i den kommunale skole og i andre skoleformer steg uafbrudt fra midten af 1930'erne og frem til 1960'erne. Grafen viser, at selv efter at de store fødselsårgange var sluset igennem skolesystemet i sidste halvdel af 1950'erne, fortsatte lærerforbruget med at stige kraftigt. Lærerbehovsudvalget fokuserede mest på lærerforbruget i de kommunale skoler, men var dog også opmærksom på, at der i andre skoleformer var behov for uddannede lærere.

Kilder til graf 1 og 2: Statistisk Årbog 1935-1965; udvidet statistik findes i Børneskolen i Aarene 1932-36. Statistiske Meddelelser og senere femårsoversigter dækkende 1937-41, 1942-46, 1947-51, 1952-56, 1957-61. Kbh. 1939-64.

### Lærerbehovsudvalget nedsættes 1953

Foranstaltningerne, som var gennemført i årene 1947-52, løste ikke lærermanglen, der nærmest så ud til at vokse yderligere. Danmarks Lærerforening tog initiativ til, at der blev indkaldt til nye møder i Undervisningsministeriet i september og oktober 1952.<sup>15</sup> Ved disse møder følte seminarielærernes og DLF's repræsentanter hinanden på tænderne, idet man fra begge sider fremhævede, at den anden part også måtte yde sin del.<sup>16</sup> Seminarieførstander J. Utoft Sørensen fra Haderslev fandt det ikke rimeligt, at seminarierne alene skulle klare lærermanglen, f.eks. ved at lade seminarieeleverne virke som vikarer. Han pegede på, at man kunne spare lærere ved at nedskære timetallet i købstadsskolerne og ved at lade

15 Lærermanglen – folkeskolens alvorligste problem i dag (N.C. Thomsen Niensens indlæg på DLF's repræsentantskabsmøde (*Folkeskolen* 1952 s. 623); sagen blev efterfølgende genstand for debat i radioen og DLF opfordrede UVM til at nedsætte et udvalg om lærermanglen.

16 Referater af møderne i UVM 6/9, 24/9 og 27/10-1952 findes i UVM, 1. dep. 2. kt. Journalsag 792/1952.



*Estrid Torkild-Hansen (1891-1982) var en af de første kvindelige kontorchefer i Undervisningsministeriet, og hun er derfor optaget med en biografi i Kvindebiografisk Leksikon. Fra 1938 til 1953 var hun kontorchef i kontoret vedrørende seminarierne, og fra 1953 til 1963 kommitteret i skolesager. Hun var medlem af flere kommissioner om læreruddannelsen. Hun blev ved oprettelsen i 1953 formand for Lærerbehovsudvalget og ledte alle dets møder i de følgende ti år*

*(Foto: Det Kgl. Biblioteks Billedsamling).*

timer læse som overtimer. Fra DLF's side beklagede man den "tilfældige oprettelse af nye seminarier". Især var man ikke begejstret for de private aftenseminarier, som "synes at være arnested for ukvalificerede lærerkræfter". Møderne førte frem til enighed om, at ministeriet skulle nedsætte et permanent udvalg om lærermanglens afhjælpning.

Den 3. marts 1953 afholdt "Udvalget til varetagelse af problemer i forbindelse med lærermanglen" sit første møde i Undervisningsministeriet. Fra det 3. møde i april 1953 blev udvalget benævnt *Lærerbehovsudvalget*. At dette udvalg kom til at eksistere langt ind i 1960'erne, var der ingen, der havde forestillet sig. Udvalget har efterladt sig et fyldigt arkiv med mødereferater for i alt 31 møder i perioden 1953-63 og en lang række arkivæsker med bilag, som gør det muligt på nærmeste hold at følge udvalgets bestræbelser for at løse lærermanglen. I denne artikel er det kun muligt at følge nogle hovedspørgsmål i udvalgets arbejde.

Udvalget fik stillet to hovedopgaver, dels at følge forholdet mellem lærertilgang og lærerbehov og dels at stille forslag til fremme eller begrænsning af lærerudbuddet. Dette viser, at man forventede, at lærermanglen snart kunne ændres til det modsatte, lærerarbejdsløshed. En vigtig opgave var derfor at få styr på lærerstatistikken. I 1960 blev udvalgets kommissorium udvidet, så det også skulle undersøge seminarieelevernes økonomiske og sociale forhold. Medlemmerne af udvalget repræsenterede alle vigtige parter: Fra DLF førstelærer M. Kirk, Hammerum, (fra 1960 afløst af Stinus Nielsen) og lederen af lærernes vikarkontor, N.C. Thomsen Nielsen, fra Dansk Seminarieforening forstander Herluf Jensen, Silkeborg, (afløst 1956 af Paul Holt, Aarhus) samt J. Utoft (Sørensen), Haderslev Statsseminarium. Amtsskolekonsulenternes repræsentant var L.C. Jensen, Gilleleje. Blandt medlemmerne var desuden Undervisningsministeriets ledende embedsmænd, kontorchefen for folkeskolekontoret og statskolekonsulenten (Alfred Andreassen, fra 1957 afløst af K. Helveg Petersen). I hele udvalgets levetid var ministeriets kommitterede i skolesager, Estrid Torkild-Hansen, dets formand. Lige fra begyndelsen tilkaldte udvalget ekspeditionssekretær Chr. Bonde fra Sta-

*Seminarieforstanderne og Seminarielærerforeningen havde to medlemmer i Lærerbehovsudvalget, hvoraf det ene i hele udvalgets levetid var Jørgen Utoft (1908-2002).*

*Han var lærer ved Tønder Seminarium 1933-49 og fra 1949-72 forstander/rector for Haderslev Statsseminarium.*

*Han havde sæde i en række råd, udvalg og kommissioner vedrørende læreruddannelsen*

*(Foto i privateje).*



tistisk Departement, som derefter deltog i næsten alle møder. Fra 1960 fik Seminarieelevernes Landsråd også en repræsentant.<sup>17</sup>

De kommunale myndigheder, som tog sig af en stor del af den lokale skoleforvaltning, var ikke repræsenteret i Lærerbehovsudvalget, men i nogle møder, som behandlede spørgsmålet om nye seminarier, deltog en række lokale lobbyister fra de pågældende lokalområder i forhandlingerne. Folketinget og det politiske niveau var ikke repræsenteret i udvalget, selv om Lærerbehovsudvalget på mange måder behandlede sager af stor betydning. I spørgsmål om seminariekapacitet og lærerforbrug udsendte Undervisningsministeriet kun cirkulærer, som et flertal i Lærerbehovsudvalget stod bag. Efter 1960, hvor der blev sat mere fokus på læremanglen fra politisk side, deltog undervisningsministeren i flere møder i Lærerbehovsudvalget.

*Danmarks Lærerforening havde ligesom seminarierne to repræsentanter i Lærerbehovsudvalget.*

*Indtil 1960 var førstelærer Magnus*

*J. Kirk (1893-1977) medlem af udvalget.*

*Han var førstelærer ved Hammerum Skole, og han sad i Lærerforeningens hovedbestyrelse og var formand for dets bladudvalg.*

*Det andet medlem var lederen af lærerforeningens vikaranvisning, overlærer N.C. Thomsen Nielsen, Nørre Sundby, der havde ansvar for udsendelsen af seminarieelever som lærervikarer. Det gengivne foto af Magnus J. Kirk findes i Herning Lokalhistoriske Arkiv.*



17 Oplysninger om udvalgets medlemmer er hentet dels i mødereferaterne og dels i beskikkelses-papirer i Lærerbehovsudvalgets arkiv.

## Nye seminarier eller udvidelse af de eksisterende

Et hovedemne på dagsordenen ved næsten samtlige møder i Lærerbehovsudvalget var kapaciteten på seminarierne. Den stadig større lærermangel gjorde det nødvendigt enten at oprette en række nye seminarier eller at presse de eksisterende seminarier til at oprette flere klasser enten på den almene linje eller på studenterlinjen. Der var både hos lærerforeningens og seminarieforeningens medlemmer af udvalget<sup>18</sup> og blandt ministeriets embedsmænd i en lang periode enighed om, at udvidelsen af kapaciteten skulle ske på de eksisterende seminarier. Der var dog forskellige forhindringer. De fleste seminarier havde ikke lokalemæssige forhold til flere nye klasser, og som forstander Herluf Jensen fremhævede, turde de private seminarier ikke indlade sig på større byggeplaner, såfremt de risikerede, at der blev oprettet nye konkurrerende seminarier.<sup>19</sup>

Lærerbehovsudvalget fralagde sig ansvaret for en række nye seminarier, som så dagens lys i første halvdel af 1950'erne. Både de tre aftenseminarier i henholdsvis København, Esbjerg og Aarhus samt de to nye dagseminarier i Skive og Kolding og Frederiksberg Seminariums nye afdeling i Hellerup, som alle havde fået ministeriets forhåndsgodkendelse før Lærerbehovsudvalgets nedsættelse, valgte udvalget at acceptere. Selv om disse seminarier alle blev oprettet som midlertidige, vidste man godt, at de ville ende med at blive permanente. Det var anderledes i Sverige, hvor de nye seminarier alle var statslige og derfor lod sig nedlægge igen. Stærkt presset måtte udvalget desuden acceptere, at aftenseminarierne senere også fik klasser om dagen. Både Dansk Seminarieforenings formand, Herluf Jensen, og DLF ved Thomsen Nielsen erklærede, at man ikke kunne støtte oprettelsen af noget som helst nyt seminarium ud over dem, som var under ”opsejling”. Man havde nu ”skrabet bunden” med hensyn til elever, lærere og bygningsforhold. Læreruddannelsens niveau skulle ikke sænkes på grund af lærermanglen.<sup>20</sup> Dette var især vigtigt, efter at den nye seminarielov af 1954 havde medført, at halvdelen af fagene var uden afsluttende eksamen. Lov om uddannelse af lærere til folkeskolen af 11. juni 1954 var forberedt af Seminariekommissionen 1947-51. I kommissionens arbejde blev lærermanglen mærkeligt nok ikke berørt særlig meget.<sup>21</sup> I den nye seminarielov, som gjaldt indtil seminarieloven af 1966, var studenterlinjen blevet udvidet til 3 år. Hermed var den norske ordning med en midlertidig 2-årig seminarieuddannelse for studenter opgivet som en løsning på den danske lærermangel.

Den herskende lærermangel fik en række købstæder, selv om seminarierne aldrig havde været et kommunalt område, til at vejre morgenluft og forsøge at få

---

18 Om holdningen i DLF og Seminarieforeningen og blandt seminarieaktører se en række indlæg i *Folkeskolen* og *Dansk Seminarieblad*. Jf. også Tage Kampmanns gennemgang i *Fra enegang til fodslag* af seminarieforstandernes årlige møder.

19 Lærerbehovsudvalget, møde 27/4-1953.

20 Lærerbehovsudvalget, møde 16/7-1956.

21 *Betænkning vedrørende ændring af uddannelsen for lærere og lærerinder i folkeskolen*. Kbh. 1951.



oprettet et lokalt seminarium. Der er i litteraturen blevet skrevet en del om denne lokale lobbyvirksomhed, hvor kommuner, lokalpolitikere og områdets notabiliteter over for ministerium, Folketing og Lærerbehovsudvalg lovede gratis byggegrund og guld og grønne skove, hvis der netop i deres by blev oprettet et splinternyt seminarium, som både kunne give flere lokale lærerkræfter, og som kunne styrke områdets erhvervsliv.<sup>22</sup> Sådanne tilbud måtte Lærerbehovsudvalget tage stilling til, og man stillede sig generelt temmelig afvisende over for dem. Som eksempler på udvalgets holdning skal nævnes forslagene om nye seminarier i Herning og Hjørring.<sup>23</sup> I første omgang afviste Lærerbehovsudvalget henvendelsen fra borgmesteren i Herning om et nyt seminarium, selv om man lovede at nedlægge seminariet igen, hvis det senere skulle vise sig, at der blev for mange lærere. Udvalget mente, at et nyt seminarium ville gå ud over naboseminarierne.<sup>24</sup>



*Lærerbehovsudvalget var meget tilbageholdende med at støtte de mange forslag om nye seminarier. I 1957 lykkedes det lokale kræfter med borgmesteren i spidsen at få ministeriet til at acceptere oprettelsen af Hjørring Seminarium under henvisning til den udbredte lærermangel i Vendsyssel. Fotoet er fra indvielsen af seminariet i august 1957, hvor forkæmperne for seminariets oprettelse, de lokale borgmestre, sidder på første række sammen med undervisningsminister Jørgen Jørgensen. Lærerbehovsudvalget var repræsenteret af sin formand Estrid Torkild-Hansen og statskonsulent Alfred Andreassen, som begge sidder yderst til højre. Gengivet fra Henry Holm: Om et seminarium. Hjørring Seminarium 1982, s. 16.*

22 Herom se Nørr i: *Dansk læreruddannelse*, bd. 3 (1993): 357-83 og bøger om en række seminariers historie.

23 Poulsen 1965: 9-19; Herning Seminarium 1985; Holm 1996: 84-89; Holm 1982.

24 Lærerbehovsudvalget, møde 27/4-1953; jfr. *Dansk Seminarieblad* 1953 nr. 2.

Fornyede henvendelser fra Hjørring (1954) og Herning (1956) medførte, at udvalget i flere møder drøftede sagen, bl.a. efter henstilling fra ministeren, da Hjørringfolkene havde henvendt sig direkte til ham. De fleste af udvalgets medlemmer var temmelig afvisende, da man mente, at seminarierne først ville dimittere, når lærermanglen var ved at være forbi. Man diskuterede også, om et lokalt seminarium ville betyde, at dimittenderne søgte stillinger i lokalområdet, hvilket man ikke var sikker på. Det endte dog med, at Hjørring under hensyn til den udbredte lærermangel i Vendsyssel fik sit seminarium i 1957, mens Herning og flere andre byer måtte vente endnu nogle år.<sup>25</sup> Det nye Hjørring Seminarium fik også lov til at oprette en studenterafdeling, selv om dette næppe ville blive modtaget med ”blide ord fra Ranum”.<sup>26</sup>

### Forsøg på at dæmpe efterspørgslen efter lærere

Seminarieforstanderne i Lærerbehovsudvalget støttet af *Dansk Seminarieblad* fremhævede gang på gang, at det ikke kun var seminarieverdenen, der burde bidrage til en løsning på lærermanglen. Seminariernes bidrag var et stadig større dimittenttal for nyudklækkede lærere. Hertil kom, at seminarierne gav afkald på deres elever i flere måneder som vikarer i folkeskolen, selv om dette gav store afbræk i seminariernes undervisning. Folkeskolen måtte også selv bidrage til at løse problemet.

Den ene mulighed var at lade de ansatte lærere tage flere undervisningstimer (overtimer). Undervisningsministeriet udsendte således i maj 1953 et cirkulære med en indtrængende opfordring til, at ledige eller nyoprettede stillinger i købstadsordnede skoler blev varetaget som overtimer. Dette var samtidig et forsøg på at få købstadslærerne til at tage hensyn til landsbyskolen, som havde sværest ved at rekruttere nye lærere. Imidlertid var solidariteten ikke altid til stede. Kontorchef G. Henriksen fremhævede således i Lærerbehovsudvalget, at købstadslærerne ikke var ivrige efter at hjælpe landsbyskolen, da oprettelsen af færre nye lærerstilling i købstadsskolen samtidig betød, at der blev oprettet færre af de attraktive overlærerembeder.<sup>27</sup>

På opfordring fra DLF blev spørgsmålet om lærernes pligt til at påtage sig overtimer genstand for en længere drøftelse i Lærerbehovsudvalget ved mødet i marts 1954. Begge DLF's medlemmer, Thomsen Nielsen og førstelærer Kirk, fremhævede, at det ikke kunne være en pligt for lærerne at påtage sig overtimer, men alene en opfordring, og at antallet måtte være rimeligt (der var eksempler på lærere, som måtte påtage sig mere end 10 timer). Det ville også være i modstrid

---

25 Seminarierne i Herning og Hjørring var på dagsordenen i en række møder i Lærerbehovsudvalget. Der findes i Lærerbehovsudvalgets arkiv pk. 3 og 4 mange papirer vedr. sagen. Jf. forespørgsel i Folketinget 14/12-1955 om lærermanglen i Hjørring Amt (Folketingets forhandlinger 1955/56: 2006-10).

26 Udtalelse fra Utoft Sørensen i møde 28. januar 1957; jf. også Jensen 2011: 75ff.

27 Lærerbehovsudvalget, møde 10/10-1955.

med ældre læreres ret til aldersreduktion at pålægge disse et stort antal overtimer. Ministeriets repræsentant påpegede, at cirkulæret var en opfordring til kommunerne, og at lærernes pligt naturligvis måtte være inden for rimelighedens grænse. Det blev også diskuteret, om lærerne ligesom i Københavns Kommune skulle have en overtimebetaling på 15 %.<sup>28</sup> Senere blev dette accepteret, således at fem overtimer blev betalt med seks løntimer.<sup>29</sup> Lærernes overtimer voksede endnu mere, da det lykkedes DLF at få gennemført en nedsættelse af lærernes antal pligtige ugentlige undervisningstimer fra 36 til 32 timer.<sup>30</sup> Dette betød, at mange lærere blot fik fire timer mere overarbejde. Det var på det tidspunkt, lærerne fik råd til bil!<sup>31</sup>

En anden mulighed for at spare lærerkræfter var at nedsætte timetallet i folkeskolen. Overlærer Kirk fremsatte ønske om, at man i den købstadsordnede skole nedsatte timetallet, så man kunne få flere lærere til landsbyskolen, selv om han vidste, at man i købstadsgruppen i Danmarks Lærerforening var betænkelig herved. Også her spillede antallet af overlærerstillinger ind, da disses antal blev beregnet efter det samlede antal timer i de enkelte skoler. Fra ministeriets side ville man kun tillade dette efter ansøgning og kun i grundskolen, da nedsættelse i den eksamensfri skole også skulle betyde tilsvarende nedsættelse af timetallet i eksamensskolen, hvilket det ikke var muligt at gennemføre.<sup>32</sup>

### Mangelfuld statistik

Et af de helt store problemer for Lærerbehovsudvalget og for alle folkeskolens aktører var problemet med at danne sig et ordentligt statistisk overblik over udbud og efterspørgsel af lærere. Kampen om at skaffe pålidelige og holdbare tal var på dagsordenen ved næsten alle møder i udvalget, og de tal, som kom på bordet, viste sig gang på gang dels at være stærkt divergerende og dels i løbet af kort tid at være forældede. Det var ellers ikke, fordi den statistiske sagkundskab manglede. I næsten alle møder deltog både Christian Bonde fra Statistisk Departement og statskonsulenten, hvis kontor også arbejdede med skolestatistikken. Desuden indeholdt ministeriets *Meddelelser* hvert år statistik både over seminariernes dimittendtal og det forventede forbrug af lærere.

---

28 Lærerbehovsudvalget, møde 12/3-1954.

29 UVM cirk. 20/7-1954 og 8/7-1959.

30 UVM cirk. 14/9-1961.

31 Thejsen 2014: 20-21.

32 Lærerbehovsudvalget, møde 10/10-1955.

Oversigt over antallet af ledige embeder  
i folkeskolen pr. 15. august 1959.

Amtlerre.

	Købstadordn.		Landsbyordn.		Ledige embeder ialt	Heraf bestrides ved overtimer	
	Lærer- embeder	Lærer- indeem- beder.	Lærer- embeder	Lærer- inde- embeder		Købst.Lands- ordn. byord.	
København	34	15	2	5	56	19	-
Roskilde	6	1	7	4	18	1	1
Frederiksborg	34	14	5	2	55	13	
Eclbæk	4	1	5	4	14	2	-
Scro	2	5	19	22	48	1	-
Præsto	3	1	24	25	53	1	-
Bornholm	2	2	6	7	17	-	-
Odense } Assens }	5	6	9	13	33	2	1
Svendborg	4	3	20	21	43	2	-
Maribo	7	4	30	23	64	2	2
Ålborg	11	6	38	30	85	9	1
Hjørring	7	10	38	43	98	1	-
Thisted	4	4	22	27	57	2	5
Viborg	8	7	42	27	84	3	1
Århus	24	16	11	2	53	6	-
Skanderborg	4	3	15	12	34	1	-
Randers	6	10	35	35	88	6	2
Ribe	11	2	43	42	98	2	-
Ringkøbing	9	7	53	51	120	2	-
Vejle	4	4	27	13	48	3	-
Åbenrå	1	4	2	4	11	1	1
Haderslev	5	6	7	12	30	2	-
Sønderborg	2	7	4	5	18	-	-
Tønder	4	8	12	21	45	2	-
Ialt	203	146	476	450	1275	83	14

Oversigt over antallet af ledige embeder i folkeskolen pr. 15. august 1959. Statistikken, som er udarbejdet på grundlag af indberetninger fra amtskolekonsulenterne, omfatter i alt 1275 embeder på landet, som ikke har kunnet besettes i det indeværende skoleår. Det fremgår, at en mindre del af lærerstillingerne blev varetaget som overtimer. Det gengivne papir er et af de utallige statistiske bilag, som Lærerbehovsudvalgets arkiv er fyldt med.

I Lærerbehovsudvalget var man imidlertid tilbøjelig til at tro mere på de estimater over lærerforbruget, som byggede på spørgeskemaer udsendt til amtsskoleledirektioner og byråd over lærerforbruget i det kommende år, end på tal, som kom fra Statistisk Departement og fra statskonsulenten, fordi tallene fra de lokale indberetningskort både indeholdt statistiske og administrative oplysninger.<sup>33</sup> Gang på gang måtte man i Lærerbehovsudvalget konstatere, at der forelå vidt forskellige tal. I 1955 blev der nedsat et særligt underudvalg, som skulle behandle statistikken over forbrug og produktion af lærere.<sup>34</sup> Dette afklarede dog ikke problemet. Et halvt år senere konstaterede man, at antallet af ledige embeder ikke var 1.300 som beregnet af det statistiske underudvalg, men 1.900 ifølge de nye indberetninger fra amter og købstæder. Tilsvarende afvigelser fortsatte i de følgende år.<sup>35</sup> Forsøgte man at fremsætte prognoser for år frem i tiden, viste de sig hver gang at være uholdbare.

### Læremanglen bliver et samfundsproblem

Gennem 1950'erne havde man forhåbninger om, at læremanglen ville forsvinde, når børnetallet i folkeskolen igen faldt fra 1957. Snart måtte Lærerbehovsudvalget dog konstatere, at dette ikke ville blive tilfældet, næsten tværtimod. Efter spørgslen efter lærere blev ved med at fortsætte, selv om der blev dimitteret tre gange så mange lærere som i begyndelsen af 1950'erne. Forhandlingerne om de nye skolelove af 1958 førte til, at standarden for skolevæsenet på landet skulle hæves til købstadsniveau, hvilket skulle ske ved centralisering og udvidelse af undervisningen, og specielt ved en frivillig forlængelse af undervisningen med 8.-10. skoleår. Alt dette krævede flere lærere. Dette førte også til, at der fra politisk side blev sat større fokus på læremanglen. I Lærerbehovsudvalget erklærede formanden i april 1959 situationen for alvorlig, da opgørelsen pr. 15. august 1959 viste, at antallet af ledige embeder var 2.700, i stærk modstrid med prognoserne. Det blev i Lærerbehovsudvalget betragtet som en chokerende nyhed.<sup>36</sup>

Hidtil havde det været Lærerbehovsudvalgets ansvar, men nu måtte undervisningsministeren flere gange stå til regnskab for problemerne ved forespørgselsdebatter i Folketinget. Han måtte forsvare både Undervisningsministeriet og ikke mindst Lærerbehovsudvalget, fordi de havde "lagt hænderne i skødet eller ligefrem sovet" og dermed ikke vist rettidig omhu, så det nødvendige antal lærere var til rådighed. I udvalgets arkiv findes en redegørelse for ministeriets og udvalgets mange bestræbelser for at komme læremanglen til livs, som var iværksat i perioden 1946-60. Denne redegørelse benyttede undervisningsminister Jørgen Jørgensen i sine svar på forespørgselsdebatter i Folketinget den 22. marts 1960 og

---

33 Lærerbehovsudvalget, møde 28/3-1953.

34 Lærerbehovsudvalget, møde 28/2-1955.

35 Herom se f.eks. 12., 13. og 15. møde. Se også Notat 22/5-1957 vedrørende de seneste statistiske opgørelser over ledige embeder m.v. (Lærerbehovsudvalgets arkiv, pk. 4).

36 Lærerbehovsudvalget, møde 16/4-1959.

29. maj 1962<sup>37</sup>. Både Poul Hartling (V), der var ordføreren for forespørgerne, og ministeren påpegede, at lærmanglen ikke længere kun var et skoleteknisk problem, men at det var et samfundsproblem. Ministeriet holdt i december 1961 møde med repræsentanter for det norske undervisningsministerium, da man i Norge havde fået bedre styr på lærmanglen.<sup>38</sup>

Presset på Lærerbehovsudvalget, Undervisningsministeriet og regeringen var nu blevet så stort, at man i perioden 1960-62 gennemførte en række af de foranstaltninger, som man tidligere havde været imod. Både Herning, Holbæk og Aalborg seminarier blev godkendt i 1960, og i 1961 blev Vordingborg og Gedved seminarier overtaget af staten. Så var det også slut med nye seminarier. I de følgende år afviste både Lærerbehovsudvalget og ministeriet at godkende ønsker om seminarier i bl.a. Glostrup, Høje Taastrup, Slagelse, Unge Hjemms seminarium i Skåde, Hillerød og et aftenseminarium i Nakskov.<sup>39</sup>

Også på anden måde forsøgte man at imødegå lærmanglen. Perioden for udsendelse af seminarister som vikarer blev udvidet til fem måneder.<sup>40</sup> Ved lov af 1. marts 1962 og tilhørende cirkulære af 5. marts 1962 fik ministeren bemyndigelse til at udsætte nedsættelsen af klassekvotienten i henhold til skoleloven af 1958 indtil skoleåret 1967/68, og for første gang fik ministeriet mulighed for at rationere kommunernes muligheder for at oprette nye lærerstillinger.

### Lærerbehovsudvalget nedlægges, men lærmanglen fortsætter

Da der havde været stor kritik af statistikken, fik ministeriet i første halvdel af 1960'erne en række nye muligheder for at få styr på tallene. Ministeriet nedsatte selv i 1961 både et *Arbejdsudvalg vedrørende lærerbeho*vet og *Udvalget til koordinering af statistiske oplysninger om lærerbeho*vet, som begge afholdt en række møder i 1961.<sup>41</sup> Problemerne med lærmanglen blev også behandlet i *Læseplansudvalget* og i *Lærerruddannelsesudvalget*.<sup>42</sup> Et bevis på, at lærmanglen blev betragtet som et vigtigt problem for velfærdssamfundet, var det, at også Det Økonomiske Sekretariat under ledelse af Erik Ib Schmidt beskæftigede sig med lærmanglen og i 1962 udgav rapporten *Undervisningsbyggeri og lærerbeho*v 1961-1980. I 1963 blev der i Undervisningsministeriet oprettet et statistisk-økonomisk kontor, som overtog ansvaret for skolestatistikken.

Spørgsmålet var derfor, om der stadig var behov for at opretholde Lærerbehovsudvalget af 1953. Undervisningsministeriet ønskede i første omgang udvalget bevaret, men kun som et rådgivende organ over for ministeriet, bl.a. i spørgs-

---

37 *Folketingstidende, Forhandlinger* 1959/60: 4342-55 og 1961/62: 5107-20.

38 Lærerbehovsudvalgets arkiv, pk. 6. I UVM var man meget optaget af, om man kunne lære af andre landes forsøg på at begrænse lærmanglen (jf. oversigten herover i 3. Kt's journalsag 1956/958).

39 Lærerbehovsudvalget, møde 22/1-1963.

40 UVM cirk. 28/4-1960.

41 Mødereferater i Lærerbehovsudvalgets arkiv, pk. 6, 7 og 9.

42 Herom se Lærerbehovsudvalget, møde 4/12-1961.

målet om oprettelse af nye seminarier, og det skulle suppleres med medlemmer fra de kommunale organisationer.<sup>43</sup> Udvalgets storhedstid var dog forbi. I 1967 blev udvalget endelig nedlagt.

Imidlertid fortsatte lærermanglen med at være et stort problem gennem 1960'erne, og ministeriet måtte acceptere en række midlertidige foranstaltninger, som gjorde det vanskeligt at få skolelovene af 1958 gennemført i praksis. De store dimittendtal fra seminarierne skulle dog snart vise, at mangel på lærere blev afløst af lærerarbejdsløshed. I 1969 tog en kommission stilling til de første nedlæggelser af seminarier,<sup>44</sup> men dette skete først i 1980'erne. Da var Lærerbehovsudvalgets virksomhed for længst ophørt.

### Hvorfor fortsatte lærermanglen så længe?

Alle beslutningstagere havde i begyndelsen af 1950'erne været enige om, at lærermanglen var et forbigående problem, og at man skulle passe på, at der ikke blev uddannet for mange lærere. I hvert fald var man overbevist om, at lærermanglen ville være forbi, når skolernes elevtal fra 1957 blev mindre. Hvorfor tog alle eksperter fejl? Det var spørgsmålet om udbud og efterspørgsel efter uddannede lærere. Udbuddet blev der gjort ganske meget ved. Selv om både Lærerbehovsudvalget og ministeriet var betænkelige, blev der oprettet 11 nye seminarier (1949-60), og de eksisterende blev større, så dimittendtallet voksede fra ca. 600 om året i 1950 til ca. 1.500 i 1960 og til ca. 3.500 i 1970.<sup>45</sup> Problemet var efterspørgslen efter lærere, som man aldrig fik ordentligt overblik over. Det ene problem var efterslæbet med gennemførelsen af skoleloven af 1937. Langt op i 1950'erne var loven ikke implementeret i en stor del af skolerne på landet. Selv om man troede, at en centralisering ville betyde besparelse af lærerkræfter, viste resultatet sig at være det modsatte, da eleverne skulle have nye fag, flere timer og mindre klassekvotient. Lærerforbruget eskalerede med skoleloven af 1958, der satte yderligere fart i centraliseringen, gav alle elever også på landet adgang til eksamensafdeling og efterhånden både et 8., 9. og 10. skoleår. Disse frivillige skoleår blev en større succes end forventet og krævede mange nye lærere.<sup>46</sup> I 1951 var der ansat 17.404 lærere i folkeskolen, i 1966 33.165.<sup>47</sup>

Også andre skoleformer end folkeskolen krævede uddannede lærere. Dette gjaldt både privatskoler, private realskoler, efterskoler og højskoler samt andre former for ungdomsuddannelser, hvor elevtallet var stigende i disse år. En del

---

43 Lærerbehovsudvalget, møde 22/1-1963; RAK. UVM, 1. Afdeling, journalsag 1966/01-50-24.

44 *Seminarieplanlægning*. Betænkning nr. 531 (1969).

45 Se Christian Larsens oversigt over dimittender ved seminarierne 1793-2002 i *Dansk Læreredannelse*, bd. 1: 422-27.

46 På landet var der i 1951 i alt 902 klasser med 8. skoleår, i 1961 5.200 klasser, hvortil kom 1.304 niende klasser (kilde: *Børneskolen 1947-51 og 1957-61*). Senere voksede antallet meget mere.

47 Se tabel i *Lærerne og Folkeskolen gennem 100 år*: 361.

undervisere på seminarierne og i ungdomsuddannelserne var faglærere, der også i nogen grad blev anvendt som vikarer i folkeskolen.<sup>48</sup>

Lærerstatisikken havde heller ikke taget lærerforbruget i særundervisningen i betragtning. Skoleloven af 1937 havde givet mulighed for indførelse af specialundervisning for særlige grupper af børn, men ordningen blev først rigtig udbredt langt op i 1950'erne. Forbruget af lærere hertil voksede stærkt i 1950'erne og 1960'erne. Der blev også ydet lærere i specialundervisningen en kompensati-on, så fem særundervisningstimer talte for seks almindelige undervisningstimer. Også særforsogets og børneforsogets institutioner anvendte nogle seminarie-uddannede lærere. Der var således mange årsager til, at efterspørgslen efter ud-dannede lærere voksede og bidrog til, at lærermanglen blev ved med at fortsæt-te gennem 1960'erne.

Konsekvenserne af lærermanglen var store både for uddannelsessystemet og for samfundsudviklingen. Sammen med manglen på byggematerialer<sup>49</sup> var læ-rermanglen med til at forhindre en hensigtsmæssig gennemførelse af skolelovene af 1937 og 1958. Mange steder blev bestemmelserne i 1937-loven først gennem-ført langt op i 1960'erne, da dette både krævede bygningsmæssige forbedrin-ger og et større antal lærere. Dette betød, at en større del af befolkningen kom til at mangle en udvidet skolemæssig baggrund, da velfærdssamfundet skulle gen-nemføres.<sup>50</sup> En række steder undlod man således at indføre et ottende skoleår, fordi man ikke havde lærere hertil. Lærermanglen bidrog også til, at man ikke i skoleloven af 1958 udvidede skolepligten ud over det syvende skoleår, hvilket man for længst havde gjort i Norge og Sverige og andre lande, som vi plejer at sammenligne os med.

Lærermanglen påvirkede i allerhøjeste grad også læreruddannelsen og forhol-dene på seminarierne. Undervisningen blev forstyrret af, at seminarieeleverne skulle på "græs", og deres praktikundervisning blev beskåret. Seminarierne blev til store institutioner, hvilket havde den fordel, at det blev lettere at tilbyde flere linjefag, men det var også med til på længere sigt at centralisere seminariedriften i de større byer. Man havde, som Lærerbehovsudvalget gentagne gange påpege-de, fået oprettet for mange nye seminarier. Da man i 1980'erne igen lukkede se-minarier, valgte man dog i hovedsagen at lukke andre end dem, man havde fået åbnet i 1950'erne på grund af lærermanglen.

Selvom Lærerbehovsudvalget ikke formåede at løse sin hovedopgave, at få styr på lærermanglen, havde udvalget stor betydning, da det kunne samordne alle holdninger til problemerne både i seminarieverdenen, i lærerkredse og blandt ministeriets embedsmænd. Det stod bag alle de foranstaltninger, der i 1950'erne blev gjort for at mindske lærermanglen, og udvalget var med til at forhindre,

---

48 Om faglærere se Kampmann 1995a: 107-22.

49 Herom se Nørr 2009.

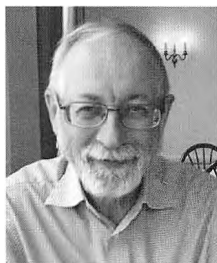
50 Jf. Folketingets tidligere formand Christian Mejdahls udtalelse i *Berlingske Tidende* 23/3-2004 (citeret i *Samfundsplanlægning i 1950'erne* s. 153).



at der blev oprettet endnu flere seminarier, som senere havde måttet nedlægges igen, da lærermanglen i 1970'erne og 1980'erne blev afløst af lærerarbejdsløshed.

## Summary

During the past 200 years there have been periods of teacher shortage and periods with too many teachers. Thus, the high unemployment rate among teachers in the 1930s was replaced by teacher shortages in the 1950s and 1960s. This article analyses why the teacher shortage lasted so long despite all predictions and what significance it had for the implementation of the 1937 and 1958 school acts. The article focuses in particular on the work in the Need for Teachers Committee and its attempts to resolve the shortage.



*Erik Nørr (f. 1944), historiker, dr.phil., arkivar og seniorforsker ved Statens Arkiver frem til 2013. Har forsket i uddannelses-, forvaltnings-, og kirkehistorie i det 19. og 20. århundrede. Forfatter bl.a. til bøgerne Præst og administrator (1981), Skolen, præsten og kommunen (1994), Genforeningens bedste gave (2003), Dansk Skolehistorie, bd. 2 (sammen med Christian Larsen og Pernille Sonne), 2013. Har desuden skrevet bidrag til Dansk læreruddannelse bd. 1 og 3 (1993 og 2005), Realskolen i 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse, bd. 1-2, 2010 samt til Reformatiønen i dansk kirke og kultur 1700-1914 (2017).*

## Utrykte kilder

Rigsarkivet, Kbh. (RAK)

*Undervisningsministeriet (UVM):*

1. Departements 1. Kontor: drøftelse af folkeskolens undervisning, 1941.
1. Departements 2. Kontor (fra 1954: 3. Kontor): journaler og journalsager.
1. Afdeling: journalsager 1966.

*Udvalgsarkiver:*

- Lærerbegrænsningsudvalget af januar 1933
- Udvalget 1946 om afhjælpning af eventuel mangel på seminarieuddannede lærere og lærerinder (Lærermangeludvalget)
- Lærerbehovsudvalget af 26. januar 1953 (mødereferater, korrespondance, analyser, statistisk materiale 1953-63).

## Litteratur og trykte kilder

- *Betænkning af Udvalget til Afhjælpning af en eventuel Mangel paa seminarieuddannede Lærere og Lærerinder.* Kbh. 1946.
- *Betænkning fra Udvalget til Undersøgelse af Mulighederne for en Begrænsning af det Antal Lærere, der uddannes.* Kbh. 1933.
- *Betænkning vedrørende ændring af uddannelsen for lærere og lærerinder i folkeskolen.* Kbh. 1951.

- *Børneskolen i Aarene 1927-1931, 1932-1936, 1937-1941, 1942-1946, 1947-1951, 1957-1961* (Statistiske Meddelelser). Kbh.: Statistisk Departement.
- *Dansk Seminarieblad*. Kbh.: Dansk Seminarieforening.
- *Folkeskolen*. Kbh.: Danmarks Lærerforening.
- *Folketingstidende*
- Fredriksson, Viktor (red.) (1971), *Svenska folkskolans historia*, bind VI: 1940-1971. Stockholm: Albert Bonnier.
- Gjerløff, Anne Katrine m.fl. (2014), *Da skolen blev sin egen 1920-1970*. Bind 4 af Dansk Skolehistorie. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Herning Seminarium 1960-1985: Historier og utopier. Herning: *Herning Seminarium* (Poul Christensen)
- Holm, Henry (1982), *Om et seminarium*. Hjørring: Hjørring Seminarium.
- Holm, Henry (1996), *Skolebyen i Vendsyssel*. Hjørring: Vendsyssel Historiske Museum.
- Jensen, Hans Støttrup (2011), *Ranum Seminarium 1848-2011 – en beretning fra en udkant midt i verden*. Ranum: Pædagoguddannelsen Midt-Vest, VIA University College.
- Kampmann, Tage (1991), *Kun spiren frisk og grøn... Læreruddannelse 1945-1991*. Bind 2 af Dansk Læreruddannelse. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Hvidovre: Kampmann, Tage (1995a), Faglærereksamen. I: *Uddannelseshistorie 1995* s. 107-22.
- Hvidovre: Kampmann, Tage (1995b), *Fra enegang til fodslag – forstandere/rektorer ved lærerseminarierne 1947-1993*. S.l.: Tage Kampmann.
- Koch-Olsen, Ib (red.) (1974), *Lærerne og Folkeskolen gennem 100 år*. Kbh.: Danmarks Lærerforening.
- *Love og Ekspeditioner vedkommende Kirke- og Skolevæsen -1962*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- *Meddelelser om Folkeskolen, Ungdomsundervisningen og Læreruddannelsen 1933-59*. Kbh.: Undervisningsministeriet
- Nørr, Erik (1993), Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften. I: *Dansk Læreruddannelse*, bind. 3. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Nørr, Erik (2009): Hvorfor blev skoleloven af 1937 først gennemført i 1950'erne og 1960'erne? I: Else Hansen og Leon Jespersen (red.), *Samfundsplanlægning i 1950'erne*. Kbh.: Museum Tusulanum, s. 153-226.
- Poulsen, P. Munk (1965), Herning Seminariums tilblivelse. I: *Herning Seminariums Årsskrift 1965*, s. 9-19.
- *Rigsdagstidende*.
- *Seminarieplanlægning. Betænkning nr. 531*. Kbh.: Undervisningsministeriet 1969
- Skovgaard-Petersen, Vagn (2005), De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945. I: *Dansk Læreruddannelse*, bind 1. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Thejsen, Thorkild (2014), *Lærernes kampe – kampen for skolen*. Kbh.: Gyldendal.
- Økonomiministeriet, Det Økonomiske Sekretariat (1962), *Undervisningsbyggeri og lærerbehold 1961-1980*. Kbh.: Det Økonomiske Sekretariat.

# I otakt med tiden?

## Lärarprofessionens ställning sett via lärarutbildningens utveckling i Sverige, 1962-2015

Af Johanna Ringarp og Karolina Parding

*Grundskolans införande i Sverige 1962 innebar nya förutsättningar för lärarprofessionen. Från att tidigare ha arbetat antingen i folkskolan eller på läroverket skulle alla lärare arbeta inom samma verksamhet. Den strukturella förändringen innebar också att lärarutbildningen reformerades, och liksom i de andra nordiska länderna har utbildningen med tiden allt mer kommit att akademiseras. De återkommande statliga interventionerna på skolområdet har gett upphov till en diskussion om att lärarutbildningen och skolan har kommit i otakt med varandra. Även den historiska uppdelningen mellan folkskollärare och läroverkslärare, som lever kvar genom att det alltså finns två fackförbund för lärare, har ansetts ha haft betydelse för utvecklingen. Noterbart är också att den svenska lärarutbildningen har genomgått sex reformer under de senaste sextio åren, vilket i snitt betyder en reform vart åttonde år. I följande artikel beskrivs och diskuteras grundskollärares utveckling under perioden 1962-2015, detta genom nedslag i lärarfackens protokoll och tidskrifter samt pressmaterial. Artikelns bidrag handlar om att utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv diskutera lärarprofessionens ställning.*

### Den nya skolan

I följande artikel beskrivs och diskuteras grundskollärares utveckling under perioden 1962-2015. För att rama in utvecklingen inleder vi med en kortfattad beskrivning av skolans och lärarnas roll under första hälften av 1900-talet. Skälet till det är att grundskolan infördes 1962, och för att förstå omvälvningen menar vi att det behövs en förståelse för hur situationen var i skolan och för lärarna även innan grundskolebeslutet.

Under 1900-talets första hälft diskuterades återkommande i Sverige skolans organisering och innehåll och det fanns på riksdagsplan liksom på det lokala planet meningsskiljaktigheter om hur skolan skulle organiseras för den växande befolkningen.<sup>1</sup> Skulle det parallella skolsystemet bli kvar eller borde en ny gemensam skolorganisation bildas av realskolan och folkskolan? Det vill säga var det dags att ta steget mot en gemensam enhetsskola, där alla oavsett familjebak-

---

1 Marklund 1982: 11-12.

grund och inkomster gick? Om det senare blev fallet, vem skulle då ha ansvaret för skolan – staten eller kommunen? Huvudmannaskapet skiljde sig nämligen åt mellan skolformerna: realskolorna och läroverken var statliga, medan folkskolorna var i huvudsak kommunala. Även lärarnas anställning berodde på vilken skolform de undervisade i.

I de två stora utredningarna om skolan: *1940 års skolutredning* och *1946 års skolkommision* diskuterades både skolans organisering – fortsatt parallell eller gemensam skola, och hur rekryteringen av barn från landsbygden och de lägre klasserna på högre utbildningar skulle öka.<sup>2</sup> Majoriteten i *1940 års skolutredning*, som hade tillsatts av högerledaren och ecklesiastikministern under andra världskriget Gösta Bagge, ansåg att skolan även fortsättningsvis skulle vara differentierad. Det fanns dock en minoritet bland de tillsatta i utredningen – främst folkskollärare – som menade att det nu var dags att ta steget och driva igenom Fridtjiv Bergs idéer om en bottenskola för alla.<sup>3</sup> Krigsåren var inte tiden för stora reformer eller dispyter så frågan var vid krigsslutet fortfarande aktuell. Den socialdemokratiska regeringen tillsatte då ytterligare en skolutredning: *1946 års skolkommision*. Den parlamentariskt sammansatta gruppen kom till en annan slutsats än *1940 års skolutredning* och lade 1948 fram ett principbetänkande om att Sverige ska utveckla en nioårig obligatorisk grundskola. I betänkandet stod det:

Den nioåriga enhetsskolan bör enligt skolkommisionens mening vara uppdelad på tre stadier: ett i allmänhet treårigt lågstadium, där undervisningen bestrids av småskollärare, ett treårigt mellanstadium med undervisning av klasslärare och ett treårigt högstadium med undervisning huvudsakligen av akademiskt utbildade ämneslärare. Enligt denna plan är undervisningen gemensam för alla elever till och med sjätte klassen, vilket skulle innebära ett förverkligande av Fridtjiv Bergs bottenskoleprogram (dock med den förändringen, att kommissionen föreslår undervisning i engelska från femte klassen).<sup>4</sup>

I partipolitisk enighet tog sedermera Riksdagen det principbeslut som innebar att realskolan och folkskolan ersattes av en gemensam sammanhållen skola upp till årskurs 8. Därefter, i årskurs 9 skulle eleverna ha möjlighet att välja mellan tre inriktningar: en allmän (9a), en gymnasieförberedande (9g) och en yrkesförberedande (9y).<sup>5</sup> *1946 års skolkommisions* förslag innebar också att läroverken och

---

2 SOU 1944:22; SOU 1948:27.

3 Marklund 1980: 46-49.

4 SOU 1948:27: 8.

5 Skolöverstyrelsen 1955.

yrkesskolorna skulle ersättas av andra skolformer, som mer var i samklang med den nya grundskoleorganisationen.<sup>6</sup>

Grundskolans införande 1962 innebar också nya förutsättningar för lärarprofessionen. Från att tidigare ha arbetat antingen i folkskolan eller vid läroverket skulle alla lärare arbeta inom samma verksamhet. Den strukturella förändringen innebar också att lärarutbildningen förändrades och liksom i de andra nordiska länderna har utbildningen med tiden kommit att akademiseras allt mer. Högskolereformen 1977 och därefter forskningsanknytningen inom lärarutbildningen på 2000-talet kan ses som två viktiga steg på vägen mot en akademiserad lärarutbildning.<sup>7</sup> Vägen dit har beskrivits som både konfliktfylld och känslös. Inte minst på grund av att lärarkåren var splittrad i olika fackförbund med olika positioner och tankar kring vad en lärare är. Denna splittring, som delvis fortfarande lever kvar genom de två olika fackförbunden som organiserar lärare i Sverige – *Läraryrket* och *Lärarnas riksförbund*, kan också ses i relation till att lärarprofessionen själva inte alltid har drivit en enad front mot de styrningsförändringarna som staten har initierat och genomdrivit.

### Skolans och de professionellas organisering före 1962

För att förstå utvecklingen efter 1962 behöver viss kunskap om de historiska skeendena när de gäller skolväsendets och de professionellas organisering och utveckling. Av det skälet kommer följande avsnitt att fokusera på skolväsendet och de professionellas framväxt och utveckling under tiden före grundskolans etablering.

Fram till 1960-talet var de vanligaste skolformerna folkskolan och läroverken. Vid folkskolorna arbetade folkskollärarna. Dessa kom oftast från arbetar- och jordbrukarfamiljer och hade utbildats vid folkskoleseminarierna. På de statliga läroverken undervisade läroverkslärarna. De hade oftast en borglig bakgrund och fick sin utbildning på universiteten. När det beslutades att Sverige skulle avskaffa det parallella skolsystemet med folkskor och läroverk, och införa grundskolan som en gemensam skolutbildning för alla barn, minskade också skillnaderna mellan de olika lärarkategorierna. Detta var långtifrån någon smärtfri process, och vissa konflikthärddar mellan de olika yrkesgrupperna finns fortfarande kvar, vilket dagens uppdelning i två läraryrken är ett uttryck för.

I *Där de härliga lagrarna gro...* skildras staten som aktiv aktör på utbildningsområdet under den perioden när skolsektorn kom att bli en integrerad del av välfärden.<sup>8</sup> Då fanns det i samhället en förhoppning att bygga ut skolan så att den kunde ta emot barn från alla samhällsklasser. Drömmen gick i uppfyllelse i och med utbyggnaden av utbildningsväsendet på 1800-talet. Enligt Christina Florin och Ulla Johansson krävdes det en central statsmakt för att åstadkomma en en-

---

6 SOU 1948: 27; Carle et al. 2000: 158; Marklund 1980: 92, 96-98.

7 SFS 1977: 218; SOU 2008:109.

8 Florin & Johansson 1993, passim.

hetlighet och standardisering av skolväsendet som också var funktionell ur kapitalägarnas perspektiv. När det hela sedan var klart, visade det sig att en statlig organiserad utbildning också hade den fördelen att staten övertog kostnaderna för skolan.<sup>9</sup> Många av de nya välfärdsfunktionerna behövde dock experter som kunde arbeta inom den växande sektorn. Det medförde att en ny grupp professionella växte fram, vilka kan benämnas välfärdsprofessioner.<sup>10</sup> Vilka var då dessa professionella? Till de professionella räknades experter som hade uppnått en viss nivå av akademisk utbildning och kompetens för ett professionellt medlemskap. De var organiserade i professionella organisationer som hade utvecklat professionella normer och kriterier. De professionella ansågs också ha en speciell makt som baserades på uppfattningen att deras arbete var neutralt och baserades på strikt vetenskap.<sup>11</sup> Professionernas strategi, att endast de med rätt utbildning och examen tilläts arbeta inom yrket, gav också gruppen karaktär av en sluten kartell.<sup>12</sup>

För lärarkårens del var deras professionaliseringssträvan fortfarande i sin linda när centraliseringen av utbildningsväsendet blev en realitet, även om det enligt Florin och Johansson fanns många traditioner inom läroverksläraryrket som var förenliga med professionella ideal. Bland annat uppfyllde läroverkslärarna huvudkriterierna för en profession, det vill säga en lång teoretisk och akademisk utbildning. Lärarnas kompetens prövades också genom att de från början fick genomgå ett undervisningsprov när de sökte en anställning.<sup>13</sup> Ett skäl till varför lärarna från början inte tillmättes en professionell status var läroverkslärarnas starka bindning till kyrkan, det var bland annat kyrkans män och inte andra ur professionen som examinerade nya lärare. Först när kyrkans maktställning i samhället försvagades hamnade läroverkslärarna i en ny sits och en kollektiv process, nu med staten som allierad kunde ta form.<sup>14</sup>

Det fanns dock andra företeelser som bromsade läroverkslärarnas professionella utveckling, till exempel att de främst hade sin vetenskapliga bas i sina ämneskunskaper och inte i ett specifikt lärarämne. För att råda bot på detta höjdes röster för att höja läraryrkets status genom att skapa ett vetenskapligt ämne - pedagogik - men det var ämneslärarna inte villiga att göra. Striden kom därefter att stå mellan ämneskunskaper och pedagogik, vilket i sig kom att medföra en komplikation för lärarnas professionella strävan. Där läroverkslärarna å sin sida stod på den förstnämnda, och folkskollärarna å andra sidan stod på pedagogi-

---

9 Florin & Johansson 1993, kap. 5.

10 Ringarp 2011. Se även Helena Bergmans resonemang om barnvårdsmännen som bland flera andra nya yrkesgrupper blev en expertgrupp som växte fram under välfärdsstatens uppbyggnad. Bergman, 2003: 36.

11 För en diskussion om professionsbegreppet se t ex Selander 1989; Burrage & Torstendahl (eds) 1990.

12 Åmark 1989: 92.

13 Florin & Johansson 1993: 39.

14 Florin & Johansson 1993: 157-165.

kens barrikad.<sup>15</sup> Orsaken till meningsskiljaktigheten var att folkskollärarna hade en helt annan bakgrund än adjunkterna och ämneslärarna. Folkskollärarna hade fått sin utbildning på de folkskoleseminarierna som hade inrättats från och med mitten av 1800-talet. Dessa var från början utformade så att de som läste på seminariet enbart skulle gå igenom de kurser som de sedan skulle undervisa i.<sup>16</sup> De lärare som arbetade i folkskolan slöt sig också snart samman i olika föreningar och år 1880 bildade dessa föreningar en gemensam organisation, *Sveriges allmänna folkskollärareförening* (SAF). Det var en riksomfattande organisation med målsättning att föra fram både folkskollärarnas fackliga krav och diskuterade pedagogiska frågor. Av den anledningen var organisationen från början inte bara en sammanslutning för lärare, utan även andra som var intresserade av skolans utveckling kunde bli medlemmar.

Med tiden blev det dock tydligt att de olika lärargruppernas intressen inte kunde tillvaratas av en och samma organisation. Inte minst de kvinnliga lärarinorna kände behov av att få en egen sammanslutning eftersom de manliga lärarna hade privilegier trots att de utförde samma arbete som de kvinnliga lärarna. Därför bildades år 1906 *Sveriges folkskolläraryrkesförbund* med målet att tillvarata de kvinnliga lärarnas intressen.<sup>17</sup> År 1918 bildades också en intresseorganisation för småskolläraryrket, *Sveriges småskolläraryrkesförbund*, det vill säga för de lärare som arbetade i årskurs 1 och 2. Småskolläraryrket var en utsatt grupp med låg status som inte räknades till folkskollärarna. Småskollärarna undervisade dels i småskolan, dels i den provisoriska folkskolan som fanns på vissa håll i glesbygden. Därtill kunde de även fungera som assistenter åt den ordinarie folkskolläraren i en vanlig folkskola. Från början hade småskollärarna knappt någon rättslig ställning alls, utan var beroende av skolrådets godtycke. Rådet kunde varje år bestämma om de fick vara kvar eller inte och hur mycket de skulle få i lön.<sup>18</sup>

När skolformen knöts närmare till folkskolan kom också staten att ta ett större ansvar för deras arbetsvillkor och löner. Från början fanns det både manliga och kvinnliga småskollärare, men med tiden blev yrket feminiserat. Detta berodde inte minst på att kvinnor var billigare som arbetskraft. En småskollärare behövde länge inte heller vara seminarieutbildad, vilket folkskollärarna skulle vara.<sup>19</sup> Småskollärarnas utsatta situation och de låga lönerna var något som den nyetablerade småskolläraryrkesorganisationen engagerade sig starkt för.<sup>20</sup> De krävde bland annat att småskolläraryrket skulle förstatligas och att utbildningen blev likvärdig med folkskolläraryrket. Deras krav kan därför tolkas som uttryck för både fackliga och professionella strategier. Till de fackliga

---

15 Florin & Johansson 1993: 47-50.

16 Carlgren & Marton 2000: 94.

17 Persson 2008: 233-235.

18 Florin 1987: 42-45. Jämför också Persson 2008: 176-179 & 224-227.

19 Florin 1987: 36-42; Ringarp 2015: 440-441.

20 Florin 1987: 42-45, 118-128.

ahör arbetsvillkoren och lönefrågorna, medan kraven på en statligt sanktionerad utbildning med samma status som folkskollärarnas var en del av deras professionella strategi. De ville höja statusen på yrket och se till att bara de med rätt utbildning kunde få anställning i småskolan.

Två år efter att småskollärarinnorna hade grundat sin förening, bildade de manliga folkskollärarna sin egen förening, *Folkskollärarnas förening*, och därmed var folkskollärarnas fackliga engagemang delat i inte mindre än tre skilda föreningar. Det fanns flera anledningar till att *Folkskollärarnas förening* bildades, av vilka vi kommer att fokusera på tre. Ett skäl var att folkskollärarinnornas förening hade bildats, en annan var att folkskollärarna önskade sig en tydligare facklig inriktning än vad de tyckte SAF stod för. En tredje var statens beslut 1906 att ge de manliga lärarna högre lön. Detta gjordes med hänvisning till att männen var familjeförsörjare och därmed behövde ha mer betalt, dessutom var det ett sätt att öka andelen manliga lärare, som annars ansågs bli för låg.<sup>21</sup> Sammantaget innebär detta att splittringen inom folkskolans yrkesgrupper hade förändrats och blivit mindre jämlikt sett till utbildning, arbetsuppgifter och löner.<sup>22</sup>

Lärarnas Riksförbunds historia går tillbaka till 1884 när *Svenska Lärarsällskapet* bildades för att tillvarata läroverkens rektorers, lektorers och adjunkters intressen. Läroverkslärare var från början inte något eget yrke utan en del av den kyrkliga karriären. Först i mitten av 1800-talet skildes läroverksläraryrket från den kyrkliga karriären. En akademisk karriär, ofta inom den filosofiska fakulteten, blev därmed den vanliga vägen in i yrket. Att lärare ofta har kallats för ”magister” kan härledas till denna tid, då det krävdes en generell akademisk examen för att undervisa vid läroverken.<sup>23</sup> *Svenska Lärarsällskapet* bytte 1913 namn till *Läroverkslärarnas Riksförbund*. Redan de första åren stod det klart förbundets verksamhet skulle domineras av frågan om läroverkslärarnas löner. Deras utgångspunkt var att utbildning ska löna sig, och man menade att läroverkslärarna borde ha samma lön som andra statliga tjänstemän med jämförbar utbildning.<sup>24</sup>

När folkskolan och läroverken ersattes av en enhetsskola bestående av en grundskola och ett gymnasium, förändrades lärarkårens förutsättningar på ett fundamentalt sätt. Den största förändringen var att utbildningarna till folkskollärare respektive läroverkslärare som tidigare hade varit åtskilda nu sammanfördes. De gamla folkskoleseminarierna som tidigare hade utbildat låg- och mellanstadielärare omvandlades till lärarhögskolor 1968, och de nya lärarhögskolorna förelades också den pedagogiska undervisningen av alla lärare.<sup>25</sup> De utmaningar som de olika lärargrupperna ställdes inför var dock av olika karaktär, vilket följande avsnitt kommer att beskriva mer ingående.

---

21 Persson 2008: 229-230; Florin 1987: 154-156.

22 Persson 2008: 235-237.

23 Carle et al. 2000: 54, 68-69.

24 Carle et al. 2000: 217-220; Ringarp 2015: 442-443.

25 Östlin-Skog 1984: 3, 45.



## Ny skola kräver ny lärarutbildning

”Rätt skola - med rätt lärare?”, så löd rubriken på en artikel i *Arbetarbladet* den 6 april 1962. Bara några veckor innan hade beslutet om att införa en gemensam grundskola för alla elever klubbats igenom av Sveriges riksdag.<sup>26</sup> Med anledningen av riksdagsbeslutet diskuterades i artikeln att de lärare som examinerades på utbildningarna inte var lämpade för de nya skolformerna och de mer heterogena klasserna som blev fallet när de parallellskolesystemet nu övergavs. För att råda bot på denna obalans mellan utbud och efterfrågan och för att få fler att välja läraryrket var de flesta i dåtidens samhällsdebatt eniga om att lärarutbildningen behövde reformeras. Hur det skulle gå till, och var undervisningen för blivande lärare skulle förläggas – på lärarhögskolorna eller på universiteten – rådde det däremot delade meningar om. Bland de som menade att allt skulle förläggas till lärarhögskolorna fanns professorn i praktisk pedagogik vid Lärarhögskolan, Torsten Husén. Husén var en stark anhängare till att det skulle finnas en gemensam skola för alla samhällsklasser, det vill säga enhetsskolan och de som skulle undervisa där skulle vara lärare med en mer modern utbildning.<sup>27</sup> Som en av de ledande representanterna för disciplinen pedagogik vägrade hans ord också tungt, om än inte utan att ifrågasättas. Bland annat förespråkade andra att ämnesstudierna även fortsättningsvis bedrivs på universiteten i nära kontakt med vetenskap och forskning.<sup>28</sup> Den pedagogiska kompetensen och didaktiken skulle däremot studeras på lärarhögskolorna.

*Under 1960-talet bestämdes det att lärarseminarierna skulle läggas ner och istället skulle lärarutbildningen ske på lärarhögskolor runt om i landet och administreras genom Skolöverstyrelsen.*

*Genom högskolereformen 1977 inlemmades lärarhögskolorna i det akademiska högskolesystemet.*

*På Konradsbergsområdet hade lärarhögskolan i Stockholm sina lokaler från 1950-talet och fram till 2008.*

*Foto: Johanna Ringarp*



26 Prop. 1962: 54; Riksdagens protokoll 1962 a–d.

27 Landahl 2017: 45.

28 Dagens Nyheter 14 juni 1965; Dagens Nyheter 25 januari 1967.

Även lärargrupperna var aktiva i diskussionen. På sin kongress i juni 1962 framförde *Sveriges småskolläraryrkeförbund* att de propagerade för att det skulle finnas en gemensam grundskolläraryrkesutbildning för alla lärare som skulle arbeta inom den nya skolformen. De argumenterade också för att hela utbildningen till grundskollärare skulle förläggas till lärarhögskolorna och inte som fallet hade varit tidigare, att vissa delar av lärarutbildningen för de yngre åldrarna hade varit förlagt på seminarierna. De motiverade sitt förslag med att säga att en sammanhållen utbildning dels skulle medföra att alla lärare skulle få ett större helhetsperspektiv på eleverna i olika årskurser och inte enbart för de stadier som de undervisade på, dels skulle, om undervisningen blev förlagd till lärarhögskolan, ett ökat fokus på pedagogisk forskning även på de lägre stadierna bli möjligt.<sup>29</sup> Med anledningen av debatten skrev *Stockholms-Tidningen* att det inte var något lätt arbete som de sakkunniga i lärarutbildningsutredningen (LUS) hade fått på sin lott från utbildningsministern Edman. Att anpassa lärarutbildningen till den nya skolformen och därmed ta ställning för vilka slags lärarkategorier som behövs i framtiden.<sup>30</sup> Och tidningen fortsatte med att diskutera frågan om var tyngdpunkten skulle ligga på ämneskunskaper eller pedagogik:

En ofrånkomlig kvalitetshöjning när det gäller den pedagogiska sidan av utbildningen måste nödvändigt innebära en kvalitetssänkning eller en rationalisering på något annat område, om man utgår ifrån att den samlade studietiden inte bör förlängas. Vidare skall lärarna kunna undervisa i flera ämnen än vad som nu är vanligt måste kraven på deras kunskaper i varje enskilt ämne sänkas, förutsatt att studietiden blir densamma som nu. Till detta kommer också krav på en anpassning av ämneskurserna i grundskolans målsättning i varje enskilt ämne. Hr Edman diskuterar i direktiven skilda lösningar på detta tillsynes oläsliga problem. Man kan, menar han, tänka sig speciella lärarutbildningslinjer vid de filosofiska fakulteterna, man också inrätta pedagogiska fakulteter vid universiteten. En tredje lösning är att lägga hela lärarutbildningen på högskolan, en fjärde ett slags växelbruk mellan universiteten och lärarhögskolorna. Om man utgår från dels från grundskolans krav och dels ifrån de resurser som redan nu finns tycks oss, vilket *Stockholms-Tidningen* tidigare framhållit det fjärde alternativet mest rationellt. Det vill mycket mer än vanligt av god vilja till från universitetens sida, om vi i framtiden skall få lärare till grundskolan som har såväl ämnesmässiga som pedagogisk kompetens och behörighet inte ”eller bara”.<sup>31</sup>

---

29 Svenska Dagbladet 16 juni 1962.

30 Stockholms-Tidningen 24 juni 1962. För en liknande diskussion om utbildning och kompetens se även Svenska Dagbladet 27 augusti 1963.

31 Stockholms-Tidningen 24 juni 1962. För en liknande diskussion om utbildning och kompetens se även Svenska Dagbladet 27 augusti 1963.

Avvecklandet av parallellskolesystemet (folkskolan, realskolan, läroverket etc.) och införandet av en gemensam nioårig skola, innebar således en stor förändring både för lärarna som redan var verksamma och för lärarutbildningen. När sedan grundskolan hade blivit permanent, påbörjades arbetet med att föra samman de olika lärarutbildningarna till en enhetlig utbildning.<sup>32</sup> I sitt slutbetänkande från 1965 föreslog LUS att lärarhögskolorna skulle ta över all utbildning av lärare som tidigare hade skötts av seminarierna. Lärarhögskolorna skulle, enligt betänkandet, organiseras av Skolöverstyrelsen, men vara separerade från universiteten. En av de sakkunniga, Stellan Arvidsson, motsatte sig förslaget och menade att lärarutbildningen borde organiseras inom universiteten för att på så sätt få en mer vetenskaplig prägel.<sup>33</sup> Inte minst eftersom de blivande ämnes- och gymnasielärarna fick sin utbildning på universiteten.

Genom det arbetet som U68 satte igång kom en omfattande förändring av hela den högre utbildningen, att ske under 1970-talet. Utredningen presenterade bland annat ett mer vidgat högskolebegrepp som medförde att i stort sett all eftergymnasial utbildning kom att klassas som högskoleutbildning. Utbildningen på de nya högskolorna skulle vara likvärdig som den på de gamla universiteten, och utbildningen skulle vara forskningsanknuten. Efter flera års diskussioner genomfördes också högskoleförändringen år 1977. För lärarutbildningens del innebar förändringen att den inlemmades i den akademiska högskoleutbildnings traditionen.<sup>34</sup> Ungefär samtidigt med detta föreslog 1974 års lärarutbildningsutredning (LUT 74) att en sammanhållen lärarutbildning, samma för alla, på sju terminer skulle införas. Motivet för detta var bland annat att de nya lärarna i större grad än tidigare skulle ha adekvat utbildning så att en överlappning i tjänstgöringen både när det gäller årskurser och ämnen skulle vara möjlig.<sup>35</sup> Förslaget var influerad av en annan statlig utredning – *Skolans arbetsmiljö* – idé om att lärarna framöver skulle arbeta mer i lärarlag. Något som utredningen ansåg skulle bli enklare om spannet på vilka stadier som lärarna undervisade på ökade.<sup>36</sup>

---

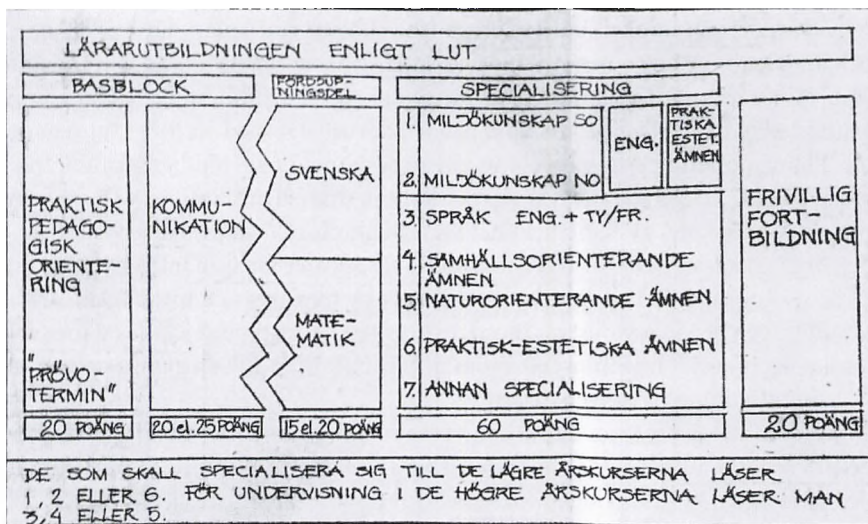
32 Se SFS 1968:318; SOU 1965:29.

33 Furuhausen & Holmén 2017.

34 Andréén 2013.

35 SOU 1978: 86.

36 SOU 1974: 53; Wickman 1997: 14-18.



På bilden ses en av de förslag som Lärarutbildningen (LUT74), lade fram gällande lärarutbildningens längd och innehåll. Förslaget kom sedan att debatteras under många år innan en ny lärarutbildning trädde i kraft 1988. (Illustration: Svenska Dagbladet 5 november 1978).

Innehållsmässigt kom med tiden också de sociala sidorna av läraryrket att betonas mer i undervisningen än tidigare, exempelvis betonade LUT 74 starkare än tidigare utredningar att läraren hade medansvar för elevernas totala personlighetsutveckling.<sup>37</sup> Den stödjande delen inom yrket betonades allt mer på bekostande på kunskapsförmedlingen, vilket fick exempelvis *Göteborgs-Posten* att beskriva att framtidens lärare måste bli "LUT:s tusenkonstnärer" för annars riskeras det bara finns "en sorts 'cocktaillärare', som kan säga någonting om det mesta, men som i själva verket inte kan någonting." Det hela var enligt tidningen en attack mot "kunskapsskolan" som genom förslaget helt sköts i sank.<sup>38</sup>

Oviljan mot den nya lärarutbildningen handlade i mångt och mycket om var utbildningen av ämneslärare skulle bedrivas. Från universiteten och ämneslärarna framfördes vikten av att ämnesstudierna även fortsättningsvis bedrevs på universiteten. Ett större närmande till de gamla seminarieutbildningarna sågs som en nedgradering av yrket. I en artikel i *Svenska Dagbladet* framförde högstadielärare liknande tankegångar. De menade att en lärare med bara ytliga kunskaper inom sitt ämne blir slav under läromedlen, vilket i sin tur skulle innebära att läraren "inte heller vågar lämna över initiativet till sina elever, (något) som är önskvärdt i modern undervisning."<sup>39</sup> Även i *Dagens Nyheter* kritiserades den nya lärar-

37 Richardson 2010: 212-213. Uppsala Nya Tidning 3 maj 1977.

38 Göteborgs-Posten 23 mars 1976. Se också Svenska Dagbladet 10 april 1978.

39 Svenska Dagbladet 4 april 1978.

utbildningen. Att en förändring måste till var man ense med utredningen om, däremot vände tidningen sig emot att det var en enhetlig utbildning som måste ges. Istället menade tidningen var det ”genom att olika lärare är verkligt sakkunniga på var sitt område (som de) får mera glädje av samverkan.<sup>40</sup>

Diskussionen fortsatte under de kommande åren och först flera år efter att förslaget var lagt och att en ny läroplan hade införts 1980, realiserades grundskollärarreformen år 1988. Försöket att ena de olika lärarutbildningars traditioner visade sig dock ha slutat i en kompromiss: en sammanhållen grundskollärarutbildning men med två inriktningar. Den ena var inriktad mot tidigarelärare, det vill säga lärare som undervisade i årskurs 1-7, den andra mot lärare som undervisade i årskurs 4-9. Utbildningens längd kom även att skilja sig något åt mellan de två inriktningarna, tidigarelärarnas utbildning blev ett år kortare och därmed mindre ämnesfördjupande än senarelärares utbildning.<sup>41</sup> Uppdelning medförde följaktligen att, trots en viss uppluckring, fanns skillnaden mellan de tidigare folkskollärarna och läroverkslärarna kvar i grundskolans organisation.<sup>42</sup>

Samtidigt innebar organiseringen med en lärarutbildning för årskurs 1-7 och en för årskurs 4-9 att den tidigare uppdelningen mellan å ena sidan folkskollärarna, med sin bas i den gamla seminariekulturen och å andra sidan ämneslärarna, med sin hemvist inom universitetens ämnesdiscipliner, nu skulle samsas under samma tak.<sup>43</sup> Utvecklingen gav upphov till starka debatter inom lärarfacken inte minst inom Lärarnas Riksförbundet som tidigare hade stängt ute låg- och mellanstadielärare från sitt förbund. Efter lärarutbildningens förändring togs frågan om att öppna upp organisationen även för mellanstadielärarna upp på förbundets kongress 1988. Både medlemmar och styrelsen framförde sina tvivel mot att breda rekryteringsbasen.<sup>44</sup> Ett av skälen som framfördes för att *inte* släppa in låg- och mellanstadielärare var att förbundet inte drev deras frågor.<sup>45</sup> De som var *för* förändringen, det vill säga att mellanstadielärarna skulle få bli medlemmar i föreningen, avgick dock med seger och efter kongressbeslutet bildades hösten 1989 en förening för mellanstadielärare inom Lärarnas Riksförbund.<sup>46</sup> Beslutet innebar att lärare från de två andra lärarfacken, Sveriges Lärarförbund och Svenska Facklärarförbundet, som efter den infekterade kommunaliseringsreformen 1989 uttryckte sin besvikelse över deras förbunds kohandel nu kunde, och i viss mån också sökte medlemskap i Lärarnas Riksförbund.<sup>47</sup>

---

40 Dagens Nyheter 10 januari 1979.

41 Regeringens proposition 1984/85: 122; Wickman 1997: 37-38 & 41-42.

42 För en vidare diskussion kring detta se Ringarp & Nihlfors 2017: 29-32.

43 Se Regeringens proposition 1984/85:122.

44 Lärarnas riksförbunds ordinarie kongress 1988-05-30 – 06-03.

45 Lärarnas Riksförbund protokoll 4, 1988-04-18.

46 Lärarnas Riksförbunds verksamhetsberättelse 1989: 10.

47 Lärarnas Riksförbunds verksamhetsberättelse 1989: 10-11. Svenska Facklärarförbundet menade dock att många medlemmar i Lärarnas Riksförbund gick över till de andra lärarförbunden under avtalsrörelsen, se Fackläraren, 1989/21: 6.

Nästa lärarutbildning beslutades efter en proposition med titeln *En förnyad lärarutbildning*.<sup>48</sup> Förslaget innebar att den tidigare differentieringen av lärare på olika lärarutbildningar, beroende på vilka årskurser eller ämnen de skulle undervisa i, försvann. I stället var intentionen i förslaget att det skulle införas ett allmänt utbildningsområde (AUO) gemensamt för alla lärarstuderande samt att utbildningen skulle ge alla forskarbehörighet. Därutöver skulle det finnas specifika inriktningar och fördjupningskurser för lärare.<sup>49</sup> Riksdagen fattade beslut i enlighet med förslaget och den nya lärarutbildningen startade 2001. Emellertid tog det inte lång tid innan det var åter var dags för en ny lärarutbildning. I april 2010 beslutade riksdagen innan någon utvärdering kring den förra utbildningen hade genomförts om en ny lärarutbildning.<sup>50</sup>

Propositionen som låg till grund för beslutet hade rubriken *Bäst i klassen*.<sup>51</sup> I propositionen, liksom i utredningen som föregick förslaget<sup>52</sup> föreslogs det att den samlade lärarexamen skulle ersättas av fyra nya yrkesexamina som lärare: förskollärarexamen, grundlärarexamen, ämneslärarexamen och yrkeslärarexamen. Grundlärarexamen kan tas ut med inriktning mot arbete i förskoleklass och grundskolans årskurs 1–3, inriktning mot arbete i grundskolans årskurs 4–6 och inriktning mot arbete i fritidshem. Medan ämneslärarexamen kan tas ut med antingen inriktning mot grundskolans årskurs 7–9 eller mot gymnasieskolan.<sup>53</sup> Skälet till att återigen förändra lärarutbildningen var enligt utredningen bland annat att den gemensamma lärarutbildningen från 2001 hade fått kritik för "... bristande vetenskaplig grund, alltför stor valfrihet för de studerande och för att viktiga kunskapsområden saknas".<sup>54</sup> Däremot slog utredningen fast att intentionen med att utbildningen skulle vara forskningsförberedande skulle ligga fast.<sup>55</sup> I den senaste lärarutbildningen ersattes AUO av den utbildningsvetenskapliga kärnan (UVK) som ett obligatoriskt moment i alla lärarutbildningar.

## Slutsatser

I denna artikel har vi sökt diskutera lärarprofessionens ställning i relation till reformeringen av den svenska lärarutbildningen från 1960-talet fram tills idag. Fokus har legat på utbildningens förändring i förhållande till den obligatoriska skolans omdaning.

Ett citat från 1965 sammanfattar den problematik som vi menar finns mellan lärarprofessionen och skolan:

---

48 Prop. 1999/2000: 135. Se också SOU 1999: 63.

49 Prop. 1999/2000: 135; Persson 2016: 13-17.

50 Riksdagens protokoll 2009/10: 111.

51 Prop. 2009/10: 89.

52 SOU 2008: 109.

53 Prop. 2009/10: 89.

54 SOU 2008:109: 13.

55 SOU 2008: 109.

Läroutbildningen är till för skolan, inte tvärtom. Samtidigt är det uppenbart att skolans utveckling i högsta grad är beroende av hur läroutbildningen utformas. Mellan de två råder ett starkt inbördes beroende. Därav följer, att förändringar i den ena måste leda till förändringar i den andra.<sup>56</sup>

Statens ansvar för läroutbildningen kan således ses som en del av den statliga styrningen av läroprofessionen. Detta då ett syfte med läroutbildningar är att det ska finnas företrädare i utbildningssystemet som garanterar likvärdighet och måluppfyllelse i skolan. Som denna artikel har visat har läroutbildningen i Sverige reformerats sex gånger de senaste 60 åren, vilket motsvarar en ny reform ungefär vart tionde år.<sup>57</sup> Detta kan anses utgöra en hög reformtakt, särskilt då det tar flera år innan en reform av en utbildning såsom läroutbildningen i praktiken kunnat genomföras. Dessutom, i jämförelse med andra professionsutbildningar har läroutbildningen varit föremål för en högre reformtakt.<sup>58</sup> Möjligen kan man anta att de återkommande reformerna av läroutbildningen, och också av skolan, kan utgöra en bidragande orsak till läroprofessionens förändrade ställning. Med andra ord, läroutbildningen har genomgått ett relativt stort antal reformeringar på relativt sett kort tid, vilket indirekt kan ses som att utbildningens kvalitet inte 'hållit måttet'.

Under hela perioden har det dock funnits en livlig diskussion kring hur utbildningen ska se ut. Från början handlade det om var någonstans utbildningen skulle ske; på lärohöskolorna eller på universiteten. Detta kan ses som ett uttryck för diskussionen om läroutbildningens akademisering. Därtill har en viktig fråga under perioden gällt förhållandet mellan ämneskunskaper och pedagogik, där de olika läroförbunden har haft olika uppfattningar. I detta sammanhang är det på sin plats att lyfta frågan i vilken grad som den svenska läroutbildningens utveckling utmärker sig jämfört med de övriga nordiska länderna. Jämfört med Finland kan man se att det var en liknande reformutveckling fram till 1970-talet, men därefter har det i Finland inte gjorts några större läroutbildningsreformer i landet.<sup>59</sup> Vilken betydelse det har fått för läroyrkets status och utveckling är en intressant fråga att belysa vidare. Ytterligare en fråga som torde vara av intresse att gå vidare med gäller spänningsfältet mellan ämnestillhörighet och seminarietraditionen, på vilket sätt utmärker sig eller liknar utvecklingen i Sverige det som skedde i grannländerna.

---

56 SOU 1965: 29. Jämför diskussion i Hallsén 2013: 11-14.

57 Prop. 1950: 219; SFS 1968: 318; SFS 1977: 218; Prop. 1984/85: 122; Prop 1999/2000: 135; Prop. 2009/10: 89.

58 Utifrån en översiktlig genomgång av andra välfärdspessioner verkar det som att läro-, socionom- och sjuksköterskeutbildningarna varit föremål för mellan 3-4 reformer, vilket alltså är något färre än läroutbildningen. Se Ahlgren & Gunnarsson 2000: 18-2; Strömberg 2004: 196-201; Hallin 2009: 3-4; SOU 2013: 15, 59-62; Edebalk 2003 passim; Swärd 2007 passim.

59 Furuhausen & Holmén, kommande.

På senare tid har diskussionen i Sverige främst gällt hur den utbildningsvetenskapliga kärnan, som ska ge en gemensam kunskap för alla lärare oavsett specialisering, samt den verksamhetsförlagda delen av utbildningen som sker hos olika huvudmän ska organiseras. I alla dessa spörsmål har läraryrkets professionalisering och status haft en framträdande roll. Diskussionen har i tidigare forskning förts utifrån begreppen professionalisering, deprofessionalisering och reprofessionalisering.<sup>60</sup> Här väljer vi istället att diskutera skeendet som en fråga om maktförskjutning vad gäller ansvaret för skolan och utbildningen. Den bild som framträder är att det har skett en svängning vad gäller ansvar och mandat för utbildningens innehåll och organisation som på många sätt har medfört att läraryrket ser annorlunda ut nu jämfört med tidigare.

Inledningsvis ställdes frågan om hur de återkommande statliga interventionerna inom skolan kan ses, i relation till lärarutbildningen, samt på vilket sätt den historiska uppdelningen mellan lärargrupperna har påverkat utvecklingen. De huvudsakliga resultaten handlar för det första om att förändringar i lärarutbildningen har kommit efter förändringar gällande utbildningsväsendet i sin helhet, det vill säga skolan. Med andra ord har omorganiseringen av skolan skett initialt, och därefter har man sett behov av att följa upp med reformering även av lärarutbildningen. För det andra visar vi på att förändringar av lärarutbildningen, som ett exempel på en högre utbildning, tar tid. Detta innebär att även efter att reformbeslut tagits, tar det cirka fem år innan yrkesutövare, såsom lärare i detta fall, med den reformerade högre utbildningen, såsom lärarutbildningen i detta fall, examineras och kommer ut i verksamheter, såsom skolor i detta fall. Vi har också visat på att dessa relativt sett långa reformprocesser av den högre utbildningen medfört att en ny utbildning knappt har hunnit ta fart, innan en omorganisering av skolan som organisation har tagit vid, vilken återigen sedan renderat en ny reformprocess av själva utbildningen. Detta kan möjligen ha medfört att lärarutbildningen, inte minst i relation till andra liknande utbildningar, kommit att ses som ett osäkert kort av blivande studenter. En utbildning som i princip kontinuerligt är föremål för reformering kan uppfattas som undermålig, vilket också kan tänkas vara en bidragande orsak till att yrkets ställning sjunkit. Möjligen kan de många reformerna ses som en del i varför söktrycket till lärarutbildningarna sjunkit. Även om en lärare kan få jobb med en ”gammal” utbildning, riskerar den enskilda individen att stå med en examen som i princip är inaktuell när denne ska gå ut i arbete.

Sociologen Magnus Persson diskuterar i sin avhandling just hur attraktionskraften till gymnasielärarutbildningen, har sjunkit sedan 2001. Söktrycket per utbildningsplats på alla svenska lärarutbildningen pendlade under perioden

---

60 Se här bland annat Carlgren 2010; Stenlås 2009; Ringarp 2011.



2001-2010 mellan 2,0 -1,4. Detta kan jämföras med andra akademiska yrkesutbildningar som har nationella studentvolymen i paritet med lärarutbildningen, som exempelvis sjuksköterskeutbildningen och socionomutbildningen. Där var söktrycket år 2007 på sjuksköterskeutbildningen 2,8, socionomutbildningen 3,7 medan lärarutbildningens siffra var 1,5.<sup>61</sup> Ett ännu högre söktryck var det på läkarutbildningen 7,8 och psykologprogrammet 8,8. Det sistnämnda är intressant, inte minst med tanke på att psykologi och pedagogik länge betraktades som sammanhängande ämnen i Sverige. Samt att många av de första professorerna i pedagogik var psykologer som exempelvis Torsten Husén och Bertil Hammer.

Nedgången i attraktionskraften på lärarutbildningen har också medfört att exklusiviteten på utbildningen har sjunkit och att studenter med sämre meritvärden kommer in på utbildningen. Dessutom visar tidigare forskning att lärarstudenter mer än andra studentgrupper idag rekryteras från studieovana miljöer.<sup>62</sup> Faktum är att det finns forskning som visar på att statusen för lärare (olika kategorier) har sjunkit. I en undersökning om hur olika yrkens status i samhället värderas av Lennart G. Svensson och Ylva Ulfsdotter Eriksson, framkommer det att grundskollärare år 2002 hamnar på plats 52 och gymnasielärare på plats 44.<sup>63</sup> Författarna jämför sedan människors skattning av yrkens status på 2000-talet med en jämförbar undersökning från 1958 och för lärarna är det en markant skillnad. På 1950-talet hamnade de på 3:e plats. Skälen till förändringen av hur läraryrket värderas kan vara flera. Några tänkbara faktorer som Svensson och Ulfsdotter Eriksson nämner är dålig löneutveckling, ökat omsorgsansvar i arbetet samt förändringar i lärarutbildningen.<sup>64</sup> Till detta kan också inskjutas att svenska lärare i den senaste TALIS-undersökningen (The Teaching and Learning International Survey) själva upplever att yrket har låg status i samhället. Det bara 5% av lärarna i Sverige som skattade yrket högt vilket kan jämföras med genomsnittet inom TALIS som var 31% samt Finland 59% och Norge 31%.<sup>65</sup>

Diskussionen ovan, om yrkesstatus, kan även relateras till det som Emil Bertilsson har kommit fram till i en undersökning om lärare på grund- och gymnasieskolan.<sup>66</sup> Bertilsson menar att det har skett en reell nedskrivning av läraryrket från 1970-talet fram tills idag. Statussänkningen beror enligt honom på att mängden lärarutbildningsreformer som genomförts har skapat olika system för olika lärare, vilket alltså tangerar Svensson och Ulfsdotter Erikssons (2009), samt även vår slutsats. Därtill poängterar Bertilsson att villkoren för lärare har förändrats drastiskt, genom bland annat kommunaliseringen, friskolereformen och

---

61 Persson 2016: 104-105.

62 Hultqvist & Palme 2006 passim.

63 Svensson & Ulfsdotter Eriksson 2009: 30-35.

64 Svensson & Ulfsdotter Eriksson 2009: 35-37.

65 Skolverket 2014.

66 Bertilsson 2014.

marknadiseringen. Den ökade komplexiteten i utbildningslandskapet har dels medfört att rekryteringen av lärare har kommit att förändrats, dels att många lärarutbildningar har haft svårt att fylla sina utbildningsplatser.<sup>67</sup>

Att det har skett en rad reformer både inom det område som lärare verkar inom (skolan) och där lärare utbildas (lärarutbildningarna) står både efter vår analys och tidigare forskning klart, lika så att det kan antas ha medfört en instabilitet. Samtidigt som de starka banden till staten tidigare diskuterats som ett sätt att höja en professions status och behålla en viss kontinuitet inom ett område behöver inte förändringar på skolområdet och i lärarutbildningarna *per se* ses som en statusförlust för läraryrket.<sup>68</sup>

I likhet med Evetts kan man argumentera för att det behöver finnas en viss nyansering av vilka konsekvenser utvecklingen har fått för välfärdsprofessionella yrkesgrupper, såsom läraryrket, såväl utmaningar som möjligheter torde kunna identifieras.<sup>69</sup> Det finns också en inbyggd paradox i den historiska utvecklingen, då välfärdsstaten har haft behov av en stark kår för att lyckas i omvandlingen av utbildningsområden samtidigt som utvecklingen inom välfärdssektorn i sig själv inneburit att en förändringsprocess inom kåren har behövts. Det kanske till och med är så att skolan och lärarutbildningen behöver vara i otakt? Detta då det inte är möjligt att förutse vilka förändringar som behöver göras innan en ny skolorganisation har beslutats. Däremot skulle kanske både skolan och lärarprofessionen, utifrån den historiska utvecklingen som har skildrats i denna artikel, må bra av längre intervaller mellan de statliga interventioner som leder till att hela utbildningen både för lärare och elever görs om.

## Summary

The comprehensive school was introduced in Sweden in 1962 and it brought changed conditions for the teaching profession. Previously, teachers worked either in the primary school or the grammar school, teachers from both education systems were to work in one system. The structural change also meant that the teacher training program was reformed, and as in the other Nordic countries, the teacher training program has gradually become more and more academic; with an emphasis on theoretical basis. Since 1962, there has been a number of reforms of the education system, as well as the teacher training program, and it has been claimed that the education system and the teacher training programs have become out of step. In this paper we describe the development leading up to the introduction of the new comprehensive school in 1962, as well as the development from its introduction until today. In this paper we describe and discuss the primary school teaching profession's development between 1962-2015, by analyzing the teacher unions' protocols and magazines, along with press material.

---

67 Bertilsson 2014: 244-248 & 251-254.

68 Ringarp 2013: 131; Svensson 2002: 19-20, 30-32.

69 Evetts 2011.

We show that the teacher training program has been subject to reform as many as six times during the last 60 years, meaning a new reform every eight year. Compared to other public sector professions this must be considered a high reform pace, especially considering that it takes several years before a teacher training reform can be implemented (i.e. students enrolling in the reformed teacher training programs would be stipulated to graduate some four-five years later). We conclude the paper by discussing the development of conditions for the teaching profession by referring to literature of relevance from the sociology of professions.



*Johanna Ringarp, f. 1974, fil mag i historia från Södertörns högskola 2004, ph.d i historia vid Lunds universitet, 2011. Hon är verksam vid Uppsala universitet och Stockholms universitet. Ringarps forskningsintressen rör utbildningshistoria, internationella kunskapsmätningar samt styrning, ledning och utvärdering av skolektorn. Hennes väsentligaste bidrag är "Professionens problematik" (2011), "PISA lends legitimacy: A study of education policy changes in Germany and Sweden after 2000" (2016), samt "From Bildung to Entrepreneurship. Trends in Education Policy in Sweden" (2013). (Johanna Ringarp er førsteforfatter på denne artikel).*



*Karolina Parding, f. 1976, fil.mag. i sociologi från Luleå tekniska universitet 2002, M.Phil i Social and Political Sciences, University of Cambridge, UK, 2003, ph.d i Arbetsvetenskap vid Luleå tekniska universitet, 2007. Parding är biträdande professor vid Luleå tekniska universitet, Avdelningen för arbetsvetenskap. Hon har en gedigen bakgrund i forskning om välfärdsprofessionellas arbetsvillkor, med särskilt fokus på lärare. Parding har bland annat publicerat tidskriftsartiklar såsom Teachers' working conditions amid Swedish school choice reform: avenues for further research, i Professions och professionalism, samt Teachers, school choice and competition: lock-in effects within and between sectors, i Policy futures in education. Utöver lärares arbetsvillkor i relation till friskolereformer har hon också publicerat sig inom fältet arbetsplatslärande, exempelvis i form av Learning gaps in a learning organisation: professionals' values versus management values i Journal of Workplace Learning.*

## Referenser

- Ahlgren, I. & Gummesson, A. (2000), *Utbildningsplaner och reformimplementering: sjuksköterskeutbildningen i fokus*. Diss. av båda författarna, Uppsala: Uppsala universitet.
- Andrén, C-G. (2013). *Visioner, vägval och verkligheter: svenska universitet och högskolor i utveckling efter 1940*. Lund: Nordic Academic Press.
- Bergman, H. (2003), *Att fostra till föräldraskap: barnavårdsmän, genuspolitik och välfärdsstat 1900-1950*. Diss. Stockholm: Univ.
- Bertilsson, E. (2014), *Skollärare: rekrytering till utbildning och yrke 1977-2009*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Burrage, M. & Torstendahl, R. (eds.) (1990), *The formation of professions: knowledge, state and strategy*. London: Sage.
- Carle T., et al., (2000), *Lärarnas riksförbund 1884-2000: ett stycke svensk skolhistoria ur fackligt perspektiv*. Stockholm: Informationsförl.
- Carlgren, I. & Marton, F. (2000), *Lärare av i morgon*. Stockholm: Lärarförb:s förl.
- Carlgren, I. (2010), *Lärarna i kunskapsamhället*. [www.lararnashistoria.se](http://www.lararnashistoria.se), [2017-09-29].
- *Dagens Nyheter* (1967), "Vad läraren bör veta. Om vikten av att utbildas i vetenskaplig miljö", 25 januari 1967.
- *Dagens Nyheter* (1979), "Grundskolläraren", 10 januari 1979.
- *Dagens Nyheter*, (1965), "Håll ihop lärarutbildningen – på universiteten", 14 juni 1965.
- Edebalk, P.G. (2003), *Samarbetskommittén för socionomutbildning 25 år: en kort historik*. Lund: Socialhögskolan, Lunds universitet.
- Evetts, J. (2011), A new professionalism? Challenges and opportunities. I: *Current Sociology* vol. 59 (4), s. 406-422.
- *Fackläraren*, (1989), "LR osams med SFL och SL om det mesta", 1989/21: 6.
- Florin, C. & Johansson, U. (1993), "*Där de härliga lagrarna gro-*": kultur, klass och kön i det svenska läroverket 1850-1914. Stockholm: Tiden.
- Florin, C. (1987), *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906* Diss. Umeå: Univ.
- Furuhausen, B. & Holmén, J., From seminar to university. Dismantling an old and constructing a new teacher education in Sweden and Finland 1946-1979. I: *Nordic Journal of educational history*, (kommande).
- *Göteborgs-Posten* (1976), "Den nya lärarrollen", 23 mars 1976.
- Hallin, K. (2009), *Att vara sjuksköterska: en studie av sjuksköterskeprofessionen avseende omvårdnad, handledning och utveckling*. Diss. Östersund: Mittuniversitetet.
- Hallén, S. (2013), *Lärarutbildning i skolans tjänst?: en policyanalys av statliga argument för förändring*. Diss. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hultqvist, Elisabeth & Palme, Mikael (2006), "*Om de kunde ge en mall*": en studie av lärarstudenternas möte med lärarutbildningen. Uppsala: SEC, ILU, Uppsala universitet.
- *Kungl. Maj:ts proposition 1950:219* (1950), *angående riktlinjer för lärarutbildningens ordnande*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- *Kungl. Maj:ts proposition 1962:54* (1962), *Angående reformering av den obligatoriska skolan m.m.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- Landahl, J., (2017). "Kris och internationella jämförelser". I: J. Landahl & C. Lundahl, *Bortom PISA. Internationell och jämförande pedagogik*, (s. 41-63). Stockholm: Natur & kultur.
- Lärarnas Riksförbund (1988), "Protokoll 4, § 72, 1988-04-18", Lärarnas Riksförbunds arkiv.
- Lärarnas riksförbund (1988), "Protokoll vid ordinarie kongress", § 29-32, 1988-05-30 – 06-03, Lärarnas Riksförbunds arkiv.
- Lärarnas Riksförbund (1989), "Verksamhetsberättelse 1989", Lärarnas Riksförbunds arkiv.
- Marklund, S. (1980), *Från Reform till Reform. Skolsverige 1950-1975. Del 1 1950 års reforms beslut*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlag.
- Marklund, S., (1982), *Från Reform till Reform. Skolsverige 1950-1975. Del 2 Försöksverksamheten*. Stockholm: Liber/Utbildningsförlag.
- OECD (2014), "TALIS 2013 country note". <http://www.oecd.org/sweden/TALIS-2013-country-note-sweden.pdf> [2017-09-29].

- Persson, M. (2016), *Utbildningskontraktets villkor. Utbildningsförlopp på en förändrad gymnasielärarutbildning*. Lund: Arkiv.
- Persson, S. (2008), *Läraryrkets uppkomst och förändring: en sociologisk studie av lärares villkor, organisering och yrkesprojekt inom den grundläggande utbildningen i Sverige ca. 1800-2000*. Diss. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Regeringens proposition 1984/85:122, (1985), *Om lärarutbildning för grundskolan m.m.* Stockholm: Riksdagen.
- Regeringens proposition 1999/2000: 135 (2000), *En förnyad lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Regeringens proposition 2009/10:89 (2010), *Bäst i klassen – en ny lärarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Richardson, Gunnar (2010), *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu*. 8. rev. uppl. Lund: Studentlitteratur.
- Riksdagens protokoll 2009/10:111, (2010), "§10 ny lärarutbildning", (s. 30-67, 105-106). Stockholm: Riksdagen.
- Riksdagens protokoll, andra kammaren (1962c), "Reformering av den obligatoriska skolan", 22 maj, nr 22, B4, (s. 3–108, 111–173). Stockholm: Riksdagen.
- Riksdagens protokoll, andra kammaren (1962d): Reformering av den obligatoriska skolan, 23 maj, nr 23, B4, (s. 7–70). Stockholm: Riksdagen.
- Riksdagens protokoll, första kammaren (1962a): Reformering av den obligatoriska skolan, 22 maj, nr 22, A3, (s. 4–122). Stockholm: Riksdagen.
- Riksdagens protokoll, första kammaren (1962b): Reformering av den obligatoriska skolan, 23 maj, nr 23, A3, (s. 7–37). Stockholm: Riksdagen.
- Ringarp, J (2013), "Förändrad styrning av lärarprofessionerna", I: Å. Casula Vifell & A. Ivarsson Westerberg (red.), *I det offentliga tjänst. Nya förutsättningar för tjänstemannarollen*, (s. 131-145). Malmö: Gleerups.
- Ringarp, J (2015), "Skolans lärarkärer", I: E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningshistoria – en introduktion*, (s. 437-452). Lund, Studentlitteratur.
- Ringarp, J. & Nihlfors, E. (2017). *Styrning och ledning av svensk förskola och skola*. Malmö: Gleerup.
- Ringarp, J. (2011), *Professionens problematik. Lärarkärens kommunalisering och välfärdsstatens förvandling*. Stockholm/Göteborg: Makadam.
- Selander, S. (red.) (1989), *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Skog-Östlin, K. (1984). *Pedagogisk kontroll och auktoritet: en studie av den statliga lärarutbildningens uppgifter enligt offentliga dokument kring folkskollärarutbildningen, läroverkslärarutbildningen och lärarhögskolan*. Diss. Stockholm: Univ.
- Skolöverstyrelsen (1955), "Enhetsskolan – en skola för alla", *Kungl. Skolöverstyrelsens skriftserie 15*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- SOU 1944:22 (1944), *1940 års skolutrednings betänkanden och utredningar. 3. Utredning och förslag angående vidgade möjligheter till högre undervisning för landsbygdens ungdom*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1948:27, (1948), *1946 års skolkommissions betänkande med förslag till riktlinjer för det svenska skolväsendets utveckling*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1952:33, (1952), *Den första lärarhögskolan*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1965:29 (1965), *Lärarutbildningen*. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet.
- SOU 1974:53 (1974), *Skolans arbetsmiljö (SIA-utredningen)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1978:86 (1978), *Lärare för skola i utvecklingen (LUT 74)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 1999:63 (1999), *Att lära för att leda – en lärarutbildning för samverkan och utveckling (LUK 97)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SOU 2008:109 (2008), *En hållbar lärarutbildning (HUT07)*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.

- SOU 2013:15 (2013), *För framtidens hälsa – en ny läkarutbildning*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Stenlås, N. (2009), *En kår i kläm. Läraryrket mellan professionella ideal och statliga reformideologier*, Expertgruppen för studier av offentlig ekonomi 2009:6. Stockholm: Finansdepartementet.
- *Stockholms-Tidningen* (1962), "Kompetens och behörighet", 24 juni 1962.
- Strömberg, H. (2004), *Sjukvårdens industrialisering: mellan curing och caring - sjuksköterskearbets omvandling*. Diss. Umeå: Univ., 2004.
- Svensk författningssamling (SFS) 1968:318 *Kungl. Maj:ts stadga för lärarhögskolorna*.
- Svensk författningssamling (SFS) 1977:218 *Högskolelag*.
- *Svenska Dagbladet* (1962), "Småskollärarkongress – gemensam grundutbildning för alla lärare i grundskolan", 16 juni 1962.
- *Svenska Dagbladet* (1978), "Kritik mot lärarutbildningen. Bara ytliga kunskaper", 4 april 1978.
- *Svenska Dagbladet* (1978), "Vad rädd om lärarna", 10 april 1978.
- *Svenska Dagbladet*, (1963), "Enhetlig lärarutbildning", 27 augusti 1963.
- Svensson, L. G. & Ulfsson, Y. (2009), *Yrkesstatus. En sociologisk studie av hur yrken uppfattas och värderas*. Göteborg: Sociologiska institutet/Göteborgs universitet.
- Svensson, L. G. (2002), *Professionella villkor och värderingar. En sociologisk studie av akademiker i 1990-talets Sverige*. Göteborg: Sociologiska institutet/Göteborgs universitet.
- Swärd, H. (2007), "Socialt arbete – trettio år med ett ämne", *Sociologen* 8/2007.
- *Uppsala Nya Tidning* (1977), "Sociala rollen betonas mer", 3 maj 1977.
- Wickman, P.-O. (1997), *Grundskollärlinjens framväxt: lärarutbildningsreformen - LUT 74*. Stockholm: HLS.
- Åmark, K. (1989), Öppna karteller och sociala inhägnader: konkurrensbegränsningsstrategier bland professionella yrkesgrupper i Sverige 1860-1950. I: S. Selander (red.) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap: professionaliseringens sociala grund*, (s. 89-111). Lund: Studentlitteratur.

# Dannelse eller ferie?

## Danske skolelæreres pædagogiske studie- og uddannelsesrejser 1919–1932

Af Christian Larsen

*Med udgangspunkt i bevillingssager og indsendte rejserapporter analyserer forfatteren de pædagogiske studie- og uddannelsesrejser, som danske lærere og lærerinder foretog i 1920'erne. Rejserne havde karakter af dannelses- og uddannelsesrejser, idet lærere og lærerinder søgte inspiration og ny viden uden for landets grænser til deres virke i folkeskolen. Artiklen undersøger, hvem der af Undervisningsministeriet blev sendt af sted og hvortil, ligesom artiklen kaster lys over, om rejsestipendiaterne tog nye indtryk med hjem, eller de 'blot' var på almendannende kulturrejser.*

### Indledning

Sigfred Degerbøl fik i 1925 et rejsestipendium fra Undervisningsministeriet, så han kunne tage til Tyskland for at studere nyere tyske skoletanker. Han var lærer ved Vanløse Skole i København, hvor reformer blev afprøvet. Han besøgte bl.a. Odenwaldskolen i Hessen, ledet af reformpædagogen Paul Geheeb,<sup>1</sup> hvor han så, at ”Principperne i de nye frie Skoletanker virkelig kan gennemføres, og at de gennemførte betyder et overordentlig stort pædagogisk Fremskridt.”<sup>2</sup> Samme år fik lærer Hans Jørgen Hansen fra landsbyskolen i Frederiksberg ved Sorø også stipendium. Han valgte Sverige, men da han rejste i sommerferien, betød det, at skolerne var lukkede. Han noterede dog alligevel i sin rejseberetning, at han havde haft stort udbytte af at se svenske skoler og udveksle tanker med svenske skolemænd.<sup>3</sup>



*Sigfrid Degerbøl var i 1917-30 lærer ved Vanløse Skole i København. Han var meget optaget af de nye skoletanker og foretog studierejser til Tyskland i 1920'erne, ligesom han var en af hovedkræfterne bag Vanløseforsøgene (Foto: Dansk Skole-Stat II, 1933, s. 412).*

- 1 Om Geheeb og skolen se Näf 2006.
- 2 RA. Dansk Skolemuseum. Rejseberetninger 1925-28, rapport af 3.9.1925 fra S. Degerbøl.
- 3 RA. Dansk Skolemuseum. Rejseberetninger 1925-28, rapport af 19.1.1926 fra H.J. Hansen.

De to lærere var begge ansat i den offentlige skole, der bestod af Københavns skolevæsen, provinsbyernes købstadsordnede skolevæsen og landsbyskolerne.<sup>4</sup> Formålet med undervisningen i den offentlige skole var stadig 1814-anordningernes ord om, at børn skulle dannes til ”gode og retskafne Mennesker, i Overensstemmelse med den evangelisk-christelige Lære, samt til at bibringe dem de Kundskaber og Færdigheder, der ere dem nødvendige for at blive nyttige Borgere i Staten.”<sup>5</sup> Børnene skulle opdrages til at blive gode mennesker, og de skulle lære en række færdigheder. Den fremherskende undervisningsmetode var klasseundervisning. Der blev lagt vægt på disciplin, og legemlig afstraffelse var bredt accepteret som middel til at opretholde ro og orden i skolen.

Folkeskolens fortsatte udvikling og fremtid blev genstand for drøftelser i Den Store Skolekommission 1919-23. De politisk udpegede medlemmer delte sig i mindretal med forskellige visioner for den offentlige grundskole. Det var dog ikke alene fra politisk side, at der var ønske om reformer. Også forældrene og især lærerpersonalet ønskede reformer af skolens indhold og arbejdsformer.<sup>6</sup> Mange af disse ønsker havde deres udspring i den pædagogiske nyorientering, der fandt sted i Danmark efter 1. verdenskrig, hvor alternative former for undervisning fik fornyet kraft under betegnelsen ”reformpædagogik”.<sup>7</sup> Disse former tog udgangspunkt i de grundtvig-koldske friskoler og i det nypædagogiske gennembrud i slutningen af 1800-tallet.<sup>8</sup> Kernen i den pædagogisk-psykologiske nyorientering i 1920’erne var en tillid til, at barnet evnede at varetage sin egen udvikling. Derfor skulle skole og opdragelse anvende barnets iboende potentialer til at danne det til kommende samfundsborger og ikke lydige soldat. Denne nyorientering gav anledning til heftig debat i faglige og pædagogiske blade om bl.a. arbejdsskolen og den frie skole,<sup>9</sup> ligesom der fandt skoleforsøg sted i de store byer. De mest kendte er Vanløseforsøgene 1924-28 med frie klasser i de første skoleår,<sup>10</sup> skoleforsøgene på Frederiksberg fra 1924<sup>11</sup> og i Haderslev fra midten af 1920’erne.<sup>12</sup> Perioden var også kendetegnet af skolepsykologiens fremkomst i Danmark.<sup>13</sup>

---

4 Det følgende bygger på Nørgaard 1977: 21-27 og Gjerløff m.fl. 2014: 14-17, 52-55.

5 Larsen 1914: 420.

6 Nørgaard 1977: 27-30.

7 Om reformpædagogikken se Nørgaard 1977, Gjerløff m.fl. 2014: 113-27 (med fyldige litteraturreferencer s. 380-82) og Korsgaard, Kristensen & Siggaard Jensen 2017: 286-307.

8 Nørgaard 1977: 45-53.

9 Nørgaard 1977: 60-61. Gjerløff m.fl. 2014: 113.

10 Forsøgene er grundigt behandlet i Nørgaard 1977: 66-99. Se også Gjerløff m.fl. 2014: 118-22.

11 Nørgaard 1977: 116-33.

12 Nørgaard 1977: 133-43.

13 Om skolepsykologi og tests i mellemkrigstiden se Bendixen 2006: 46-71; Hamre 2012: 35-119; Ydesen 2011: 45-113; Ydesen 2012, Øland 2010. Jf. Nørgaard 1977: 153-73 og Gjerløff m.fl. 2014: 243-48.



## Problemstilling og kildemateriale

Nyorienteringen påvirkede folkeskolens indhold, dagligdag og arbejdsformer. Spørgsmålet er, hvordan den nåede ud til de flere tusinder lærere og lærerinder, der udgjorde skolens hverdag. Modtagelsen af de nye skoletanker er svær at kortlægge, men kan belyses af, hvorvidt lærerne forsøgte at lære yderligere om nye, udenlandske skoler, og om de forsøgte at omsætte den pædagogiske inspiration i praktisk skolearbejde. Flere lærere og lærerinder tog på pædagogiske studie- og uddannelsesrejser i udlandet, rejser, som også kan opfattes som videreuddannelse, og mange var involveret i skoleforsøg. Selvom det kun var en meget lille del af det samlede antal lærere og lærerinder, der rejste ud, og endnu færre, der lavede skoleforsøg, fik dog de betydning for den offentlige debat og for deres nærmiljø.<sup>14</sup>

Med udgangspunkt i bevillingssager og indsendte rejserapporter er det artiklens formål at kortlægge og analysere de pædagogiske udlandsrejser, som danske lærere og lærerinder foretog i finansårene 1919/20 til 1931/32, dvs. fra 1. verdenskrigs afslutning og frem til 1931/32, hvor den statslige rejsebevilling ophørte. Første del af artiklen kortlægger, *hvem* der af ministeriet blev sendt på studie- og uddannelsesrejse og dermed fik mulighed for at videreudanne sig inden for deres gerning eller fagområde, *hvilke lande* der af ansøgere og ministerium blev opfattet som progressive eller interessante at besøge, og *hvilken ny viden* man ønskede at hjembringe, dvs. formålene med uddannelsesrejserne. Hovedvægten i artiklen ligger også i denne del, idet kildematerialet giver mulighed for at komme tæt på alle ansøgere og bevillinger. Den første hovedkilde hertil er den regnskabsbog, som blev anlagt i 1898, hvor bevillingen blev oprettet, og som blev ført frem til 1931/32. For hvert finansår er der opført navn, stilling, skole og beløb for alle de, der fik understøttelse.<sup>15</sup> Den anden hovedkilde er bevillingssagerne i ministeriets arkiv.<sup>16</sup> Hvert år blev hovedpunkterne i de indkomne rejseansøgninger indført i en skematisk oversigt med oplysninger om ansøger, rejsemål og -formål, anbefalinger og anmærkninger.

Artiklens anden del analyserer de indsendte, bevarede rejserapporter, som stipendiemodtagerne indsendte til ministeriet efter hjemkomsten.<sup>17</sup> Her er formålet at belyse, hvilke indtryk som de udsendte lærere og lærerinder fandt vigtigt at for-

---

14 Nørgaard 1977: 53-58.

15 RA. Undervisningsministeriets Bogholderi og Kasse. Rejseunderstøttelse til lærere og lærerinder i folkeskolen 1898-1932. – Den årlige bevilling blev fordelt på forskellige grupper: Københavnske skoler 1898-1932, købstadskoler 1898-1932, landsbyskoler 1898-1932, seminarier og højskoler 1910-32, forskellige 1919-32, abnormskolen 1919-24, opdragelsesanstalter 1919-24 og husholdningsskoler 1920-31.

16 Ansøgningssagerne findes i RA. UVM 1. Dep. 1. Kt. med følgende faste journalnumre: 233 (landsbyskoler), 235 (købstadskoler), 236 (København), 237 (højskoler), 238a (seminarier), 238b (forskellige), 239 (abnormskoler) og 240 (opdragelsesanstalter / senere husholdningsskoler).

17 RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1928/235 (tilakteret 1930/235), brev om tildeling af rejseunderstøttelse 1.6.1928.

midle til et hjemligt publikum. Beretningerne giver også mulighed for at se forholdet mellem, hvad man ønskede at se, og hvad der faktisk blev set og oplevet.<sup>18</sup>

1927						
Lærervarier						
1	Lærer B. K. Bach, Ravnø	250	-			
2	- M. Lauridsen, Hårlev	250	-			
3	- Olof Nielsen, Hadsund	250	-			
4	Forsandis W. K. Rasmussen, Hårlev	250	-	1000	-	
Kunstsamlinger						
1	Olevar H. Loh, Tappernø	200	-			
2	Lærer A. Bang Mathiesen, Nyele	175	-			
3	- H. P. Hansen, Raskkilde Mark	200	-			
4	- Peter Jepsen, Fjellstrup	250	-			
5	- Carsten Nielsen, Tjørnemark	150	-			
6	Forkbetslærerinde A. F. Eriksen, Skelstrup	250	-	1225	-	
Kåledalstøtter						
1	Katrinepedler J. Jacobsen, Viborg	250	-			
2	- J. Baksted, Hårlev	300	-			
3	Lærer Ole Tøft, Kellersvej	250	-			
4	- P. C. Paulsen, Søborg	300	-			
5	- H. Olsen, Gjorring	150	-			
6	- J. P. Agersø, Storchbjerg	250	-			
7	- Jørgen Bek, Hårlev	300	-			
8	- K. C. Nielsen, Egelvej	250	-			
9	Olevar H. Willemsen Hansen, Kåre	300	-			
10	Lærerinde Marie Egelvej, Nyele	200	-			
11	Lærer C. O. Christensen, Rungbyvej	250	-			
12	Olevar H. O. Westhagen, Hørreus at Rungbyvej	225	-	3025	-	
				5250	-	

Alle bevillinger til udenlandske studieophold blev indført i ministeriets regnskabsbog over studierejser. På opslaget ses 1927-uddelingerne til bl.a. landsbylærerne. Landsbylærer nr. 4, Peter Jepsen fik 250 kr. til at studere arbejdsskolen, den frie skole og nye skoleformer i Tyskland (RA. Undervisningsministeriets Bogholderi og Kasse. Rejseunderstøttelse til lærere og lærerinder i folkeskolen 1898-1932).

18 Oplysningerne fra regnskabsbogen og bevillingsagerne er sammen med ekstrakt af rejserapporterne indtastet i en database. Den omfatter oplysninger om alle tildelte stipendier og stipendiemodtagere 1898/99-1931/32 med uddrag af alle lokaliserede bevillingsager for alle bevillingsområder (1.507 bevillinger) og ekstrakter af alle de til Skolemuseet indsendte rejseberetninger 1917-31 (212 beretninger).

## Litteratur og teoretisk tilgang

Den danske uddannelseshistoriker Ellen Nørgaard har været en af de få, der har arbejdet indgående med pædagogiske studie- og uddannelsesrejser i 1920'erne og de rejserapporter, som var et resultat af besøgene, for at belyse, hvordan nyorienteringen nåede ud til lærerne, og hvordan de modtog de nye skoletanker.<sup>19</sup> Ligeledes har Christian Ydesen i sin afhandling om test i folkeskolen gjort brug af rapporterne for at se, hvilke lande lærere hentede viden fra.<sup>20</sup> Også i udlandet har pædagogiske studierejser, verdensudstillinger og skolemøder som fora for professionel og specialiseret udveksling af viden påkaldt sig opmærksomhed i de senere år som led i udforskningen af "det internationale argument" og transnational vidensoverførsel.<sup>21</sup> Den tyske forsker Sylvia Kesper-Biermann har med udgangspunkt i de såkaldte sociale eller mentale uddannelsesrum belyst udveksling og overførsel af viden ved pædagogiske studierejser.<sup>22</sup> Hun viser, hvordan der var en vekselvirkning mellem det internationale rum og det lokale rum, når f.eks. en skolelærer tog på rejse til en udenlandsk uddannelsesinstitution, når han bragte de indsamlede oplevelser/erkendelser hjem, eventuelt offentliggjorde dem i et regionalt fagtidsskrift og eventuelt omsatte erkendelserne i sin egen institution.<sup>23</sup>

De to britiske forskere Kimberly Ochs og David Phillips' har arbejdet med det teoretiske begreb "uddannelsesmæssige lån".<sup>24</sup> Med et uddannelsesmæssigt lån menes der, at en skoleperson, en politiker eller en embedsmand låner ideer fra et eller flere udenlandske uddannelsessystemer ("educational borrowing") for at overføre ideerne til en hjemlig kontekst ("educational transfer").<sup>25</sup> Ochs og Phillips opererer med fem forskellige kategorier af uddannelsesmæssige lån: 1) Imposed – pålagt af totalitært/autoritativt regime, 2) Required Under Constraint – implementeret i et besejret/besat land, 3) Negotiated under Constraint – obligatorisk via bilateral eller multilateral aftale, 4) Borrowed Purposefully – planlagt kopiering af politikker/praksisser iagttaget andetsteds, og 5) Introduced through Influence – almindelig påvirkning af uddannelsesmæssige ideer/metoder.<sup>26</sup> Den uddannelsesmæssige overførsel forløb i fire stadier: 1) Transnational tiltrækning ("cross-national attractation"), dvs. hvorfor et lands uddannelsesforhold var interessant at efterligne, 2) Beslutningstagning, dvs. hvordan det udenlandske eksempel bliver brugt i beslutningsprocessen, 3) Implementeringen og 4) Internalisation/indigenisation, dvs. hvordan bliver de adopterede politikker

---

19 Nørgaard 1977: 58-59. Jf. Gjerløff m.fl. 2014: 113.

20 Ydesen 2011: 60, note 41.

21 Dittrich 2010; Gonon 1998; Gonon 1999. Möller & Wischmeyer 2013. Landahl 2015; Lundahl 2016. Sobe & Boven 2014.

22 Kesper-Biermann 2013a. Jf. Kesper-Biermann 2013b.

23 Kesper-Biermann 2013a: 24 og 27.

24 Ochs & Phillips 2004a: 7-23. Jf. Ochs & Phillips 2004b, Ochs & Phillips 2003.

25 Ochs & Phillips 2004a: 7.

26 Ochs & Phillips 2004a: 9.

eller praksisser integreret i det eksisterende system.<sup>27</sup> I denne sammenhæng er den transnationale tiltrækning i fokus for denne undersøgelse af pædagogiske studierejser.

## Rejsebevillingerne

Anden halvdel af 1800-tallet bød på talrige pædagogiske studierejser, det være sig besøg på udenlandske uddannelsesinstitutioner eller besøg på verdensudstillingerne.<sup>28</sup> Det gjorde sig også gældende i Danmark som led i påtænkte reformer: Forsøgsordningen af 1845 for latinskolerne,<sup>29</sup> seminarieformen af 1894<sup>30</sup> og lærerseminarier med et udvidet pensum 1895.<sup>31</sup> Også fjernere steder som USA blev besøgt.<sup>32</sup> Disse former for vidensudveksling hører til Ochs & Phillips' begrebsapparat om planlagt kopiering og almindelig påvirkning,<sup>33</sup> idet der var tale om lån, hvor man ville kopiere de politikker og praksisser, som man fandt velegnet til en hjemlig kontekst, eller hvor man blev påvirket af udenlandske ideer og metoder til forsøg derhjemme.

De årlige understøttelser til pædagogiske studie- og uddannelsesrejser til lærere og lærerinder, der blev uddelt af staten fra 1898, havde imidlertid en mere permanent karakter. Rejseunderstøttelser blev foreslået af Danmarks Lærerforening i 1897 og bragt ind som en del af forhandlingerne frem mod skoleloven af 1899,<sup>34</sup> og der blev afsat 3.000 kr. på finansloven 1898/99 til rejsepenge til folke- og højskoler.<sup>35</sup> Det oprindelige beløb og uddelingsområde blev løbende forhøjet, så det i 1920'erne udgjorde 10.000 kr. og otte områder. Bevillingen bortfaldt med finansloven for 1932/33<sup>36</sup> som led i en besparelse på ministeriets budget.<sup>37</sup>

Der var ingen formkrav til, hvordan en ansøgning om rejsestipendiat skulle udformes, og de bevarede ansøgninger varierer derfor i stil og udformning. De er som oftest kortfattede, er holdt i generelle vendinger og rummer ikke detaljerede beskrivelser af den påtænkte rejse. Fælles for dem er dog, at de er holdt i en ærbødig, næsten underdanig tone over for bevillingsgiveren for at vise respekt, og at de er skrevet for at opnå støtte, dvs. hvad læreren eller lærerinden troede nok ville udløse støtte. En af ministeriets embedsmænd udarbejdede derpå en oversigt, som sammen med ansøgningerne gik til ministeriets folkeskolekonsulent N.A.

---

27 Ochs & Phillips 2004a: 9-11.

28 Gonon 2004: 134-36. Jf. Dittrich 2010.

29 Nørr 1998: 26.

30 Skovgaard-Petersen 2005: 217.

31 Larsen 2010: 214-15.

32 Prieme 1991.

33 Ochs & Phillips 2004a: 9.

34 Danmarks Lærerforenings Medlemsblad 1897: 92.

35 RA. KUM 2. Kt., journalsag 1897/ZZ 1606, skrivelse 20.12.1897 fra kultusminister V. Sthyrh til Folketingets Finansudvalg, trykt i Rigsdagstidende 1897-98, tillæg B: 426.

36 Rigsdagstidende 1931-32, tillæg A, sp. 347.

37 Folkeskolen 1932: 183.

Larsen og senere hans efterfølger, F.C. Kaalund-Jørgensen. Larsen skulle blandt ansøgerne udpege de kandidater, der fortjente stipendium. Ansøgninger, der ikke var indsendt ad kommandovejen, blev frasortet,<sup>38</sup> og det samme gjorde sig gældende med unge ansøgere. Derimod blev lærere med gode anbefalinger prioriteret,<sup>39</sup> især ”de ældre og meget velfortjente og saadanne, som har udpræget Interesse for et eller andet Skoleomraade.”<sup>40</sup> Det var således en personlig vurdering af, hvilke områder konsulenten prioriterede, og hvilke lærere han følte havde gjort sig fortjent til understøttelse. Kontorchefen opstillede på baggrund af konsulentens indstilling en prioriteret liste, der blev kommenteret af departementschefen og ministeren, en liste, der kunne resultere i en anden gruppe kandidater end dem, som Larsen havde foreslået.<sup>41</sup> Det kunne være, at ministeriets ledelse ønskede at prioritere et bestemt fagområde, eller at man gerne ville tilgodese bestemte pædagogiske retninger.<sup>42</sup> Bevillingerne var således i høj grad udtryk for, hvad skolekonsulenten og ministeriets ledelse prioriterede af områder og ansøgere, og i mindre grad for ansøgernes ønsker.

Ministeriet gav 321 bevillinger i løbet af undersøgelsesperiodens tretten år, jf. figur 1. Der var stor søgning til rejsestipendierne. Over 1.100 lærere og lærerinder ville gerne på udlandsrejse, og især i sidste halvdel af 1920’erne synes der at have været stor interesse herfor, hvilket må ses som en øget interesse hos lærere og lærerinde for at lære om udenlandske skoleforhold og at dygtiggøre sig i sit fag. Årligt blev der uddelt mellem 25-30 stipendier, og det betød, at kun hver tredje ansøger kunne komme ud at rejse. Et stipendium synes derfor at være blevet opfattet som en udmærkelse for indsats i skolens virke, og mange lærere fremhævede, at de havde fået stipendium.<sup>43</sup>

---

38 RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1920/233, N.A. Larsen til UVM 15.5.1920. RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1929/233 (tilakteret 1930/233), N.A. Larsen til UVM 2.5.1929.

39 RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1926/235 (tilakteret 1930/235), N.A. Larsen til UVM 27.4.1926.

40 RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1925/233, N.A. Larsen til UVM 16.5.1925.

41 RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1928/235 (tilakteret 1930/235), intern notits af fuldmægtig K. Paludan-Müller 21.5.1928.

42 Se f.eks. RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1926/235 (tilakteret 1930/235), intern, udateret notits af departementschef V. Aagesen (Nina Bang ønsker seminarieførstander Georg Christensen, Haderslev, tildelt rejsepenge) eller RA. UVM 1. Dep. 1. Kt. 1931/233, intern notits af 27.4.1931 (Frederik Borgbjerg ønsker S. Stegger Nielsen, lærer i Asferg og senere amtskolekonsulent i Randers, tildelt stipendiat).

43 Se f.eks. Larsen 1933-34: III 153, 368, 476 og 698.

Figur 1: Oversigt over rejseansøgninger og rejsebevillinger for lærere og lærerinder i folkeskolen 1919/20-1931/32

Bevillings- år	Antal ansøgere	Antal bevillinger	Heraf København	Heraf købstæderne	Heraf landsbyerne
1919/20	80	32	3	14	15
1920/21	61	32	1	21	10
1921/22	66	32	4	17	11
1922/23	60	37	3	25	9
1923/24	36	19	1	12	6
1924/25	79	22	3	11	8
1925/26	128	24	2	12	10
1926/27	114	34	3	17	14
1927/28	99	20	2	12	6
1928/29	128	18	2	9	7
1929/30	43	16	2	8	6
1930/31	127	18	1	10	7
1931/32	85	18	1	9	8
<b>I alt</b>	<b>1106</b>	<b>321</b>	<b>28</b>	<b>178</b>	<b>119</b>

## Rejsemål

Som Ochs & Phillips har bemærket, var der lande, som havde større transnational tiltrækning ("cross-national attractation"), når studiebesøg skulle planlægges, og når ansøgere skulle udvælges, og Kesper-Biermann taler om, at der eksisterede et hierarki, hvor visse stater blev opfattet som retningsgivende og andre som tilbagestående.<sup>44</sup> Det synes også have været tilfældet for danske lærere og lærerinder og for ministeriets embedsmænd. I ansøgningerne angav lærere og lærerinder det eller de lande, som de ville besøge. Nogle lærere og lærerinder ville besøge et bestemt land, eksempelvis Norge, mens andre ville foretage en rundrejse, hvor to eller flere lande blev besøgt, f.eks. Tyskland-Østrig-Schweitz. Derfor er antallet af påtænkte rejsemål højere end antallet af tildelte stipendier.

Det land, som indgik i de fleste bevilgede studierejser, var *Tyskland*, efterfulgt af Sverige og Storbritannien. Denne fordeling af 'interessante' lande fremgår også hos de ansøgere, der ikke fik bevilget rejsepenge, hvor Norden, Tyskland og Stor-

<sup>44</sup> Kesper-Biermann 2013a: 29-30.

britannien var blandt de foretrukne rejsemål.<sup>45</sup> Ser man på, hvorfor Tyskland havde en større tiltrækning end andre lande, var der flere faktorer, som gjorde sig gældende. Den store nabo i syd havde gennem århundreder påvirket udviklingen på kirke- og undervisningsområdet; i 1920'erne påkaldte de tyske skoleforsøg megen udenlandsk opmærksomhed.<sup>46</sup> Desuden var tysk et af hovedsprogene i mellem- og realskolen og i mange byskoler. Endelig var det nemt at komme til de store tyske byer med jernbane. Også for Sveriges vedkommende havde flere faktorer betydning. Den svenske indflydelse på folkeskolen var begrænset, men der var et sprogligt og kulturelt fællesskab de to lande imellem, og skolevæsenene lignede hinanden.<sup>47</sup> Tillige muliggjorde det svenske jernbanenet besøg i de større byer; mange valgte netop byer, der lå langs de gennemgående jernbaneruter. Det britiske skolevæsen havde en væsensforskellig opbygning og historie i forhold til det danske. Det synes derfor at have været sproget, der var tiltrækningskraften, idet også engelsk var et af mellem- og realskolens hovedsprog.<sup>48</sup> Også andre vest-europæiske lande tiltrak sig opmærksomhed, f.eks. Frankrig og Schweiz. Derimod var der begrænset rejse lyst, når det kom til de nyoprettede lande i Central- og Østeuropa, som havde en anden skolestruktur, og hvor der kunne være sprogbarrierer.

### Formål med rejserne

Af ministeriets uddrag af ansøgningerne fremgår det, hvad modtagerne af de tildelede stipendiatat ønskede at besøge eller at "låne". Blandt de bevilgede rejser falder den ene del af rejseformålene ind under kategorien *planlagt og/eller formålsbestemt lån* ("borrowed purposefully"), hvor man besøgte lande og institutioner for at kopiere/omsætte udenlandske skolepolitikker eller -praksisser i en hjemlig kontekst.<sup>49</sup> Det drejer sig om cirka en tredjedel af bevillingerne, hvor der blev anført et konkret formål, f.eks. at besøge en britisk tunghøreskole, en svensk ungdomsskole eller se de nye tyske skoletanker. Mange ønskede at besøge ungdomsskoler, idet den danske ungdomsskole var genstand for drøftelser, om den skulle være obligatorisk.<sup>50</sup> Her var Sverige oplagt at besøge, fordi landet i 1918 havde indført to års obligatorisk fortsættelsesskole som grundlag for den praktiske ungdomsskole.<sup>51</sup> Andre ønskede at se, hvordan undervisningen i et bestemt fag formede sig, eksempelvis i tegning, eller den fysiske indretning af skoler og deres omgivelser.

---

45 Nørgaard 1977: 58.

46 Om 1920'ernes Tyskland og skolereformer se Geissler 2013: 449-454.

47 En kort introduktion til den svenske folkeskole omkring 1920 findes i Larsson & Westberg 2011: 109-14 (med litteraturhenvisninger s. 119).

48 Om det britiske skolevæsen i 1920'erne se Simon 1974.

49 Ochs & Phillips 2004a: 9.

50 Ehlers 1983: 31-36. Ehlers 2000: 195-204.

51 Lindell 1992: 191-209. Broberg 2014: 22-34.

Til  
Rejseberetning  
Undervisningsministeriet.

I Undledning af, at Ministeriet har påkaldt mig  
en Underretning til en Rejse: Løberge for at se  
paa Fortsættelsesskolerne og som Følge af Mini-  
steriets Forlangende: at jeg en Beretning, som den-  
ne Rejse Forløb, skal jeg hermed meddele:

Rejse fandt Sted fra 4-16 Septbr. og jeg besøgte  
de ovennævnte Undervisninger. Fortsættelsesskolerne  
i følgende Byer: Malmö, Växjö, Jönköping, Skovdeholm  
og Tulebyg. Overalt fik jeg ved indgaaende Samtaler  
med de respektive Ledere af disse Skoler og ved Bæv-  
ersatelse af Undervisningen i de forskellige Fag et  
virkeligt Indblik af, hvorledes man i Sverige efter-  
haanden har overvundet Fælseloverne og snart har  
færet indført - i det mindste i de større Byer - en  
god, praktisk Ungdomsskole, der ikke mere støttes  
paa særlige Værdseligheder. Jeg skal dog tillade mig  
at bemærke, at man et Par Steder gjorde gældende,  
at man, hvis Fælseloverne kunde blive indvidet til  
at blive etteaarig, kunne dette for et værdifuldt  
Værdi for Fælseloverundervisning.

Edbørligt

J. Baurup Hansen, Lærer.

Leder af Fælselover

Horsens, d. 20 Septbr. 1926.

U. K. I. Dep. 235/26.

25/9. 26.

Den svenske fortsættelses- eller ungdomsskole påkaldte sig opmærksomhed i Danmark. Det var derfor, at J. Baurup Hansen, leder af Horsens Kommunes efterskole, besøgte flere svenske fortsættelsesskoler i 1926. Han mente, at man i Sverige havde fået - i hvert fald i de store byer - en god, praktisk ungdomsskole (RA. Dansk Skolemuseum. Rejseberetninger 1925-28, rapport af 20.9.1926 fra J. Baurup Hansen).



Kun ti stipendiemodtagere skrev direkte i deres ansøgning, at de ønskede at stifte bekendtskab med reformpædagogik og andre nyere skoletanker. Der kan have været flere lærere og lærerinder, der ville lære om tidens nye skoletanker, men hvor deres ansøgninger ”kun” anførte, at de ville studere eksempelvis tyske forhold. Ministeriet kan også have fravalgt ansøgninger med reformpædagogiske formål. Da de sønderjyske amtsskolekonsulenter i 1927 ville til London for at studere moderne skoleideer, skrev N.A. Larsen: ”Der skrives saa meget om de saakaldte nyere Skoletanker, at enhver, der vil, kan gøre sig bekendt dermed. Dr Næsgaard skal ogsaa nok holde os à jour med, hvad der kommer frem i denne Henseende.”<sup>52</sup> Han hentydede til psykoanalytikeren Sigurd Næsgaard, der var en stor tilhænger af de frie skoletanker og frie skoler og skrev herom i *Vor Ungdom*.<sup>53</sup> Syv af de ti modtagere havde moderne tyske skoletanker som emne for deres rejse, f.eks. P.D. Jepsen fra Fjelstrup ved Haderslev, der drog af sted for at studere arbejdsskolen, den frie skole og nye skolereformer i Tyskland. To modtagere ønskede at studere italienske Maria Montessoris pædagogik,<sup>54</sup> bl.a. Anne Marie Ventegodt (1930), børnehaven ved Skolen på la Cours Vej, der byggede på montessoriske principper. En enkelt ville besøge den belgiske psykolog Ovide Decroly's skole i Bruxelles, hvor man lagde en psykologisk forståelse af barnets udvikling til grund for pædagogikken.

Rejseformålene i de øvrige to tredjedele af bevillingerne kan karakteriseres som *almindelig påvirkning af uddannelsesmæssige ideer/metoder* (”introduced through influence”), hvor læreren eller lærerinden ville på en almindelig rejse. Her var kultur, sprog og undervisning i centrum, dvs. hvor man hjembragte indtryk af det pågældende lands kulturelle og undervisningsmæssige forhold, eller hvor man fordybede sig i sproget, som kunne anvendes i undervisningen. Der var ikke nødvendigvis et ønske om at påvirke eller ændre den hjemlige undervisning i en bestemt retning. Som Hakon Olsen, lærer i Hjørring, skrev i sin rejseberetning: ”Jeg var ikke rejst for ud for at importere Systemer eller Metoder, men mere for at faa et personligt Indblik i vort Nabolands Skole og maaske faa frugtbare Impulser til mit Arbejde.”<sup>55</sup>

Inden for denne kategori falder især de mange stipendiemodtagere, som ville på sprogkursus. Flere tyske og britiske universiteter havde feriekurser målrettet udlændinge. Her fik deltagerne sprogundervisning, indblik i landets kultur og historie samt udflugter til kendte steder. Feriekurserne var en mulighed for en lærer for at få opfrisket den sprogundervisning, han havde fået under uddannelsen, at bruge sproget i en dagligdag og at opleve landets kultur. Ministe-

---

52 RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1927/235 (tilakteret 1930/235), N.A. Larsen til UVM 29.4.1927.

53 Nørgaard 1977: 54.

54 Om den danske børnehavepædagogik og Montessori i mellemkrigstiden se Kristensen & Bayer 2015: I 146-65 og II 79-118.

55 RA. Dansk Skolemuseum. Rejseberetninger 1925-1928, rejseberetning af 2.9.1927 fra H. Olsen.

riets skolekonsulent, N.A. Larsen, gav ikke meget for disse feriekurser. Ved ud- delingen i 1921 skrev han, at årets ansøgere atter var personer, der ”ønsker at rejse for at berige sig med Indtryk og fremme deres personlige Udvikling eller studere Folkeliv eller drive Sprogstudier; det hele betyder ingen Ting andet end en Lystrejse (...) en alm. Ferierejse med lidt Tilsætning af Skole- eller Kursusbe- søg (...)”<sup>56</sup> Larsen kan have ret i, at rejserne ikke var mere omfattende studierej- ser, hvor man metodisk undersøgte et lands skolevæsen for at hente fornyelse el- ler løsninger på et hjemligt problem. Til gengæld fik læreren indtryk med hjem, der kunne anvendes i undervisningen, når der skulle berettes om engelsk histo- rie eller fransk kultur. Som L. Schmidt, Nordby Fanø, skrev i 1923: Det var ikke blot nødvendigt for en sproglærer at kende sproget, men skulle også kende ”Rea- lia”, hvilket man ikke fik, hvis man ikke havde været i det pågældende land.<sup>57</sup> Må- ske var det derfor, at ministeriet år efter år uddelte bevillinger til disse rejser, selv- om de ikke gav impulser til nye pædagogiske tiltag eller reformer, men fordi de opkvalificerede lærere og lærerinder. Eller ønskede man i ministeriet ikke netop ikke store ændringer i skolens indhold?

### Stipendiemodtagernes syn på udenlandske forhold

Ansøgningerne var et udtryk for, hvad stipendiemodtageren havde planlagt at ville se. De indsendte rejseberetninger vidner derimod om de indtryk og erfa- ringe, som ansøgeren fik og gjorde sig, eller som de valgte at indberette. Beret- ningerne er derfor både et modstykke til ansøgningernes intentioner og en kilde til, hvordan stipendiemodtagerne så på udenlandske skoleforhold. I det følgen- de samler interessen sig om perception og interpretation af udenlandske praksis- ser, dvs. hvordan aktører forstår og oversætter et uddannelsesmæssigt fænomen til en hjemlig kontekst ud fra ens egen sociale, uddannelsesmæssige og politiske baggrund.<sup>58</sup> For studierejserne betyder det fokus på de forhold i rapporterne, som lærere og lærerinder lagde mærke til, hvordan de forstod dem, og hvorledes de oversatte dem til danske forhold.

Der er bevaret 151 rapporter fra lærere og lærerinder i undersøgelsesperioden. Der var ingen formelle krav til rejserapporternes udfærdigelse. De varierer lige- som ansøgningerne i omfang og udførlighed; nogle består af et lille håndskrevet brev, andre af flere maskinskrevne sider med bilag, men de fleste er på 1-3 sider. Man kan derfor ikke tale om, at beretningerne udgør en særlig genre. Rapporterne udtrykker først tak over for ministeriet og giver dernæst udtryk for, at ople- velserne/kurset ville blive til gavn for undervisningen, altså at rejsen havde været en succes. Der er dog også de lærere og lærerinder, der skrev, at de faktisk ikke fik set det, som bevillingen var givet til. Flertallet rejste i sommerferien, og det betød,

---

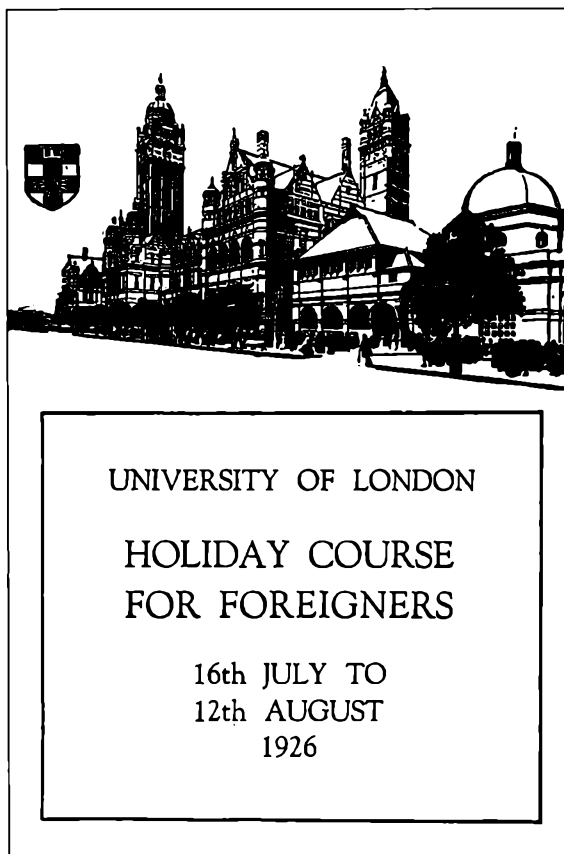
56 RA. UVM 1. Dep. 1. Kt. journalsag 1921/235, N.A. Larsen til UVM 12.5.1921.

57 RA. Dansk Skolemuseum. Rejserapporter 1916-25, rapport af 26.8.1923 fra L. Schmidt.

58 Ochs & Phillips 2004: 16-17.

at der ofte også var skoleferie på det besøgte sted, og at de ikke kunne se, hvordan eksempelvis undervisning i en skole foregik.<sup>59</sup>

Mange af modtagerne foretog en almenkulturel rejse, og deres beretninger formidler derfor indtryk fra udenlandske kultur- og naturforhold eller fra deltagelse i et feriekursus, dog uden nærmere vurdering af det besøgte/oplevede. P.H. Engberg fra Mulernes Legatskole i Odense var i 1922 på studierejse til Storbritannien, hvor han havde set seværdigheder og deltaget i et kursus i engelsk sprog og fonetik ved universitetet i Oxford. Tilsvarende kom Martin Jespersen, Gørding Skole ved Ribe, samme år på tyskkursus ved Jena Universitet. Deres beretning fylder hver en side.<sup>60</sup>



*Mange lærere og lærerinder  
anvendte deres stipendium til  
sprogkurser i sommerferien.  
London Universitet  
arrangerede "Holiday Course  
for Foreigners", der bestod  
af fonetiske kurser,  
historiske forelæsninger,  
udflugter til bl.a.  
Cambridge og socialt samvær  
(RA. Dansk Skolemuseum.  
Rejseberetninger 1925-28,  
rejseberetning af 19.8.1926  
fra Sophus Boas).*

59 Se f.eks. RA. Dansk Skolemuseum. Rejseberetninger 1916-25 og 1925-28, rapport af 28.8.1924 fra Arnold Hansen, af 19.1.1926 fra Hans Jørgen Hansen og af 11.9.1927 fra H.P. Danielsen.

60 RA. Dansk Skolemuseum. Rejseberetninger 1916-25, rapport af 27.10.1922 fra P.H. Engberg og af 23.9.1922 fra M. Jespersen.

Flere lærere og lærerinder besøgte arbejdsskoler og frie skoler i Tyskland, hvor de vurderede reformpædagogikken ud fra den skoledagligdag, som de kom fra, dvs. et skolevæsen med klasseundervisning og med vægt på disciplin og på faglige resultater. Nogle lærere virkede i København, fik impulser udefra og var en del af det reformpædagogiske miljø; andre havde deres virke i en landsbyskole, hvor skoledagligdagen ikke havde undergået store forandringer gennem mange årtier. Lærere som S. Degerbøl og J.P. Løber, begge København, omtalte i 1925 den tyske frie skole i positive vendinger og mente, at den ville være et fremskridt for dansk skolevæsen. Især lagde de vægt på det gode forhold mellem lærerne indbyrdes og mellem lærere og elever, ligesom de vægtede højt den medbestemmelse, der var givet eleverne, og som medførte større lyst for og interesse i undervisningen.<sup>61</sup>

Rejserapporter kunne derved blive et partsindlæg i den aktuelle debat om nye undervisningsformer og reformpædagogik. Det gjorde sig også gældende med rapporten fra O.C. Egerod fra Vanløse Skole, der havde frie klasser. Han besøgte britiske frie skoler i 1926. Til ministeriet skrev han, at hovedindtrykket var, at der var tale om et gammelt og prøvet system, der ikke alene passede på børn, men også til forældre og skolemyndigheder, og at reformer faktisk kunne gennemføres i en offentlig skole. De britiske eksempler burde derfor bringes ind i den danske diskussion, så nye skoletanker blev mødt med mindre forhåndskritik, og så man neutralt og velvilligt afventede resultaterne, inden man kritiserede. På samme måde fremhævede Steffen Simonsen fra det reformvenlige miljø i Haderslev positivt de britiske skoler, der fulgte Daltonplanen, og anvendte rapporten til at kritisere arbejdsformen i den danske skole, fordi børnene ikke kunne bruge noget af det, der var lært ved overhøring eller klasseundervisning.<sup>62</sup>

Derimod opfattede P.R. Skouby, Kalundborg, en forsøgsskole i Hamburg som en af ”mest yderliggaaende”, fordi den ikke havde undervisnings- eller timeplaner. Også fravalget af klasseundervisning til fordel for gruppearbejde eller selvvirksomhed kunne virke fremmed for en dansk lærer, der var vant til undervisningsplaner og skemalægning, ligesom vægtningen af karakterdannelse frem for færdigheder overraskede. Der var dog også forståelse for, at de nye tanker skulle ses på baggrund af den ”gamle” tyske skole med stram disciplin og stærk klasseundervisning.<sup>63</sup> For andre lærere og lærerinder betød de nye tanker derimod fravalget af den disciplin, som de anså som en forudsætning for indlæring. De så ikke gruppearbejde eller børnenes selvvirksomhed, de så derimod undervisning uden faste rammer og mål, hvor ansvaret blev overladt til børnene, og hvor det boglige blev nedprioriteret. For dem havde de nye skoletanker et ”yderliggaaende moderne Præg”, hvorimod skoleledelse i ”god, patriarkalsk Aand” blev fremhæ-

---

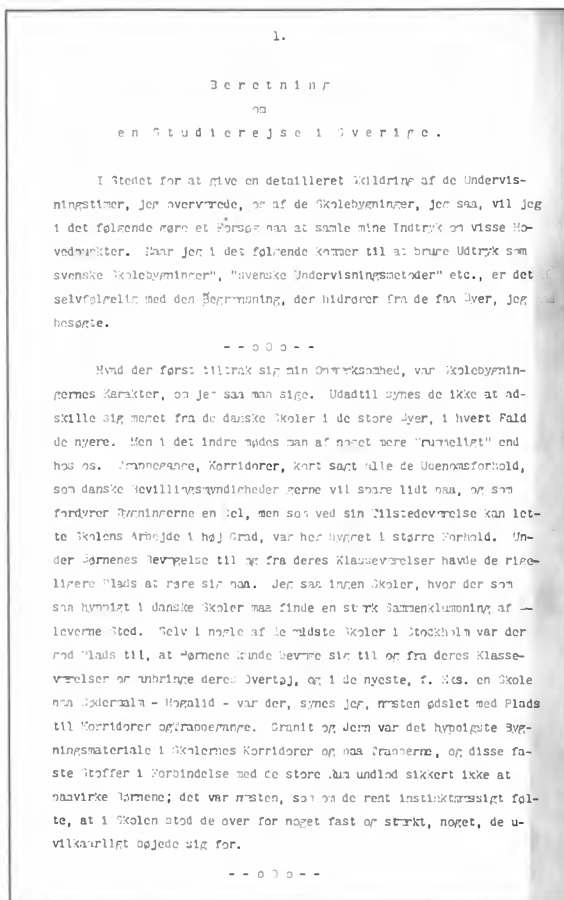
61 RA. Dansk Skolemuseum. Rejserapporter 1916-25 og 1925-1928, rapport af 3.9.1925 fra S. Degerbøl og af 14.1.1925 fra J.P. Løber.

62 RA. Dansk Skolemuseum. Rejserapporter 1925-1928, rapport af 17.9.1926 fra O.C. Egerod og af 25.5.1925 fra S. Simonsen (jf. Nørgaard 1977: 135-36).

63 RA. Dansk Skolemuseum. Rejserapporter 1925-1928, rapport af 27.4.1925 fra P.R. Skouby.

vet som et gode.<sup>64</sup> Også i rejserapporter fra andre lande blev disciplin og orden positivt fremhævet. Da C.T.F. Michélsen i 1928 besøgte svenske skoler, noterede han, at der herskede god disciplin, som havde sin rod i den gensidige forståelse og tillid mellem lærer og elev.<sup>65</sup> For denne gruppe af lærere og lærerinder blev de nye skoleformer og alternative undervisningsformer ikke betragtet som et fremskridt, måske mere som et tilbageskridt og som noget, der ikke burde vinde indpas i den danske skole.

*Stipendiemodtagerne havde pligt til at indsende en rapport efter besøget. Det gjorde også P.V. Skjerk, Hjørring, efter sit besøg i Sverige. I sin rapport, hvis første side er gengivet her, skrev han, at der var god disciplin og orden i den svenske skole. Der kunne dog være udfordringer: "En Overlærer i Göteborg udtalte til mig, at man havde lidt større Vanskelighed med Pigerne end med Drengene der, og han mente, at Skylden hertil maatte søges hos 'Jaszmusikken'" (RA. Dansk Skolemuseum. Rejseberetninger 1925-28, rapport af 8.11.1926 fra P.V. Skjerk).*



64 RA. Dansk Skolemuseum. Rejserapporter 1925-28, rapport af 15.9.1926 fra M.S. Møller, af 5.9.1926 fra J.P. Christensen, af 16.10.1926 fra V. Smith, af 15.12.1928 fra J. Damsgaard og af 29.3.1925 fra E.M. Hansen. Citaterne stammer fra Hansens rapport.

65 RA. Dansk Skolemuseum. Rejserapporter 1916-25 og 1925-28, rapport af 16.8.1923 fra P.C. Poulsen og af 8.11.1926 fra P.V. Skjerk. RA. UVM 1. Dep. 1. Kt., journalsag 1928/233 (tilakkeret 1930/233), rapport af 5.3.1929 fra C.T.F. Michélsen.

For Alfred Torp fra Tønder gjorde studierejsen det muligt at vurdere de dansk-tyske forhold i Sønderjylland, og hvordan man med "lån" fra udlandet kunne håndtere disse.<sup>66</sup> I sommeren 1925 var han på studietur til Estland og Letland, der havde bl.a. russiske, jødiske og tyske minoriteter. I sin rapport, der også blev sendt til ministeren, skrev han, at mindretallet i Letland havde fået tildelt et vist selvstyre på skoleområdet og statsstøtte, men skolernes forretningsprog skulle være lettisk, hvilket blev opfattet som indgreb i deres selvstyre. I Estland var reelt kun tyskerne, der gjorde brug af skole selvstyre, fordi russerne ikke havde den store åndelige kraft og modenhed, som det krævede. Torp mente, at den danske mindretalsordning var mere fremmelig, fordi man herhjemme havde lettere adgang til oprettelse af mindretalsafdelinger og større frihed i forretningsproget. På den anden side havde mindretallet i Letland og Estland større kulturelt selvstyre, især med deres egne skolekommissioner, hvilket han anså for en fordel, fordi det skabte et godt forhold mellem flertal og mindretal. Han mente, at spørgsmålet om eksamensret for tyske skoler i Sønderjylland ville blive rejst snart, fordi de tyske mindretal i Baltikum stod i forbindelse med Johannes Schmidt, folketingsmedlem for det tyske mindretal.<sup>67</sup> Torps rapport blev derved et indlæg i en hjemlig debat, hvor det tyske mindretal i Sønderjylland krævede særskilt skoleforvaltning, deres egne skolekommissioner og eksamensret, og hvor netop erfaringer fra udlandet kunne inddrages, når politikere og embedsmænd skulle beslutte rammerne for mindretallets skolevæsen.<sup>68</sup>

## Konklusion

Formålet med denne artikel har været at undersøge, hvorledes 1920'ernes pædagogiske nyorientering nåede ud til folkeskolens lærere og lærerinder. Med udgangspunkt i bevillingssager og rejserapporter har artiklen analyseret danske læreres studie- og uddannelsesrejser 1919-32. Det er sket ved at se, hvem der af Undervisningsministeriet blev sendt på studie- og uddannelsesrejse, hvilke lande der af ansøgere og ministerium blev opfattet som progressive eller interessante at besøge, og hvilken ny viden man ønskede at hjembringe. Endvidere har artiklen belyst de indtryk, som de udsendte lærere og lærerinder fandt vigtigt at formidle i deres rejseberetninger. Det teoretiske grundlag har været to britiske forskeres teoriapparat om "uddannelsesmæssige lån", dvs. hvordan en person låner ideer fra et eller flere udenlandske uddannelsessystemer.

I perioden 1919/20-1931/32 gav ministeriet 321 rejsebevillinger til lærere og lærerinder i folkeskolen. Langt de fleste besøg gik til Tyskland, efterfulgt af Sverige og Storbritannien, som var de tre lande, som havde størst transnational tiltrækning hos ansøgere og ministeriet, når ansøgere til bevillinger skulle findes. En mindre del af rejserne havde til formål at besøge lande og institutioner for at

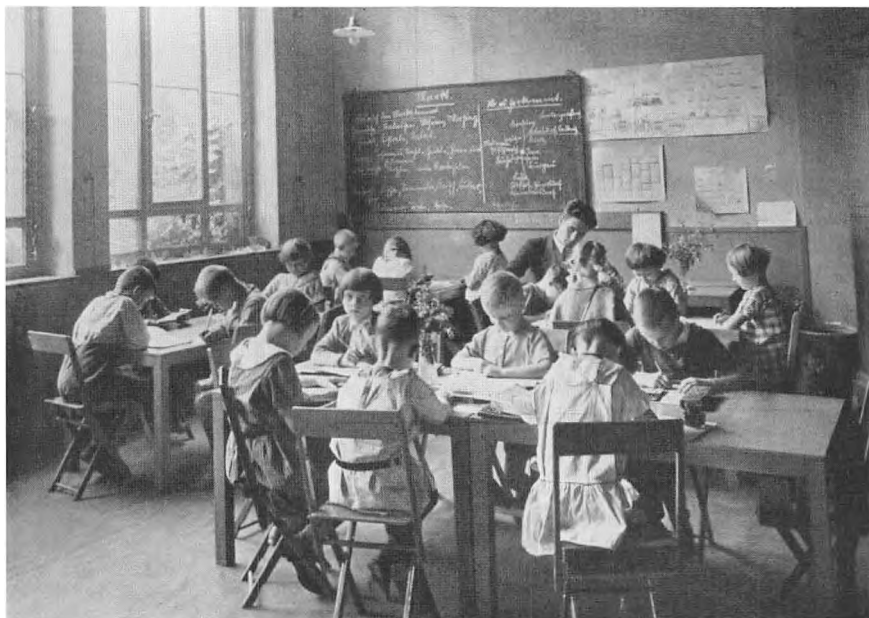
---

66 Om Torp se Nørr 2003: 322-25.

67 RA. Dansk Skolemuseum. Rejserapporter 1925-1928, rapport af 16.8.1925 fra A. Torp.

68 Nørr 2003: 267-78, 322.

kopiere/omsætte udenlandske skolepolitikker eller -praksisser i en hjemlig kontekst, det være sig tyske arbejdsskoler eller svenske ungdomsskoler. For langt hovedparten af bevillingerne var der derimod tale om en almindelig rejse med kultur, sprog og undervisning i centrum, bl.a. feriekurser. Indtryk og oplevelser fra besøgene findes i rejseberetningerne, som fortæller, hvad lærere og lærerinder lagde vægt på at rapportere hjem, og hvordan lærere og lærerinder forstod de udenlandske praksisser.



*Den tyske pædagog Peter Petersen blev besøgt af mange danske lærere og pædagoger for at se, hvordan hans reformpædagogiske Jenaplan fungerede. På billedet ses gruppearbejde i en skole ordnet efter Jenaplanen 1927 (Foto: Peter Petersen: "Schulleben und Unterricht einer freien allgemeinen Volksschule nach den Grundsätzen neuer Erziehung", 1933).*

Selvom det kun var en megen lille del af landets lærere og lærerinder, der tog af sted, fik rejserne betydning for skolens dagligdag og udvikling. I en tid før ferielov og billige udlandsrejser kunne turen for de lærere og lærerinder, der kom på en almindelig rejse/uddannelsesrejse, give nye impulser til undervisningen, når der skulle undervises i sprog eller fortælles om Europas historie. Læreren kunne fortælle, at han havde besøgt Tower of London eller boet i en lille sydtysk by. På samme måde var studierejserne værdifulde for de lærere og lærerinder, der besøgte skoler og institutioner for at blive inspireret og få ny viden. De fik indblik i pædagogiske strømninger og debatter og fik skabt kontakter på tværs af landegrænser, som kunne anvendes i hjemlige drøftelser om, hvordan man skabte den gode folkeskole.

## Summary

During the period 1919-32, the Danish Ministry of Education awarded 321 scholarships to Danish male and female teachers, enabling them to go on educational study trips. The author analyzes the journeys in order to examine the case of educational borrowing in Denmark in the 1920s and early 1930s. The source material is the Ministry's file cases on educational study trips, and a review of 151 reports, submitted by the teachers to the Ministry after returning to Denmark. What was the reason for Danish teachers seeking inspiration and new knowledge abroad? Which countries were perceived as progressive by the Ministry and the teachers? What kind of impressions did Danish teachers notice in their reports?



*Christian Larsen (f. 1974), cand.mag. fra Københavns Universitet 2000, ph.d. fra Aarhus Universitet 2009 og seniorforsker i Rigsarkivet. Forsker i dansk uddannelseshistorie ca. 1780-1920. Har redigeret Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse 1-2 (2010) og s.m. Pernille Sonne og Erik Nørr skrevet bind 2 til fembindsværket Dansk Skolehistorie – hverdag, visioner og vilkår om perioden 1780-1850 (2013).*

## Kilde- og litteraturliste

*Utrykt materiale i Rigsarkivet*

Kultusministeriet (KUM), 2. Kontor (2. Kt.)

Journalsag 1897/ZZ1606

Undervisningsministeriet (UVM), 1. Departements 1. Kontor (1. Dep. 1. Kt.)

Journaler 1916-32

Journaler 1916-32

Undervisningsministeriets Bogholderi og Kasse

Rejseunderstøttelse til lærere og lærerinder i folkeskolen 1898-1932

Dansk Skolemuseum

Rejseberetninger 1916-33

## Trykt materiale

- Bendixen, Carsten (2006), *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering. En analyse af transformationen af psykologiske teorier om intelligens som baggrund for skole-psykologiske og pædagogiske afgørelser vedrørende elevdifferentiering i det 20. århundredes folkeskole. En Ph.d.-afhandling fra Forskerskolen i Livslang Læring*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Broberg, Åsa (2014), *Utbildning på gränsen mellan skola och arbete. Pedagogisk förändring i svensk yrkesutbildning 1918-1971*. Stockholm: Stockholms universitetsbibliotek.
- Danmarks Lærereforenings Medlemsblad 1897. Kbh.: N.C. Roms Bog- og Stenrykkeri.
- Dittrich, Klaus (2010), *Experts Going Transnational: Education at World Exhibitions during the Second Half of the Nineteenth Century. PhD thesis*. Portsmouth: University of Portsmouth.



- Ehlers, Søren (1983), Ungdomsskolens oprindelse. I: Årbog for dansk skolehistorie, s. 7-44.
- Ehlers, Søren (2000), *Ungdomsliv. Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900-1925*. Kbh.: Alinea.
- *Folkeskolen 1932*. Kbh.: Danmarks Lærerforening.
- Geissler, Gert (2013), *Schulgeschichte in Deutschland. Von den Anfängen bis in die Gegenwart*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Gjerløff, Anne Katrine & Jacobsen, Anette Faye (2014), *Da skolen blev sat i system. 1850-1920*. Bind 3 af Dansk Skolehistorie. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gjerløff, Anne Katrine m.fl. (2014), *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*. Bind 4 af Dansk Skolehistorie. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gonon, Philip (1998), *Das internationale Argument in der Bildungsreform. Die Rolle internationaler Bezüge in den bildungspolitischen Debatten zur schweizerischen Berufsbildung und zur englischen Reform der Sekundarstufe II*. Bern: Peter Lang.
- Gonon, Philip (1999), Les Expositions universielles, stimulant des réformes scolaires au 19<sup>e</sup> siècle. I: R. Hofstetter, C. Magnin, L. Criblez & C. Jenzer (red.), *Une Ecole pour la Démocratie. Naissance et développement de l'école primaire publique en Suisse au 19<sup>e</sup> siècle*. Bern: Peter Lang, s. 301-22.
- Gonon, Philip (2004), Travel and Reform: impulses towards internationalisation in the nineteenth-century discourse on education. I: D. Phillips & Kimberly Ochs (red), *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, s. 125-43.
- Hamre, Bjørn (2012), *Potentialitet og optimering i skolen. Problemforståelser og forskelssætninger af elever - en nutidshistorisk analyse. Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2013a), Kommunikation, Austausch, Transfer. Bildungsräume im 19. Jahrhundert. I: E. Möller & J. Wischmeyer (red.) (2013), *Transnationale Bildungsräume. Wissens-transfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, s. 21-41.
- Kesper-Biermann, Sylvia (2013b), Die Netzwerke der „Schulmänner“. Pädagogische Reisen im Deutschland des 19. Jahrhunderts. I: H.U. Grunder, A. Hoffmann-Ocon & P. Merz (red.), *Netzwerke in der Bildungsgeschichte*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, s. 214-21.
- Korsgaard, Ove; Kristensen, Jens Erik; Siggaard Jensen, Hans (2017), *Pædagogikkens idéhistorie*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kristensen, Jens Erik & Bayer, Søs (red.) (2015), *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*. Kbh.: U Press.
- Landahl, Joakim (2015), Det nordiska skolmötet som utbildningspolitisk arena (1870-1970). Ett rumsligt perspektiv på den moderna pedagogikkens historia. I: *Utbildning & demokrati*, 24:3, s. 7-23.
- Larsen, Christian (2010), En realskolelæreruddannelse? – uddannelsesmuligheder for realskolens lærere. I: C. Larsen (red.), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Kbh.: Danmarks Privatskoleforening, bd. 2, s. 211-28.
- Larsen, Joakim (1914), *Skolelovene af 1814 og deres Tilblivelse, aktmæssig fremstillet*. Kbh.: Schultz.
- Larsen, N.A. (1933-34), *Dansk Skole-Stat*. Kbh.: Arthur Jensens Forlag.
- Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (red.) (2011), *Utbildningshistoria – en introduktion*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindell, Ingrid (1992), *Disciplinering och yrkesutbildning. Reformarbetet bakom 1918 års praktiska ungdomsskolereform*. Vol. 172 af Årsböcker i svensk undervisningshistoria. Uppsala: Föreningen för svensk undervistoria.
- Lundahl, Christian (2016), Swedish Education Exhibitions and Aesthetic Governing at World's Fairs in the Late Nineteenth Century. I: *Nordic Journal of Educational History*, 3:2, s. 3-30.
- Möller, Esther & Wischmeyer, Johannes (red.) (2013), *Transnationale Bildungsräume. Wissens-transfer im Schnittfeld von Kultur, Politik und Religion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Näf, Martin (2006), *Paul und Edith Geheeb-Cassirer. Gründer der Odenwaldschule und der Ecole d'Humanité. Deutsche, internationale und schweizerische Reformpädagogik 1910-1961*. Weinheim: Beltz.
- Nørgaard, Ellen (1977), *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Kbh.: Gyldendal.

- Nørr, Erik (1998), Første hovedafsnit: 1848-1888. I: H. Haue, E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen, *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Kbh.: Undervisningsministeriet, s. 19-175.
- Nørr, Erik (2003), *Genforeningens bedste gave. Skoleordning og amtsskolekonsulenter i Sønderjylland og Danmark 1920-1963*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland.
- Ochs, Kimberly & Phillips, David (2003), Processes of Policy Borrowing in Education: Some Explanatory and Analytical Devices. I: *Comparative Education*, 39:4, s. 451-61.
- Ochs, Kimberly & Phillips, David (2004a), Processes of Educational Borrowing in Historical Context. I: D. Phillips & Kimberly Ochs (red), *Educational Policy Borrowing: historical perspectives*. Oxford: Symposium Books, s. 7-23.
- Ochs, Kimberly & Phillips, David (2004b), Researching Policy Borrowing: Some Methodological Challenges in Comparative Education. I: *British Educational Research Journal*, 30:6, s. 773-84.
- Prieme, Hans (1991), "De kom, så og lærte". Fire danske pædagoger på besøg i USA før 1900. I: *Uddannelseshistorie*, s. 221-34.
- *Rigsdagstidende 1897-98*, tillæg B. Kbh.: J.H. Schultz.
- *Rigsdagstidende 1931-32*, tillæg A. Kbh. J.H. Schultz.
- Simon, Brian (1974), *The Politics of Educational Reform, 1920-1940*. London: Lawrence and Wishart.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (2005), De blev lærere – læreruddannelsen mellem 1860 og 1945. I: E. Nørr & V. Skovgaard-Petersen (red.), - *for at blive en god lærer. Seminarier i to århundreder*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 179-312.
- Sobe, N.W. & Boven, D.T. (2014), Nineteenth-Century World's Fairs as Accountability Systems: Scopic Systems, Audit Practices and Educational Data. I: *Education Policy Analysis Archives*, 22:118, s. 1-14.
- Ydesen, Christian (2011), *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970)*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Oxford, Wien: Peter Lang.
- Ydesen, Christian (2012), The international space of the Danish testing community in the inter-war years. I: *Paedagogica Historica*, 48:4, s. 589-99.
- Øland, Trine (2010), A State Ethnography of Progressivism: Danish School Pedagogues and their Efforts to Emancipate the Powers of the Child, the People and the Culture 1929-1960. I: *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, 2010, 1-2, s. 57-89.

# Symboliske praktikker og socialhistoriske dynamikker i velfærdsarbejdet med flygtninge og indvandrere

Af Trine Øland

*Gennem et socialhistorisk informeret interviewstudie med 48 velfærdsarbejdere, der tilvejebringer velfærd for flygtninge og indvandrere, er det artiklens mål at vise dette velfærdsarbejdes symbolske og socialhistoriske dynamikker på tværs af professionsidentiteter. Gennem korrespondensanalyser i fransk sociologisk tradition fremlægges to spændinger: (1) i forhold til hvilken logik, der er i tilvejebringelsen af velfærden, (2) i forhold til opfattelsen af flygtningen og indvandrerens og trangen til at udføre civilisationsprojekter. Artiklen viser, på hvilken måde professionsidentitet og -uddannelse i sammenhæng med andre sociale kategorier spiller en rolle i forhold til velfærdsarbejdets symbolske dynamikker. Således præsenteres en historisk-sociologisk tilgang, der hverken privilegerer professionsuddannelsen som vidensgrundlag for velfærdsarbejdets dynamikker eller klassisk historiografi med kontinuerte linjer. I stedet åbnes der for oppositionelle symbolske udtryk og socialhistoriske grunde for at udføre velfærdsarbejdet.*

I 2014 interviewede jeg et antal velfærdsarbejdere, som arbejder med indvandrere og flygtninge.<sup>1</sup> Deres beretninger var sammenflettede af forskellige tråde, der formede deres ideer om, hvordan de ville "gøre godt" via velfærdsarbejdet. Flere fortalte om, hvordan de formede sig selv som velfærdsarbejder i relation til dem, de ville hjælpe. Hermed blev velfærdsarbejdets menneskelige arbejde i dobbelt forstand formuleret som centralt. Eller med den australske antropolog Tess Lea's formulering: "...[..].. personhood is returned to technocrats in order to ask the questions: how do government officers in the helping services shape themselves in relation to those they set out to help?"<sup>2</sup> Som Lea ønsker jeg i denne artikel at rette opmærksomheden mod den interventionsmagi, der ofte lades ude af synsfeltet i studiet af velfærdsarbejde, som ofte lykkes med at få hjælpearbejdets

---

1 Der sondres ikke mellem flygtninge og indvandrere, idet det er en politisk og juridisk sondring, som ikke nødvendigvis er relevant for velfærdsarbejdet. Det centrale er den problematisering og mobilisering af velfærdsprofessionalisme i retning af grupperne, der har fundet sted.

2 Lea 2008: 7; jf. i øvrigt også Dich 1973.

menneskelige handlinger til på magisk vis at forsvinde ud af synsfeltet og herefter fremstå neutralt, hvilket betyder, at: ”it becomes impossible to see how what is deemed ’need’ has been constructed, or to see the human role in its construction”<sup>3</sup>

Velfærdsarbejdets symbolske og socialhistoriske menneskelige aktioner, efter ankomsten af indvandrere og flygtninge i det danske samfundslegeme, er således artiklens problematik.

### **Professioner mobiliseret til at varetage flygtningens og indvandrerens velfærd fra 1970**

Siden indvandrere og senere flygtninge kom til Danmark i større antal fra omkring 1970, har professioner mobiliseret sig i forhold til de nye befolkningsgrupper. Professionsgrupperne havde forskellige opfattelser af hvilken type velfærd, de nye befolkningsgrupper skulle tilbydes, og dermed forskellige opfattelser af, hvad de nye grupper havde behov for, og hvem de var. Forskellige professionsgrupper søgte at skabe et nyt professionelt rum, de kunne agere i på vegne af den offentlige interesse. Professionsgrupperne investerede også forskellige praksisformer, antagelser og vidensformer i det nye rum, uanset om de kaldte deres investering for integration, oplysning, behandling, undervisning eller uddannelse.

Man får – baseret på en litteratursøgning med kategorier såsom fremmedarbejder, gæstearbejder, indvandrer og flygtning, alene eller kombineret med søgning på en af professionsgrupperne – et indtryk af, at der tidligt opstår en samfundsøkonomisk opmærksomhed på fremmedarbejderen,<sup>4</sup> og at der produceres forskellige former for viden af og for professionsgrupper fra begyndelsen af 1970’erne. Social-medicinen er f.eks. hurtigt på banen,<sup>5</sup> ligesom pædagogprofessionen involverer sig, bl.a. med ønske om fleksible børnehaver, hvor indvandrermoderen også kan deltage.<sup>6</sup> I 1980’erne viser kriminologerne og politiet sig,<sup>7</sup> ligesom tosprogs-, tokulturel-, multikulturel- og modersmåls-specialisterne også tydeligt mobiliseres i skolesammenhæng fra 1970’erne,<sup>8</sup> og socialrådgiverne, psykologerne og civilsamfundsorganisationerne ligeså.<sup>9</sup>

Det er på ovenstående baggrund rimeligt at konstatere, at velfærdsarbejde har formet sig i relation til flygtninge og indvandrere siden 1970 i den danske velfærdsstat. Med velfærdsarbejde henviser jeg til et beroligende og beskyttende, men samtidig også formynderisk kompleks af velfærdsarbejdere, der yder velfærd. Socialhistorikeren Jacques Donzelots har beskrevet opkomsten af et såkaldt

---

3 Lea 2008: 17.

4 Martinsen & Estrup 1973.

5 F.eks. Kempinski og Krasnik 1972.

6 OMEP 1979: 40.

7 F.eks. Schwartz og Juhler 1988.

8 Jf. Buchardt 2016 for historien fra 1970’erne til 2000’erne.

9 F.eks. Singla 1996; Mikkelsen 2002.

”tutelary complex” af professioner, der skulle beskytte barnet, der var i fare, samtidig med at samfundet skulle beskyttes mod farlige børn.<sup>10</sup> Med denne inspiration in mente definerer jeg i artiklen velfærdsarbejdere som de aktører, der af samfundskollektivet betros opgaven med at tilvejebringe velfærd for flygtningen og indvandrerens, dvs. yder og optimerer velfærd på vegne af det offentlige.<sup>11</sup>

### **Undersøgelsen af socialhistoriske dynamikker i velfærdsarbejdet**

Velfærdsarbejde i Danmark udøves i en velfærdsstatsmodel, som flere steder er beskrevet som en nordisk hhv. socialdemokratisk model, dvs. drevet frem af universalistiske principper og sociale rettigheder til alle uanset status.<sup>12</sup> Dette har skabt et billede af en særlig nordisk velfærdsstat, der kombinerer universalisme med generøsitet i velfærdsydelse.<sup>13</sup> En sådan model opmuntrer samtidig principielt til en vis solidaritet i nationen, hvor alle må gøre sig uafhængige og minimere deres behov for velfærdsydelse. Systemet er også beroende på fuld beskæftigelse og på forebyggelse af alle former for sociale problemer. Derfor kan man sige, at denne socialdemokratiske og nordiske velfærdsstatsmodel også er baseret på liberale ideer, der understreger arbejde, arbejdsetik og produktivitet. Andre har fremhævet, at der er et kulturelt integrationsprojekt og et nationalt identitetsprojekt involveret i velfærdsstaten,<sup>14</sup> og at disse projekter bliver tydeliggjorte, når velfærdsarbejdet adresserer flygtninge og indvandrere.<sup>15</sup> Det er dette omfattende kulturelle integrations- og omsorgsprojekt, der er genstand for analyse i denne artikel. Det bærende forskningsspørgsmål er: Hvordan medvirker velfærdsarbejders symbolske praktikker til at forme og integrere samfundet på ny, og hvordan er disse praktikker formet af velfærdsarbejdere, der er indlejret i det sociale rum, hvor alder, fars beskæftigelse, professionsuddannelse m.v. er parametre?

Undersøgelsen af forskningsspørgsmålet er foretaget på baggrund af en historisk-sociologisk tilgang, hvor undersøgelse af de såkaldt dybe processer, der over tid opbygger sociale strukturer, spiller en rolle. For at undersøge sociale strukturer er det nødvendigt at have en teoretisk forståelse af, hvad de kan være som udgangspunkt, og hermed adskiller en historisk-sociologisk forskningsinteresse sig fra en klassisk historiografisk interesse. Undersøgelsen er ydermere specifikt præget af sociologen Pierre Bourdieus (teoretisk konstruerende) måde at studere den sociale verden som socialhistoriske dynamiske felter i en samfundsmæssig struktur. Det er Bourdieus opfattelse, at den disciplinære adskillelse mellem

---

10 Donzelot 1997.

11 Jf. også Buus 2001 hhv. Woolford & Curran 2013.

12 Esping-Andersen 1991.

13 Kuisma 2007.

14 Suszycki 2001, Keskinen 2016.

15 Jöhncke 2011: 35; Johansen 2013: 48; Larsen & Øland 2011: 11-14.

sociologi og historie er ødelæggende og ingen epistemologisk begrundelse har.<sup>16</sup> Man kan sige, at historie og sociologi har konstruktive kommentarer til hinanden. Med historie understreges, at eksisterende sociale relationer er produceret, ikke nødvendige eller naturgivne som de er, og med sociologi pointeres, at historien ikke blot er ”the mere positivistic narrative of facts but the result of socially organised conflicts and struggles.”<sup>17</sup> I Bourdieus arbejde er teorien om felter central i bestræbelsen på at nedbryde de ofte formulerede modsætninger mellem ”reproduction and transformation, statics and dynamics, or structure and history”.<sup>18</sup> Feltbegrebet signalerer kamp og modsætninger, og således også historicitet, og det refererer i generel forstand til ”a network, or a configuration, of objective relations between positions”.<sup>19</sup> Det centrale er, at alt skal konstrueres og placeres i en relationel sammenhæng.

I forhold til at studere velfærdsarbejdet som sociologisk og historisk fænomen betyder det, at professionsbegrebet må forstås som en prækonstruktion og en bureaukratisk konstruktion og generelt som ”a folk concept that has been uncritically smuggled into scientific language”.<sup>20</sup> Professioner er sociale produkter og historiske konstruktioner af de selv samme grupper, og Bourdieu foreslår derfor anvendelsen af den relationelle tænkning, også i denne sammenhæng. Det betyder, at det er aktørers (her velfærdsarbejderes) klassificerede sociale og symbolske egenskaber, ressourcer og aktiviteter – deres dispositioner og stillingtagen til en række spørgsmål – der er i fokus.<sup>21</sup> I det videre arbejde anvender jeg Bourdieus multidimensionale teori om det sociale rum og gruppedannelsesprocesser gennem symbolske klassifikationskampe som et tænkeredskab for at konstruere velfærdsarbejdernes egenskaber.<sup>22</sup> Hermed er velfærdsarbejderne begrebsliggjort som aktører, der kan påvirke den sociale proces, hvorigennem samfundets grupper produceres, ændres, omgøres eller ophæves. Dette sker igennem perceptionsmatricer og anerkendelsespraksisser og måden, hvorpå sociale grænser trækkes, overvåges eller udfordres.<sup>23</sup>

## Interview og spørgeskema

Konkret er 48 velfærdsarbejdere interviewet. Velfærdsarbejderne blev identificeret som aktører, der enten var specialiseret i at arbejde med flygtninge og indvandrere eller velfærdsarbejdere i kvarterer, hvor flygtninge og indvandrere i større

---

16 Bourdieu & Wacquant 1992: 90

17 Calhoun 2013: 62.

18 Bourdieu & Wacquant 1992: 90.

19 Ibid.: 97.

20 Ibid.: 242.

21 Bourdieu 1985: 724.

22 Jf. Wacquant 2013: 281.

23 Ibid.

udstrækning bor. Det samlede udvalg udgjordes af en variation af velfærdsarbejdere, hvad angår: oprindelig velfærdsprofession og professionsuddannelse, cirka tidspunkt for færdiggørelse af uddannelse, institutionel forankring (fra små NGO-projekter til store statsinstitutioner) samt geografisk placering (fra København til landkommune). Udvalget dækker lærere (skolelærere og voksenundervisere), pædagoger, socialrådgivere, politibetjente, læger, psykiatere, psykologer, sygeplejersker, sundhedsplejersker, jobkonsulenter og gadeplans- eller socialarbejdere vedr. ungdom, bolig eller integration.<sup>24</sup> Interviewene er lavet i perioden januar-juni 2014, dvs. før den såkaldte flygtningekrise satte sine spor i Danmark i sommeren 2015.

Der er anvendt en sociologisk interviewmetode, som ikke har fokus på informanternes egne synspunkter, men på "their sense of where they stood, morally and socially, with respect to other relevant groups".<sup>25</sup> Sådanne interview er gode til at studere klassifikationssystemer og grænsearbejde. Derudover har interviewpersonerne udfyldt et spørgeskema. Spørgsmålene i interview og spørgeskema søgte svar på, hvordan velfærdsarbejderen definerede, forstod og håndterede arbejdsopgaven i forhold til flygtninge og indvandrere, og hvordan de forstod flygtningen og indvandrerens og dennes eventuelle behov og ønsker. Derudover var der spørgsmål om velfærdsarbejderens uddannelses- og arbejdshistorie samt sociale baggrund.<sup>26</sup> Efterfølgende er der lavet analytiske resumeer af alle interviewene med henblik på overblik, og data fra *både* interviewene og spørgeskemaerne er klassificeret i variable og gensidigt udelukkende kategorier (modaliteter) med henblik på at fungere som grundlag for at lave multiple korrespondensanalyser i Bourdieus sociologiske tradition<sup>27, 28</sup>.

## Multipel korrespondensanalyse

Multipel korrespondensanalyse er en statistisk form for dataanalyse, der gør det muligt systematisk at udforske relationerne mellem kategorierne og visualisere

---

24 10 ud af de 48 er født og opvokset i et andet socialt rum og en anden nation end Danmark, og 5 er også oprindeligt uddannet i denne anden kontekst, før de blev professionaliseret i Danmark. De var ikke udvalgt pga. deres anden etnicitet, men fordi de var velfærdsarbejdere og i øvrigt udgjorde et godt match i forhold til det samlede udvalg.

25 Lamont & Swidler 2014: 161.

26 Interviewene blev transskriberet og fylder 998 sider med 1.15 linjeafstand. Tak til daværende studentermedhjælp Anne Sofie Trangeled Larsen, dengang pædagogikstuderende ved Københavns Universitet, som har transskriberet alle interview på nær et enkelt, samt foretaget 15 af interviewene.

27 Le Roux & Rouanet 2010.

28 Tak til daværende studentermedhjælp Louise Krogsgaard Nielsen, dengang sociologistuderende ved Aalborg Universitet, som udførte korrespondensanalyserne i det franske statistikprogram SPAD og foretog de indledende tolkninger af analysernes kort.

mønstre i data i et geometrisk rum<sup>29,30</sup> I alt indeholder datasættet 50 variable inddelt i følgende temaer: *variable der vedrører position i det sociale rum* (f.eks. fødested, fødeår, bopælssted, profession og uddannelse for far, mor, evt. partner, bedsteforældre, egen uddannelse og jobfunktion), *variable der indikerer social og symbolsk kapital* (involvering i frivilligt arbejde, foreninger mv., synspunkter vedr. flygtninge og indvandrere og vedr. velfærdsarbejde – dets idé og mål, synspunkter vedr. nødvendig og vigtig viden for at udføre velfærdsarbejde), og *variable der indikerer andre forskelle* (f.eks. sted for mødet med flygtningen/indvandre- ren, og flygtninge/indvandrerens alder). Hver variabel har 2-9 kategorier.

Korrespondensanalysens formål er at præsentere oppositioner og poler i data – ikke at reducere data i form af narrativer eller sammenfatninger.<sup>31</sup> Den geometriske præsentation af data er således en måde at udtrække ideer af data; at udtrække mønstre, modeller og strukturer, der følger af data.<sup>32</sup> Derfor skal hver geometrisk repræsentation tolkes nøje, fordi der heri ligger en mulighed for at tænke systematisk over mønstre og strukturer i data. Dette er væsentligt i forhold til artiklens historisk-sociologiske tilgang, som i udgangspunktet animerer til at præsentere en struktur, der opfattes som dynamisk, dvs. med socialhistoriske træk, som kan blotlægges og åbnes for tænkning gennem denne analyseform. Den måde, jeg bruger korrespondensanalysen på, præsenterer altså ikke sikre og entydige (historiske eller sociologiske) forklaringer på den sociale verdens 'mønstringer', men åbner rummet, så forskellige og modstridende socialhistoriske kræfter kommer til syne.<sup>33</sup>

Datasættet har været udsat for en del forskellige korrespondensanalyser, hvor aktive (bidragende til rummet) og passive (supplementære forklarende) variable vælges,<sup>34</sup> og variable afprøves for, om de i forskellige kombinationer giver en god geometrisk spredning, der kan fortolkes. Jeg har grundlæggende anvendt de variable, der indikerer symbolsk kapital, til at skabe rummet (qua mine undersøgelses-spørgsmål), og variablene, der indikerer social position i det sociale rum som supplementære til at åbne rummet for socialhistorisk dynamik. I den struktur, jeg præsenterer nedenfor, indgår 8 variable med i alt 34 kategorier i det symbolske rum af velfærdsdynamikker i arbejdet med flygtninge og indvandrere.

---

29 Ibid., Broady 1988.

30 Alle variable blev undersøgt for deres frekvenser, og kategorier, der dækkede mindre end 5 % af det samlede udvalg af individer, blev omkodet, dvs. lagt sammen med en eller flere andre kategorier. Denne operation er særlig vigtig, når datasættet er så relativt lille, hvor kategorier med lav frekvens ville kunne forstyrre det konstruerede geometriske rum. Men derudover er multipel dataanalyse en deskriptiv form for statistik, hvilket i teknisk forstand betyder, at den ikke er afhængig af datasættets størrelse (Le Roux & Rouanet 2010:2). Bourdieus studie af boligmarkedet har tilsvarende et relativt lille antal individer (enheder), nemlig 97 (Bourdieu 2005).

31 Broady 1988: 34.

32 Ibid.: 56-57.

33 Jf. også Øland 2013.

34 Le Roux & Rouanet 2010: 9.



Korrespondensanalysens karakteristiske virkemåde er, at den kan søge akser i det geometriske rum, der er defineret af de data, som analysen opererer på baggrund af. Det vil sige, at *akserne ikke er givne, men placeres af data og skal fortolkes* baseret på de kategorier, der bidrager mest til aksernes positionering og dermed til defineringen af akserne. Generelt i korrespondensanalysen skal man tolke så mange akser, som det tager at forklare op til 80 % af rummets samlede varians, eller så mange akser, som det giver mening at tolke. I dette tilfælde kan det gøres ved 4 akser. Af hensyn til pladsen tolker jeg dog kun på de første to akser, som også er de vigtigste.<sup>35</sup>

### **Velfærdsarbejdets symbolske dynamikker**

I det følgende fortolkes akserne ved at spørge: Hvilke kategorier vejer tungest i hver ende af akserne og hvordan kan det, der forener kategorier i den ene ende, sammenfattes i modsætning til det, der forener kategorierne i den anden ende?<sup>36</sup> På den måde kan oppositioner, poler eller spændinger i rummet af symbolske ytringer formuleres.

### **Logikken i tilvejebringelse af velfærd**

#### **– specifik individuel orientering versus almen kollektiv orientering**

Den første akse handler om en spænding i forhold til, hvilken logik der er/skal være i tilvejebringelsen af velfærd: Om velfærden skal tilbydes individuelt eller prioriteres som et alment fænomen. Denne tolkning foldes ud i det følgende.

Til analysen af første akse, som er den vigtigste akse, der dækker lige knap 1/3 af rummets samlede varians, er der konstrueret en analysetabel, som tager udgangspunkt i de aktive variabelers kategorier (dem, der bidrager mere end gennemsnittet), og dermed bidrager til aksens placering.<sup>37</sup> Det er der 16 kategorier, der gør. Variablerne er placeret i analysetabellen ud fra deres samlede bidragsværdier. De øverste variabler i analysetabellen er således de variabler, der bidrager mest. Kategorierne er placeret i analysetabellen ud fra deres koordinater i kategoriortet, som vises nedenunder tabellen.

---

35 Andetsteds (Øland, forthcoming) tolker jeg på den samme korrespondensanalyse, og her bliver alle 4 akser tolket, men i en anden fortolkningsramme, der undersøger velfærdsarbejdernes mulige *statsformende* symbolske praktikker.

36 Le Roux & Rouanet 2010: 10.

37 Der, hvor der blot er kategorier, som bidrager over gennemsnittet på den ene side af akserne, indtages kategorien med den højeste bidragsværdi på den anden side af akserne, og angives med parentes (Le Roux & Rouanet 2010: 52).

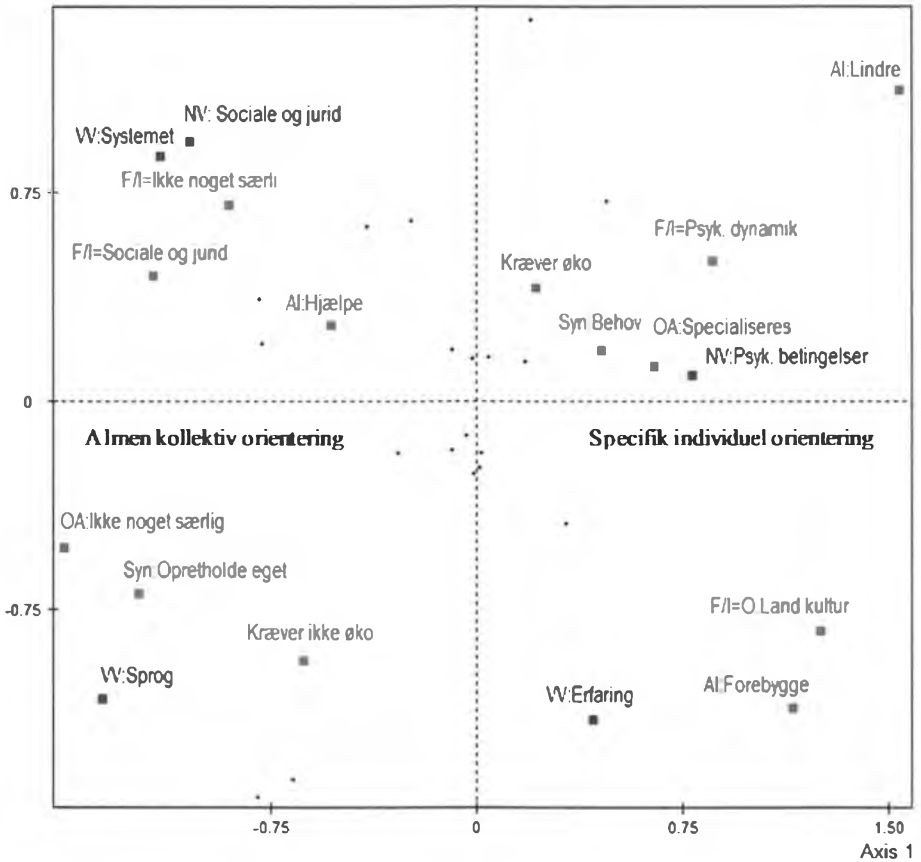
Table 1. Analysetabel for første akse

Variabel	Variablens bidrag	Kategoriens orientering		Kategoriens bidrag	
		Negativ	Positiv	Negativ	Positiv
Forståelse af F/I, F/I	24,255	Ikke nogen særlig; Sociale/juridiske vilkår	Oprindelseslandets kultur; Psykologiske dynamikker	4,151; 6,004	6,933; 5,450
Arbejdets idé, AI	18,010	Hjælpe	Forebygge; Lindre	3,2260	7,849; 5,254
Nødvendig viden i relation til F/I, NV	14,791	Sociale og juridiske betingelser	Psykiske betingelser	5,580	6,890
Syn på velfærdsarbejdet i fht. F/I, Syn	13,336	Opretholde eget liv	Tilfredsstille behov	6,596	4,013
Organisering af arbejdet i relation til F/I, OA	11,382	Ikke nogen særlig måde	Specialiseres	8,261	3,083
Vigtig viden, VV	10,817	Sprog; Om systemet	(Erfaring)	5,416; 2,900	(1,331)
Arbejdet med F/I kræver økonomiske ressourcer	3,879	Kræver ikke økonomisk ressource	(Kræver økonomisk ressource)	2,862	(1,017)

I figur 1 kan vi se, at den positive side af akse (Axis 1) er karakteriseret af velfærdsarbejdere, der forstår flygtninge og indvandrere som præget af deres oprindelseslands kultur og af psykologiske dynamikker knyttet til at være indvandret (F/I). Velfærdsarbejderne på denne side antager endvidere, at deres arbejdes idé er at forebygge uheldige fremtidige situationer samt lindre den uheldige eller smertefulde situation, flygtningen eller indvandrerens er i (AI), og desuden mener de, at det er nødvendigt at vide noget om de psykologiske betingelser, man lever under som flygtning eller indvandrer (NV). Supplerende giver de udtryk for, at de trækker vigtig viden fra deres personlige erfaring med enten at være flygtning/indvandrer selv eller have arbejdet med flygtninge/indvandrere gennem mange år (VV). Velfærdsarbejdernes syn på velfærdsarbejdet med indvandrere og flygtninge er på denne side af akse, at indvandrere og flygtninge – som individ og

Figur 1. Kategorikort for første akse

Axis 2



som gruppe – har ret til at få deres menneskelige, kulturelle og sociale behov opfyldt (Syn). Endelig har denne gruppe af velfærdsarbejdere det synspunkt, at velfærdsarbejdet med flygtningen/indvandrerens skal specialiseres (OA), samt at arbejdet kræver ekstra økonomiske ressourcer.

Opsummerende for, hvad der kan siges at forene alle kategorierne på denne side af akserne, anvender jeg formuleringen en *specifik individuel orientering*. Det er en simplificering, som henviser til en specifik psykologisk, kulturel og individuel orientering, der kræver ekstra midler og søger at forebygge ulykker og besvær i at opstå for flygtninge og indvandrere og lindre deres sorg og smerte. Denne individuelle orientering følges ikke af, at indvandrerens og flygtningens tilskrives individuelt ansvar. I stedet synes orienteringen at udtrykke en fokuseret velfærdsprofessionel trang til at tilvejebringe velfærd og at opfylde det, vel-

færdsarbejderen opfatter som legitime menneskelige, kulturelle og sociale behov hos indvandrer/flygtningen. Eksempler på velfærdsarbejdere, der placerer sig ved denne pol, er projektsygeplejersken Mona og psykologen Agnes:

Mona er uddannet sygeplejerske og er på interviewtidspunktet ansat i en stilling som projektsygeplejerske på et hospital i Storkøbenhavn, hvor hun arbejder med voksne traumatiserede flygtninge og indvandrere. Mona er kritisk overfor hospitalsvæsenets effektiviseringer som hun mener skader arbejdet med traumatiserede: et område hun ikke mener, kan systematiseres, men kun kan tage udgangspunkt i den individuelle flygtning og indvandrers opfattelse af eget problem og egne behov. Mona tror på, at kulturel bevægelse og migration, kan medføre sygdom, men sygdomsbilledet er altid individuelt. Mona har erkendt, at fordi der effektiviseres, så er det svært at tilvejebringe den behandling, flygtningen/indvandrer har brug for. Derfor koncentrerer hun sig om at lindre vha. forskellige alternative og selvlærte metoder, såsom afspænding, og ved at fokusere på at styrke patientens forældrekompetence for at forebygge, at traumerne går i arv til børnene.

Agnes er uddannet psykolog og arbejder på interviewtidspunktet som psykolog og mellemlider på en specialinstitution for traumatiserede flygtninge i en stor by i Danmark. Agnes afgrænser arbejdet til at gå ud på symptomlindring, mestring af hverdagen og øvrig funktionsduelighed, herunder i forbindelse med forældre. For Agnes er det vigtigt, at alle har ret til behandling og kan komme hurtigt i behandling, hvorfor hun også accepterer, at forløbene er blevet kortere (af økonomiske grunde) i takt med, at ventelisten blev kortere. Agnes understreger, at man i arbejdet med flygtninge og indvandrere ikke bør lade kulturen skygge, men skal se det enkelte menneske og gå på opdagelse i, hvad kulturen evt. betyder for netop det menneske. Agnes giver tillige udtryk for, at hun benytter sig af viden om landes historie og status for at forstå patienterne.

Vi kan ved hjælp af analysetabellen og kategorikortet se, at den negative side af akserne er karakteriseret af velfærdsarbejdere, der forstår flygtninge og indvandrere som præget af de sociale og juridiske vilkår, de lever under i Danmark, og derudover udpeger disse velfærdsarbejdere, at de ikke har nogen særlig opfattelse af flygtningen/indvandrer (F/I). Velfærdsarbejderen på denne side mener arbejdsidéen er at hjælpe indvandrer/flygtningen på alle tænkelige måder, hvad enten det gælder brug af velfærdssystemet eller problemer med livets barske realiteter (AI). Velfærdsarbejderne formulerer, at nødvendig viden i arbejdet drejer sig om sociale og juridiske betingelser for at eksistere som flygtning eller indvan-

drer i Danmark (NV), og desuden anfører de, at vigtig viden for dem drejer sig om at kende til systemet – det være sig velfærdssystemet, erhvervsstrukturen og arbejdsmarkedspolitikken – samt at kende til sprog i almen forstand, herunder hvad det vil sige at have et andet eller flere sprog (VV). Synet på velfærdsarbejdet med flygtninge og indvandrere er, at arbejdet bør tage udgangspunkt i, at flygtninge og indvandrere – som gruppe og som individer – har sociale dynamikker og ressourcer, som gør, at de kan opretholde eget liv og bidrage til samfundet og dets erhvervsudvikling (Syn). Endelig er det kendetegnende for denne ende af akse, at velfærdsarbejderne ikke anser det for nødvendigt med ekstra økonomiske midler til at håndtere opgaven med flygtninge og indvandrere, og tilsvarende mener de heller ikke, at arbejdet skal organiseres på nogen særlig måde, men kan foregå inden for det almene normalområde (OA).

Til at opsummere, hvad der forener kategorierne på denne negative side af første akse, navngiver jeg akse en *almen kollektiv orientering*, som refererer til en orientering, der forlader sig på institutionaliserede og socialt skabte kollektive systemer som love, ordninger og sprog. Velfærdssystemet med dets universelle rettigheder til alle tænkes at være et tilstrækkeligt redskab til også at arbejde med flygtninge indvandrere. Det kræver således ikke noget ekstra, men kan varetages inden for det almene system. Denne orientering indebærer også, at flygtningen/indvandrerens antages at være ligesom andre borgere, parat til at deltage i samfundet per definition. Eksempler på velfærdsarbejdere, der placerer sig ved denne pol, er magisteren og integrationsarbejderen Alice og socialrådgiveren Paula:

Alice er uddannet cand.mag. i kultur og formidling og arbejder med integration af traumatiserede kvinder i et kvindehus i en stor by i Danmark. Alice mener, at alle mennesker har ressourcer og er ligeværdige, selvom ressourcerne kan variere i styrke. Arbejdets idé er for Alice at bygge kvinderne op gennem passende aktiviteter, så kvinderne kan genfinde deres ressourcer. Det er vigtigt for Alice, at kvinderne ikke klumper sig sammen, men spreder sig på tværs af etniske grupper. Alice betoner en medborgerskabs- og demokratitænkning inden for en mangfoldighedslogik, og hun definerer arbejdet som miljøarbejde, der går ud på at påvirke hverdagslivet omkring kvinderne i bred forstand.

Paula er uddannet socialrådgiver og arbejder som sådan i et jobcenter i en landkommune. Arbejdet handler for Paula om at gøre flygtninge selvforsørgende, at yde 'hjælp til selvhjælp'. Arbejdet afgrænses også som en opdragelsesopgave, hvor flygtningenes adfærd kan komme i fokus. Hun henviser i den forbindelse til en medborgerskabserklæring, som flygtningene underskriver, hvor der bl.a. står, at man ikke må slå sine børn. Gennem undervisning lærer Paula flygtningene at tænke nuanceret og reflekteret om op-

dragelse, siger hun. Heri ligger, at flygtningene skal forstå, at i Danmark er der et retssystem med sikkerhed og retfærdighed i modsætning til de antagede korrupte systemer, de kommer fra, hvor de f.eks. tror, de kan forhandle sig til alting. For Paula er velfærdsystemet et indiskutabelt dansk system med et humant menneskesyn som grundlag.

På baggrund af tolkningen af aksernes poler tolkes nu også, hvad akserne drejer sig om, nemlig det jeg kalder *logikken i tilvejebringelsen af velfærd*. På den ene side har vi en orientering, der vægter at tilvejebringe velfærd til individer i nød, ofte gennem individuel og specialiseret behandling, og på den anden side har vi en orientering, der prioriterer at tro på de kollektive ordningers universelle ydelser til alle, også indvandrere og flygtninge. Akserne handler altså om at tilvejebringe velfærd til flygtningen og/eller indvandrerens under alle omstændigheder; at styrke og optimere flygtningen og indvandrerens gennem velfærd og forebyggelse, men med forskellig orientering: praktisk konkret versus almen tro.

### **Socialhistoriske åbninger mod en urban dynamik**

Ser vi på, hvilke supplementære variable der præger velfærdsarbejdernes orientering,<sup>38</sup> kan vi få en idé om, hvilke socialhistoriske kræfter der præger den første akse symbolske dynamik. Den ”specifikke individuelle orientering” er nemlig socialt drevet af velfærdsarbejdere, der bor i byer eller større byer; har en far, hvis arbejde er/var i det private erhvervsliv, enten som selvstændig eller arbejder; er uddannet i perioden 1984-2014 og dermed tenderer til at være en yngre velfærdsarbejder; hvis første arbejdsidentitet var som psykolog, sygeplejerske, pædagog, politibetjent eller inden for bankvæsen/handel; og som nu arbejder med at tilvejebringe velfærdstyperne sundhed eller sikkerhed. Den ”almene kollektive orientering” er derimod socialt drevet af velfærdsarbejdere, der bor i København eller Storkøbenhavn; hvis far er/var offentlig ansat med højere uddannelse; er uddannet i perioden 1964-1983 og således tenderer til at være en ældre velfærdsarbejder; hvis første arbejdsidentitet var som socialrådgiver, læge, lærer eller humanistisk akademiker; og som nu tilvejebringer velfærdstyperne undervisning/uddannelse og social sikkerhed.

Opsamlende vil jeg antyde, at en urban velfærdsdynamik er på færde, hvor den ”specifikke individuelle orientering” tenderer til at være udført af yngre sundhedsarbejdere eller velfærdsarbejdere, der leverer sikkerhed og med en familiehistorie inden for det private erhvervsliv i byen/storbyen, mens den ”almene kollektive orientering” tenderer til at være udført af ældre undervisere eller socialarbejdere med en familiebaggrund inden for offentlig ansættelse i Køben-

---

38 Pga. manglende plads viser jeg ikke de analysetabeller og kort, der illustrerer, hvilke supplementære variable, der påvirker de symbolske praktikker (aksernes placering).

havn eller Storkøbenhavn. Hermed kan det antydes, at den formning af flygtningen og indvandrerens, der foregår via velfærdsarbejdernes trang til at tilvejebringe velfærd for flygtningen og indvandrerens, er forankret i og drevet af et (differentieret) urbant miljø, og måske i dybere forstand kan forstås som en del af en stadig pågående urbanisering med tilhørende intensiverede socialiseringsprocesser.

### **Opfattelsen af flygtningen og indvandrerens og trangen til at civilisere dem – et socialt individ der skal moderniseres versus et kulturelt individ der skal gøres til borger**

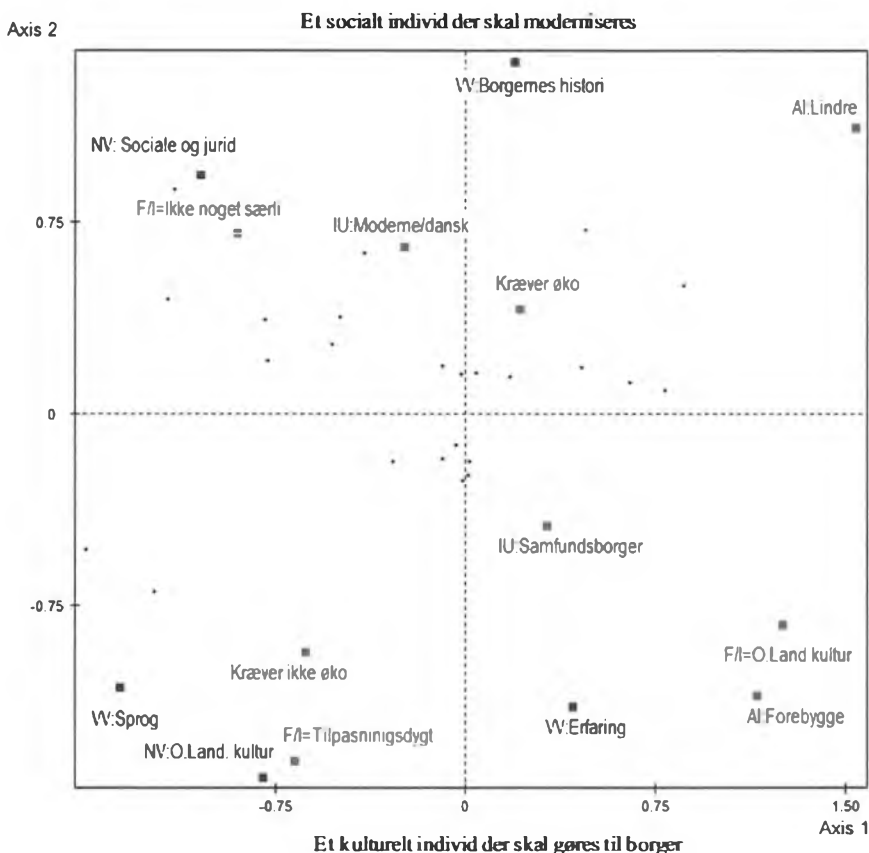
Den anden akse handler om, hvilken opfattelse velfærdsarbejderen har af flygtningen/indvandrerens, og hvilken retning deres trang til at civilisere dem har.

Der anvendes ligeledes en analysetabel og et kategorikort til analyse og fortolkning af anden akse, hvor der er 14 kategorier, der bidrager mere end gennemsnittet og dermed bidrager til aksens placering, som dækker 1/5 af den samlede varians:

*Tablet 2. Analysetabel for anden akse*

Variabel	Variablens bidrag	Kategoriens orientering		Kategoriens bidrag	
		Negativ	Positiv	Negativ	Positiv
Vigtig viden, VV	27,160	Erfaring; Sprog	Borgerens historie	11,145; 3,924	7,964
Forståelse af F/I, F/I	17,908	Tilpasningsdygtighed; Oprindelseslandets kultur	Ikke nogen særlig	7,870; 3,516	2,886
Nødvendig viden i relation til F/I, NV	13,970	Oprindelseslandets kultur og sprog	Sociale og juridiske betingelser	8,640	5,093
Arbejds idé, AI	13,811	Forebygge	Lindre	8,313	3,142
Arbejdet med F/I kræver økonomiske ressourcer	11,449	Kræver ikke økonomiske ressourcer	Kræver økonomiske ressourcer	7,443	4,006
Ideal for udvikling af F/I, IU	10,166	Samfundsborger	Moderne/dansk	3,775	3,52

Figur 2. Kategorikort for anden akse



Heraf ses, at den positive side af akse (Axis 2), altså den øvre del, er kendetegnet af velfærdsarbejdere, der giver udtryk for, at vigtig viden i deres velfærdsarbejde med flygtninge og indvandrere er at vide noget om indvandrer- og flygtningeborgerens historie i form af deres livshistorier eller de specifikke sociale og historiske betingelser, der er indskrevet i indvandrerens eller flygtningens historie (VV). Dette ledsages af et synspunkt om, at det tilsvarende er nødvendigt at vide noget om de sociale og juridiske betingelser, de lever under i Danmark (NV). Velfærdsarbejderne på denne side har desuden en forståelse af indvandrerens og flygtningen, som de ikke synes er præget af nogen særlig forståelse (F/I), hvilket jeg tolker som udtryk for, at de forstår flygtninge og indvandrere som mennesker, der principielt ikke forstås på anden måde end andre mennesker. De har altså en almen forståelse af mennesket som socialt betinget, og denne forståelse gælder også flygtningen og indvandrerens. Om selve arbejdet mener velfærdsarbejdere på denne positive side, at arbejdets idé (AI) er at lindre flygtningens og indvan-



drengens smerte og sorg. Velfærdsarbejdernes ideal for flygtningen/indvandrerens udvikling er desuden et kulturelt moderne (dansk) individ (IU), hvilket bl.a. udtrykkes gennem begejstring for flygtninge og indvandrere, der vil uddanne sig og viser tegn på, at de opfatter sig selv som frisatte individer, der ikke følger familiens forventninger, men er i stand til at reflektere over sig selv og dermed viser tegn på moderne vestlig subjektivitet. Endelig mener velfærdsarbejderne på denne side, at arbejdet med flygtninge og indvandrere skal understøttes af og kræver ekstra økonomiske ressourcer.

For at opsummere, hvad der forener kategorierne på denne positive side af anden-aksen, anvender jeg formuleringen *et socialt individ der skal moderniseres*. Denne forenkling dækker over velfærdsarbejdere, der tænker flygtninge og indvandrere som socialt betingede, hvad enten det er i form af deres personlige historie, eller det er i form af de juridiske og sociale betingelser, de lever under i Danmark. Derudover tænker disse velfærdsarbejdere, at vejen frem for flygtningen og indvandrerens er at involvere sig i kulturel modernisering, hvis de ikke allerede viser tegn på det, i form af uddannelse eller individualisering, der indebærer et subjekt. Socialrådgiveren Julie og sundhedsplejersken Karina illustrerer denne pol:

Julie er uddannet socialrådgiver og arbejder i en privat organisation i København, hvor der arbejdes med traumatiserede flygtninge. Julie betoner at hjælpe til selvhjulpethed og hjælpe flygtningene med at forstå det samfund, de nu er en del af. Hun bruger samtaler og relationsarbejde snarere end ”metoder”. Julie mener, det er vigtigt med tid og rum til at lytte til livshistorien, og at forstå, hvad der er på færde for flygtningen socialt set. Hun finder det interessant, at flygtningen kommer fra ”den store verden” til Danmark, og hun sammenligner sit arbejde med flygtningene med hendes interesse som socialrådgiver: at rejse ind i de lavere klasser og lave socialt arbejde der. Julie er bevidst om samfundets klassestruktur, og at uddannelse spiller en væsentlig rolle, og hun viser særlig interesse for flygtninge, der er uddannede og bymennesker. På tidspunktet for interviewet (2014) ytrer hun eksempelvis ønske om at få med de syrere, som hun ved, er på vej, at gøre, idet hun antager, at de er uddannede bymennesker.

Karina er uddannet sygeplejerske og sundhedsplejerske og arbejder som sundhedsplejerske i en bydel i København, hvor der bor en del flygtninge og indvandrere. Hun kommer både i hjemmene og på skolerne, inkl. friskoler. Arbejdet er af kommunen defineret som en integrationsopgave, og det passer Karina godt. Hun ønsker ikke arbejdet opdelt eller på anden måde gjort forskelligt i henhold til etnicitet. Hun koncentrerer sig om ”at se” familien, forholde sig åben og samtidig iagttage familien udefra for at ind-

kredse familiens sociale behov. Karina har personlig viden om opdragelse i, det hun kalder, ”arabiske familier”, og hun mener, der er et problem med grænsesætning, som afstedkommer sundhedsmæssige problemer for børnene senere. Det vil hun gerne ændre på med sit arbejde. Karina mener, der er uudnyttede muligheder i hendes arbejde for at påvirke og oplyse indvandrerfamilierne, men hun understreger, at støtten skal indrettes efter, hvordan forældrene vil have deres familie, og ikke blot efter, hvordan kommunen vil have det.

Den negative side af akksen, altså den nedre del af anden-aksen, kan, ligeledes på baggrund af analysetabellen og kategorikortet, siges at være karakteriseret ved velfærdsarbejdere, der udtrykte, at de anså det som vigtig viden at kende til sprog i generel forstand og det at have et andet sprog i særdeleshed. Desuden vurderer de det som vigtig viden at have personlige erfaringer, enten med at have arbejdet med flygtninge og indvandrere gennem en længere årrække eller gennem egen erfaring med at være (blevet kategoriseret som) flygtning eller indvandrer og være blevet håndteret af velfærdsarbejdere som sådan (VV). Derudover har velfærdsarbejderne på denne side det synspunkt, at det er nødvendigt at vide noget om indvandrerens eller flygtningens kultur og sprog fra oprindelseslandet (NV). Velfærdsarbejdernes forståelse af flygtningen/indvandrerer er, at de er individer, der ved hjælp af egen vilje kan tilpasse sig de nye betingelser, og at de samtidig er præget af oprindelseslandets kultur (F/I). Denne side af akksen er i øvrigt præget af velfærdsarbejdere, som mener, at arbejdets idé er at forebygge i bred forstand (AI), altså at klæde flygtningen/indvandrerer på via almene tilbud, så der opnås en robusthed og selvhjulpenhed. Velfærdsarbejderne mener heller ikke, at arbejdet kræver ekstra ressourcer. Velfærdsarbejdernes ideal for udviklingen af flygtningen eller indvandrerer er, at de skal blive gode, bidragende og deltagende samfundsborgere (IU).

For at formulere, hvad der kan siges at være fællesnævneren for kategorier, der vejer tungt i denne ende af akksen, og i modsætning til den anden ende af akksen, navngiver jeg akksen *et kulturelt individ der skal gøres til borger*. Hermed henvises til velfærdsarbejdere, der tænker, at flygtninge/indvandrere er kulturelt prægede, men samtidig har en evne og drivkraft til at tilpasse sig og blive bidragende borgere, der kan deltage glidningsfrit i samfundet. Ideen synes at være, at velfærdsarbejdet skal forebygge, at der sker yderligere ekstraordinært for flygtningen/indvandrerer, således at der ikke skal ydes yderligere og specifik velfærd. Eksempler på velfærdsarbejdere, der placerer sig ved denne pol, er politibetjenten Tim og læreren Nesrin:

Tim er uddannet politibetjent og arbejder med kriminalitetsforebyggelse og bekymrende adfærd, hvor indvandrergruppen ifølge Tim er overrepræsenteret. Han har megen erfaring i at arbejde med

kriminalitetsforebyggelse i forhold til indvandrerunge. Tim mener, at unge indvandrerdrengene ”laver ballade”, fordi de, af kulturelle grunde i familierne, er overladt til sig selv og gaden, hvilket skaber utryghed i samfundet. Af hensyn til sikkerhed og tryghed i samfundet skal indvandrerdrengenes adfærd styres. Tim anerkender, at drengene bliver diskrimineret, også af politiet, men mener ikke, det kan ændres ”lige nu og her”, hvorfor drengene skal lære at opføre sig ordentligt uanset hvad, og således agere normale og rolige borgere, der har tillid til systemet og politiet. Tim engagerer sig f.eks. i at skaffe fritidsjob til de unge for at holde dem ude af kriminalitet og for at vise dem måder at deltage i samfundet på som borger.

Nesrin er læreruddannet i Danmark, men også fra sit hjemland. Hun arbejder som modersmålslærer og lærer i en modtagelsesklasse på en folkeskole i Storkøbenhavn. Hun mener det vigtigste er, at børnene føler sig trygge og kan kommunikere, og derfor må de gerne blande sprog. Nesrin oplever, at det ikke er fuldstændigt accepteret på skolen at have et andet modersmål end dansk. Samtidig markerer hun, at det at have en anden kultur, som hun også selv har, betyder, at man ikke giver slip på denne anden kultur. For hende er det vigtigt at manifestere, at man kan agere problemfrit i det danske samfund og samtidig bevare sin egen kultur. På samme tid fortæller hun om, hvordan en som hende, der i forvejen var moderne og uddannet, før hun kom til Danmark, har moderniseret sig yderligere i Danmark, f.eks. i form af at have ændret holdning til sundhed, nøgenhed og kropslighed generelt. Denne udvikling og mulighed vil hun gerne formidle til indvandrerforældrene og ikke mindst gøre det klart for især kvinderne, at i Danmark har man ret til at få hjælp af velfærdssystemet, hvis man har problemer.

Jeg kan nu opsummere, hvad akserne handler om, nemlig om velfærdsarbejdernes *opfattelse af flygtningen og indvandrerens og om trangene til at civilisere dem*. På den ene side kan vi sige, at ideen er, at flygtningen/indvandrerens skal bevæge sig fra alene at være et socialt betinget individ, der er præget af sin flygtninge/indvandrer-historie og -situation, til også at være et individ, der involverer sig i og tilpasser sig den kulturelle og moderne orden i Danmark. På den anden side har vi en idé om, at flygtningen/indvandrerens skal bevæge sig fra alene at være et kulturelt præget individ, altså kulturelt præget fra hjemlandet, til at være et individ, der er tilpasset den sociale og borgerlige orden, hvor individet deltager som borger med rettigheder og pligter i samfundet. Det interessante ved den akse er, at begge ender af akserne betoner, at flygtningen/indvandrerens skal ændre sig og bevæge sig i en bestemt anden retning. Sagt på en anden måde, understreger denne akse velfærdsarbejdernes civiliserende trang til *konsistens, orden og homogenitet*

i samfundslegemet. Uanset om velfærdsarbejderne arbejder for, at flygtningen/indvandrerens skal bevæge sig fra en social status til en kulturel moderne status, eller fra en kulturel status til en social og borgerliggjort status, fikserer velfærdsarbejderen en særlig idé om det gode og legitime liv i Danmark. På den måde kan man også forstå denne akse dynamik som en, der drejer sig om forskellige måder, hvorpå der udøves etnocentrisme og individualisme. Der kan altså spores en trang til at ville ligestille flygtningen/indvandrerens, men gøre det på en måde, så enighed med den danske befolkning og tilpasning til den danske velfærdsstats nationale forudsætninger prioriteres.

### **Socialhistoriske åbninger mod dynamikker af land-by og forskel i uddannelsesniveau**

Når vi herefter ser på, hvilke supplementære variable der præger akse, kan vi få indblik i, hvilke socialhistoriske kræfter der understøtter denne akse symbolske dynamik. Aksens symbolske dynamik understøttes af en korresponderende social logik, hvor forskellen på by og land, højere versus almindeligt uddannelsesniveau og forskellen på at tilvejebringe social sikkerhed og sundhed versus undervisning, kultur og sikkerhed gør sig gældende. Nærmere bestemt tenderer synspunktet "et socialt individ der skal moderniseres" til at være socialt drevet af velfærdsarbejdere, der er højere uddannet, dvs. har en kandidatuddannelse eller en master- eller diplomuddannelse oveni deres professionsuddannelse; hvis første arbejdsidentitet er som socialarbejder, læge, sygeplejerske eller psykolog, og som i dag arbejder med at tilvejebringe velfærdstyperne social sikkerhed og sundhed; bor i en by, storby, inkl. København og Storkøbenhavn, og er født i en by eller storby. Synspunktet "et kulturelt individ der skal gøres til borger" tenderer derimod til at være socialt drevet af velfærdsarbejdere, der har en professionsuddannelse; hvis første arbejdsidentitet er som humanistisk akademiker, lærer, politibetjent eller ansat inden for bank/handel, og som i dag arbejder med at tilvejebringe velfærdstyperne undervisning, kultur og sikkerhed; samt bor på landet og er født på landet, både i Danmark og udlandet. Med andre ord korresponderer denne akse symbolske dynamik med en social dynamik, der udgøres af en spænding mellem land og by og forskel i uddannelsesniveau, hvor velfærdsarbejderen fra landet og med 'kun' en professionsuddannelse tenderer til at opfatte flygtningen/indvandrerens som et kulturelt væsen, der skal blive til en samfundsborger, hvorimod velfærdsarbejderen fra byen og med højere uddannelse tenderer til at opfatte flygtningen/indvandrerens som et socialt væsen, der skal moderniseres kulturelt. Opsamlende synes det bemærkelsesværdigt, at uanset hvad tilstræber velfærdsarbejderen, at flygtningen/indvandrerens skal ændre sig, "blive ligesom" og bringes til at være i social og kulturel overensstemmelse med samfundet, sådan som det er i forvejen. På den måde er der en impuls i velfærdsarbejdet, der søger at (re)forme(re) eller (re)integrere Danmark som homogent fællesskab.

## Om at åbne velfærdsarbejdet ved at lade socialhistoriske dynamikker træde frem

Gennem artiklen er (nogle af) velfærdsarbejdets symbolske dynamikker udfoldet, og det er antydnet, hvordan de er relateret til socialhistoriske dynamikker. Det er vist, dels at velfærdsarbejderne har særlige ideer og interesser i deres arbejde med flygtninge og indvandrere, dels at ideerne og interesserne er relateret til sociale forhold og den socialhistoriske dynamik, de står for. Qua artiklens historisk-sociologiske tilgang har fremstillingen prioriteret at ”udpakke” de symbolske og socialhistoriske dimensioner af velfærdsarbejdet. Det betyder, at jeg – i stedet for eksempelvis at betone store fortællinger om lineære historiske udviklinger – principielt har fastholdt *udviklingsmomenter* som elementer i en historisk *specifik og oppositionel logik* af samtidighed i kraft af velfærdsarbejdernes og velfærdsarbejdets multidimensionelle socialhistorie(r). Dette skyldes til dels, at artiklens materialegrundlag ikke er politikdokumenter og andre skriftlige kilder, men interview- og spørgeskemamateriale med mangfoldige og rodede livs- og arbejds historier (om end klassificerede).

Det, der i andre historiefortællinger beskrives som skift og udviklinger, beskrives her som bevægelser, forskubbelser og oppositioner inden for det samme ”paradigme” af velfærdsarbejde. Derfor er der ingen generaliseringer og afsluttende bemærkninger, der lander analysen sikkert ét sted. Som jeg har argumenteret for i artiklen, følger dette også af metodologien, sådan som jeg har skrevet den frem med reference til Broady (1988), Bourdieu & Wacquant (1992) og Calhoun (2013), hvor det netop prioriteres at åbne et rum af kræfter med henblik på videre overvejelse og undersøgelse. I dette tilfælde overvejelser i retning af, hvorvidt og hvordan eksempelvis specifikke (manipulerbare) professionsuddannelser er væsentlige for velfærdsprofessionelt arbejde med flygtninge og indvandrere, eller andre socialhistoriske faktorer, som bevægelser og oppositioner inden for en urban kultur, mellem land og by, yngre og ældre, privat og offentlig, og mellem uddannelsesniveauer, har en betydning for hvilken menneskeopfattelse, velfærdsarbejderen opererer med i arbejdet med flygtninge og indvandrere (social eller kulturel), og for hvilket civiliseringsønske (kulturel modernisering eller borgerliggørelse) velfærdsarbejderen har for flygtningen og indvandrerens, eller for om velfærdsarbejderens tilgang til velfærdsarbejde er konkret og individuelt orienteret eller om den er kollektivt orienteret og baseret på en almen tro.

Fordelen ved en sådan måde at skrive historie på er, at historien ikke lukkes og gemmes væk i klare formuleringer af før og nu. I stedet for bliver det muligt at fokusere på, hvordan vi i nutiden er præget af historiens udviklingskræfter, og netop vitalisere dette forhold uden at lade os føre af store fortællinger om uddannelsernes eller velfærdsstatens oprindelser og udviklinger. Sociologen og Walter Benjamin-kenderen Nigel Dodd beskriver, hvordan Benjamin i sit forfatterskab opponerer mod klassisk historiografis optagethed af kontinuitet på denne måde:

”The reason that Benjamin cites to support this objection concerns not the ‘unfolding’ of history itself – not its passage through time – but rather the relationship that we *in the present* have with historical events. Notions of historical continuity act narcotically because they smooth out and neutralize – or *seal off* – our relationship with the past.”<sup>39</sup>

I den historiske sociologi er der redskaber til at holde historien åben og i det mindste gøre det sværere at skrive lineær og kontinuert historie med bedøven-  
de effekter.

### Summary

This article investigates the dynamics of welfare work with immigrants and refugees within a social democratic welfare state model since 1970. Welfare work is understood as a tutelary complex of welfare professionals whether they call it to enlighten, teach, discipline, care for or integrate. Through a sociological interview study with 48 welfare workers providing welfare for immigrants and refugees, the object of the article is to illustrate the symbolic practices and the social histories within welfare work across specific professional identities. The interview data are analysed using multiple correspondence analysis in the French sociological tradition of Pierre Bourdieu and patterns in data are visualized in geometric spaces. Two oppositions within the symbolic dynamics of welfare work are disentangled based on data. The first and most significant opposition concerns stances on the logic of welfare provision: a “specific individual orientation” versus a “common collective orientation”; a professional and practical orientation dedicated towards providing welfare to individuals in need versus a professional orientation believing in and relying on the welfare system’s provisioning of welfare in principle. The second opposition concerns stances taken on the nature of immigrants and refugees and the drive to civilize them: a “social individual modernized” versus a “cultural individual ‘citizenized.’” Both ends of this opposition thus emphasizes the immigrant and refugee should move and change in a particular way, and this opposition thus stresses a drive to consistency, consensus, and homogeneity. In conclusion, the article carves out the social dynamics embedded in the workings of the symbolic dynamics of welfare work addressing immigrants and refugees, and the article thus unfolds history as an oppositional social history in contrast to traditional historiography’s focus on development, linearity and continuity.

---

39 Dodd 2008: 415.



Trine Øland, f. 1968, cand.mag. i pædagogik og samfundsvidenskab fra hhv. Københavns og Aarhus Universitet 1998, Ph.d. i pædagogik fra Københavns Universitet 2007, lektor i pædagogik ved Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet siden 2012. Hun er leder af forskningsgruppen Velfærdsarbejdets sociologi og historie siden 2014, og har specialiseret sig i studier af velfærdsstatlig og pædagogisk progressivisme og integrationisme, samt kritiske studier af klassifikations- og racialiseringsprocesser i sammenhæng

med udvikling og transformation af velfærdsstatlige og pædagogiske ideer og praksisformer. Blandt hendes seneste publikationer er kapitlet 'Human potential' and progressive pedagogy: a long cultural history of the ambiguity of 'race' and 'intelligence' (2017) i *Sociology of Education II: Routledge's Major Themes in Education series* (red. af Stephen Ball); artiklen "The social making of educational theory" (2014) i *Nordic Journal of Educational History* (forfattet sammen med Christian S. Hansen); og under udgivelse/udarbejdelse er antologien "State-crafting on the fringes - studies of welfare work addressing the other" (forfattet og redigeret af Øland, T.; Ydesen, C., Padovan-Özdemir, M. & Moldenhawer, B.), Museum Tusulanum Press/University of Chicago Press, og monografien "Welfare Work with Immigrants and Refugees in a Social Democratic Welfare State", Routledge.

#### Litteraturliste

- Bourdieu, P. (1985). The social space and the genesis of groups. I: *Theory and Society* 14 (6): 723–44.
- Bourdieu, P. (2005). *The Social Structures of the Economy*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & L. Wacquant (1992). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Broady, D. (1988). *Jean-Paul Benzécri och korrespondensanalysen*. Arbetsrapport. Stockholm: UHÄ-FoU.
- Buchardt, M. (2016). *Kulturforklaring. Uddannelseshistorier om muslimskhed*. København: Tiderne Skifter.
- Buus, H. (2001). *Sundhedsplejerskeinstitutionens dannelse: En kulturteoretisk og kulturhistorisk analyse af velfærdsstatens embedsværk*. Copenhagen: Museum Tusulanums Forlag.
- Calhoun, C. (2013). For the Social History of the Present: Bourdieu as a Historical Sociologist, in *Bourdieu and Historical Analysis*, ed. Philip S. Gorski, 36-66. Durham and London: Duke University Press.
- Dich, J.S. (1973). *Den herskende klasse. En kritisk analyse af social udbytning og midlerne imod den*. København: Borgen.
- Dodd, N. (2008). Goethe in Palermo. Urphänomen and Analogical Reasoning in Simmel and Benjamin. I: *Journal of Classical Sociology* 8(4).
- Donzelot, J. (1997). *The policing of families* (John Hopkins paperbacks ed.), Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Esping-Andersen, G. (1991). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Johansen, M.-L. (2013). *In the borderland: Palestinian parents navigating Danish welfare state interventions*. Copenhagen: Danish Institute against Torture. DIGNITY Publication, PhD thesis.
- Jöncke, S. (2011). Integrating Denmark: The welfare state as a national(ist) accomplishment. I: *The question of integration: Immigration, exclusion, and the Danish welfare state*, eds. K. F. Olwig and K. Paerregaard, 30-53. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

- Kempinski, R. og A. Krasnik (1972). *Integrationsproblemer i sundhedsvæsenet – de polske flygtninge i Danmark*. Publikation nr. 2. København: Institut for social medicin, Københavns Universitet.
- Keskinen, S. (2016). From welfare nationalism to welfare chauvinism: Economic rhetoric, the welfare state and changing asylum policies in Finland. I: *Critical Social Policy* 36 (3): 352-370.
- Kuisma, M. (2007). Social Democratic Internationalism and the Welfare State After the 'Golden Age'. I: *Cooperation & Conflict: Journal of the Nordic International Studies Association* 42(1):9-26.
- Lamont, M., and A. Swidler (2014). Methodological pluralism and the possibilities and limits of interviewing. I: *Qualitative Sociology* 37 (2):153-71.
- Larsen, V., and T. Øland (2011). Integrationisme i pædagogisk forskning og professionalisme. I: *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* 5 (1):5-16.
- Lea, T. (2008). *Bureaucrats and bleeding hearts: indigenous health in northern Australia*. Sydney: University of New South Wales Press.
- Le Roux, B., and H. Rouanet (2010). *Multiple correspondence analysis*. London: Sage Publications.
- Martinsen, H. og C. Estrup (1973). *Fremmedarbejdere som en faktor i dansk økonomi. En cost-benefit analyse*. Udgivet af tidsskriftet Management.
- Mikkelsen, F. (2002). *Indvandrere og civilsamfund. En forskningsoversigt vedrørende etniske minoriteters deltagelse i civilsamfundet samt kulturmødet mellem minoriteter og danskere på arbejdspladsen, i boligområder og i foreninger*. Arbejdsnotat nr. 19, Akademiet for Migrationsstudier i Danmark (AMID).
- OMEP (1979). *Små indvandrerbørn i det danske samfund*. København: Forlaget Børn&Unge, Socialpædagogisk Forlag.
- Singla, R. (1996). Etnisk minoritetsungdom. Et psykosocialt billed af psykologisk behandling og praksis i T.T.T. I: *Lægen* 4:20-26.
- Schwarz, F. og H. Juhler (1988). Er udlændinge kriminelle? I: *Nordisk tidsskrift for kriminalvidenskab* 75:1:33-40.
- Suszycki, A.M. (ed.) (2011). *Welfare citizenship and welfare nationalism*. NordWel Studies in Historical Welfare State Research 2. Jyväskylä: Bookwell Oy.
- Wacquant, L. (2013). Symbolic power and group-making: On Pierre Bourdieu's reframing of class. I: *Journal of Classical Sociology* 13 (2):274-91.
- Woolford, A., and A. Curran (2013). Community positions, neoliberal dispositions: Managing nonprofit social services within the bureaucratic field. I: *Critical Sociology* 39 (1):45-63.
- Øland, T. (2013). The diversity of "progressive school pedagogues," 1929-1960: A space of opposites making society making the child. I: *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab* 7 (4):5-23.
- Øland, T. (forthcoming). The Dynamics of Public Welfare Services for Immigrants and Refugees in the Danish Welfare State: Sociological Analyses of Welfare Worker's Symbolic Statecrafting Practices. I: Øland, T.; Ydesen, C.; Padovan-Özdemir, M. & Moldenhawer, B. (ed.): *Statecrafting on the Fringes: Studies of Welfare Work Addressing the Other*.



# Uddannelse til erhvervslærer inden for de tekniske uddannelsesområder

Af Henriette Duch og Karen E. Andreassen

*Uddannelsen til erhvervslærer på de tekniske områder har gennem tiderne omfattet såvel en praksisdel som en teoretisk del, men de måder, hvorpå uddannelsen har været organiseret gennem tiden, har integreret disse dele af uddannelsen på forskellig vis. I perioden fra 1960'erne til 2010 var uddannelsen karakteriseret ved et udviklingsforløb, der omfattede forskellige uddannelser samt forskellige institutionelle tilknytninger, og hvor uddannelsen blev udviklet i forhold til prioritering af viden og kunnen. Artiklen beskriver denne udvikling med inddragelse af professionsteori, der anvendes til at rammesætte uddannelsens udvikling.*

## Erhvervslæreruddannelse – introduktion og historisk rids

Uddannelser inden for tekniske og håndværksmæssige erhverv blev frem til den sene middelalder primært varetaget gennem forskellige former for praktisk oplæring; under lavene foregik uddannelsen i deres særlige konstruktion af mesterlære.<sup>1</sup> Efter lavenes ophævelse har uddannelser inden for det erhvervsfaglige område været karakteriseret ved en gradvist stigende institutionalisering. Med denne institutionalisering er samtidig fulgt fremkomsten af beskæftigelsen som underviser eller lærer på erhvervsuddannelser; dermed er også behovet for *erhvervslæreruddannelse* vokset frem.<sup>2</sup> Denne har gennem tiden været underlagt en stadig stigende grad af formalisering, ligesom den har antaget forskellige former, der også har afspejlet forskellige måder at varetage uddannelsens praktiske og mere teoretiske elementer samt at rammesætte disses samspil.<sup>3</sup>

Udviklingen af uddannelsen til lærer på erhvervsuddannelserne er forløbet i faser. Disse er samtidig forbundet med forskellige *modeller* for opbygning af erhvervslæreruddannelsen, der er beskrevet i lovgivning, bekendtgørelser og studieordninger. Modellerne udtrykker forskellige formelle måder at strukturere uddannelsen på samt forskellige uddannelsestyper, hvad angår relationen mellem uddannelsens praktiske og teoretiske elementer. I samme proces ses også op-

---

1 Nyrop 1893; Thalbitzer og Toussieng 1895; Rasmussen 1995.

2 Juul 2011; Juul 2015.

3 Ibid.

rettelse – og nedlæggelse – af de forskellige institutioner, uddannelsen har været forankret i. Nedenfor følger et sammenfattende overblik, der danner baggrund for artiklens struktur.

Selvom der inden 1950'erne længe havde eksisteret forskellige kurser for erhvervslærere, blev den første mere formelle uddannelse til lærer på teknisk skole introduceret med *Pædagogisk Grundkursus (PG)*, som først var forankret ved Statens Tekniske Lærerkursus (STL). En *forenklet model af PG* blev implementeret omkring 1975 og efterfølgende erstattet af *Pædagogikum* fra 1982. Begge disse uddannelser var forankrede ved Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (SEL). Samtidig med oprettelsen af Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL) kom der en revideret model af *Pædagogikum* i 1996, der beskrives som en vekseluddannelse. Med implementeringen af en diplomuddannelse som læreruddannelse fra 2010 i regi af professionshøjskoler afspejler sig nu de principper for samspil mellem teori og praksis, der karakteriserer diplomuddannelser generelt.

Afsættet i det øgede omfang og niveau af den krævede uddannelse danner baggrund for at kunne tale om, at erhvervet som erhvervslærer over tid har udviklet sig hen mod en profession.<sup>4</sup> Med indførelsen af diplomuddannelsen til erhvervslærer og de øgede krav, denne repræsenterer, hvad angår teori og omfang, ændres tillige rammerne for udvikling af en professionel identitet og elementer af en professionsidentitet, hvilket er andre aspekter af at kunne tale om en profession, som dog ikke tematiseres i artiklen.<sup>5</sup> Vi beskæftiger os med faserne i denne gradvise udvikling samt med de institutionelle og strukturelle forandringer, der har karakteriseret læreruddannelsen for erhvervslærere frem til i dag. Vi har valgt at fokusere på strukturer og rammer for de formelle uddannelser til erhvervslærer. Den institutionelle forankring ændrer sig som nævnt fra Statens Tekniske Lærerkursus over Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse, videre til Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse for i dag at være under professionshøjskolerne. Erhvervslæreruddannelsens strukturer udvikler sig også gennem de forskellige modeller, som over tid fremkommer, ligesom forholdet mellem den formelle uddannelse og praktisk undervisning på erhvervsskoler ændres. I artiklen belyser vi, hvordan denne udvikling er forløbet fra 1960'erne, frem til uddannelsen i 2010 bliver en pædagogisk diplomuddannelse. Udviklingen er kendetegnet ved forskellige krav, hvad angår lærernes teoretiske uddannelse, samt forskelle i forhold til samspillet mellem de teoretiske og de praktiske sider af uddannelsen. Dette afspejler forskellige krav til viden og kunnen, hvilket vi uddyber nedenfor.

---

4 Der kan være begrebslige diskussioner af, om man snarere burde anvende betegnelsen semi-profession f.eks. med henvisning til uddannelsens varighed og teoretiske niveau (Hjort 2005). Den teoretiske skelnen mellem professioner og semi-professioner repræsenterer et selvstændigt område, som vi ikke kommer nærmere ind på.

5 Duch 2016b.

### Litteratur om erhvervslæreruddannelse

Litteraturen, der behandler erhvervslærernes uddannelser historisk og i en dansk kontekst, er overskuelig. Publikationer fra Dansk Teknisk Lærerforbund og Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse rummer relativt nutidige historiske gennemgange med fokus på institutionel udvikling og forholdet til de faglige organisationer.<sup>6</sup> Nyrop har i sine bøger om dansk håndværkerundervisnings historie beskæftiget sig med temaet i perioden frem til 1900-tallet og starten herpå, mens Thalbitzer og Toussieng har behandlet læreruddannelse i *Den Tekniske Undervisning og den dermed i Forbindelse staaende kunstneriske Undervisning i Sverige, Norge og Danmark*.<sup>7</sup> Der er tillige en række andre mindre publikationer, der beskæftiger sig med emnet, primært i form af behandling af særlige temaer eller perioder, f.eks. Grünbaum i en artikel i tidsskriftet *Uddannelse*: ”Statens Erhvervspædagogiske læreruddannelse under forandring” og Marckmann i samme tidsskrift i artiklen ”Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse. Instituti- onens virksomhed og perspektiver”.<sup>8</sup>

Emnet er også behandlet i nyere forskning. Koudahl finder en sammenhæng mellem udvikling af erhvervsskoler og læreruddannelser, mens Juul beskriver den historiske udvikling af erhvervslæreruddannelse.<sup>9</sup> Andre forskere tematiserer erhvervslæreruddannelse, erhvervslæreres uddannelsesbaggrunde, erhvervslæreres betydning og deres vilkår for pædagogisk arbejde på erhvervsskoler, hvor de finder en række udfordringer for denne gruppe lærere.<sup>10</sup> I forhold til den seneste erhvervslæreruddannelse er der blevet forsket i beslutningsprocessen for denne, ligesom der er gennemført empiriske analyser af uddannelsens betydning for læreres pædagogik, udvikling af professionel identitet samt betydningen af eksamen i uddannelsen; endvidere er der foretaget evalueringer af uddannelsen.<sup>11</sup> Generelt er der en begrænset europæisk forskning på området.<sup>12</sup> Den danske forskning viser, at hvis man vil foretage en fuldstændig analyse af læreruddannelser på erhvervsuddannelsesområdet, må disse forstås i lyset af den politiske holdning til erhvervsuddannelser, samspillet med internationale uddannelsespolitiske tendenser, partsstyret på området, de løbende reformer af erhvervsuddannelserne og ændringer af pædagogiske tilgange.<sup>13</sup>

Artiklen bidrager til at belyse emnet ud fra den afgrænsede vinkel, at vi behandler erhvervslærernes uddannelse med fokus på netop selve uddannelsens udvikling, og hvorledes teoretiske og praktiske elementer indgår og rammesættes, vel vidende at mange flere aspekter har relevans og betydning. Vi belyser med

---

6 Daugaard og Magnussen 1994; Dansk teknisk Lærerforbund 2007.

7 Nyrop 1893 og 1914; Thalbitzer og Toussieng 1895.

8 Marckmann 1971; Grünbaum 1991.

9 Koudahl 2004; Juul 2011; 2015.

10 F.eks. Hersom 2012; Jensen 2012; Lippke 2013.

11 EVA 2015; Duch og Andreasen 2015; Duch 2016a; 2016b; Duch & Rasmussen 2016.

12 Misra 2011.

13 Daugaard og Magnussen 1994; Juul 2004; 2006; Jørgensen 2016.

inddragelse af begreber fra professionsteori uddannelsens forskellige faser, hvad angår indhold og struktur, samt hvad angår forholdet mellem erhvervslæreruddannelse og praktisk oplæring på erhvervsskoler. *Forskningsmetodisk* gøres dette med inddragelse af teori om professionsbegrebet og med afsæt i *primære* kilder som love og bekendtgørelser, betænkninger, studieordninger samt arkivalier fra Rigsarkivet. Der inddrages tillige sekundær litteratur til understøttelse af de primære kilder.

## Professionsbegrebet

I teoretiske og sociologisk betonedede analyser af professioner skelnes typisk mellem funktionalistiske og neo-weberianske tilgange, der henholdsvis bekræfter eller kritisk betoner erhvervenes samfundsmæssige rolle, funktionen, behovet for uddannelser og erhvervenes udvikling.<sup>14</sup> Begge tilgange er relevante i relation til belysning af udvikling af uddannelsen og senere erhvervet som lærer på erhvervsskolerne, men artiklens fokus er dog primært selve uddannelsen.

Der er tradition for at betragte institutionaliseringen af en særlig uddannelse som central i forståelsen af en professions udvikling, ligesom det anses for en selvfølge, at uddannelse både kvalificerer og socialiserer til et arbejde.<sup>15</sup> Ligeledes anses en videregående uddannelse som central og som en forudsætning for den professionelle udøvelse af skøn og for professionens autonomi.<sup>16</sup> Som Smeby beskriver, er der imidlertid forskel på, hvorledes statsmagten i forskellige lande indvirker på udvikling af en professions uddannelse. Vi pointerer derfor, at statsens rolle i Danmark fremgår af den statslige institutionalisering af erhvervsuddannelser generelt, hvilket er baggrunden og forudsætningen for erhvervslæreruddannelsens udvikling.<sup>17</sup> En profession kan tillige forstås ud fra et institutionelt perspektiv, der bl.a. kan komme til udtryk i form af monopol på at varetage en bestemt funktion på baggrund af en certificerende uddannelse.<sup>18</sup> Ligeledes kan en profession forstås ud fra et performativt aspekt, der knytter sig bl.a. til systematisk anvendelse af viden.<sup>19</sup>

Generelt er der såvel forskningsmæssig fokus på, samt teoretisk betonedede diskussioner af spørgsmålet om, hvorledes en *teoretisk* (lærer)uddannelse kvalificerer til *praktisk* arbejde i et erhverv.<sup>20</sup> Dette afspejler sig ikke mindst inden for professionsuddannelsesområdet. Der er inden for denne type uddannelser tradition for, at disse også omfatter oplæring i praksis med henblik på den mere praktiske side af erhvervet. Diskussionen omhandler, hvorledes forholdet mellem praktisk

---

14 Staugaard 2017.

15 Smeby 2008.

16 Abbott 1988; Freidson 2001.

17 Smeby 2008.

18 Molander og Terum 2008.

19 Ibid.

20 Smeby 2008; Schön 2013.

oplæring og teoretisk uddannelse bør være, og herunder også om det teoretiske kan få for stor vægt, således at der bliver tale om en unødvendig akademisering.<sup>21</sup> Denne kritiske anvendelse af begrebet akademisering knytter sig f.eks. til udviklingen på professionshøjskolerne, hvor nogle vil mene, at der er gået inflation i eksamensbeviser og teoretisk viden, mens der lægges mindre vægt på viden og færdigheder erhvervet gennem praktisk erfaring.<sup>22</sup>

Samspillet mellem teori og praksis er således centrale temaer. Hjort beskæftiger sig i sine analyser af professionerne og deres uddannelser blandt andet med dette, og med hvordan det kommer til udtryk i en videnskabsdiskurs, der både vedrører teori og praksis.<sup>23</sup> Hun karakteriserer arbejdet inden for professionerne som baseret bl.a. på "viden" og "kunnen".<sup>24</sup> Det professionelle arbejde, beskriver hun, er baseret på "en særlig videnskabelig funderet og specialiseret teoretisk viden" og kunnen, og det "indebærer en særlig ekspertise i praktisk håndtering af komplicerede, flertydige og permanent foranderlige situationer."<sup>25</sup>

Dale beskæftiger sig også med viden i relation til pædagogisk professionalitet. Han skelner mellem tre niveauer i den professionelle handling: Praktisk handling, refleksion over og planlægning af denne samt teoretisk refleksion og konstruktion (henholdsvis niveauerne K1, K2 og K3).<sup>26</sup> De tre niveauer forudsætter hver deres særlige kompetencer og korresponderer med Hjorts begreber 'viden' og 'kunnen'. Dale foretager en vigtig skelnen mellem uddannelsers måde at rammesætte forholdet mellem viden og kunnen. På den ene side står udvikling af kompetencer til refleksion over planlægningen og gennemførelsen af praktisk handling (K2) og udvikling af teoretisk viden i denne forbindelse (K3). På den anden side står også mulighed for udvikling af praktiske pædagogiske kompetencer (K1).

Vi analyserer forholdet mellem den teoretiske uddannelse og praktisk træning, sådan som den har udviklet sig fra 1960'erne. Vi anvender begreberne 'viden' og 'kunnen' som primære omdrejningspunkter, men vi forstår det i forhold til, hvorledes der i en uddannelse vægtes viden fra en skolestisk uddannelse, og hvorledes det vægtes i forhold til praktisk træning. Vi konkluderer på den baggrund afslutningsvis på forandringer i forhold til prioritering af viden og kunnen i uddannelsen. Artiklen beskriver først, hvorledes læreruddannelsen har udviklet sig med henblik på uddannelsernes teoretiske side og dermed viden i en teoretisk forstand. Dernæst ser vi på den praktiske anvendelse, det vil sige kunnen. Derved belyses udviklingen mod en profession afspejlet i relation til uddannelseskraav.

---

21 Smeby 2008.

22 Smeby 2015.

23 Hjort 2002: 94.

24 Hjort 2005: 94

25 Hjort 2005: 96.

26 Dale 1998: 49-77.

## Teoretisk viden i den pædagogiske uddannelse til erhvervslærer

I det følgende redegør vi for uddannelserne og de uddannelsesmæssige krav, der har været stillet til erhvervslærere med henblik på formelt at få ret til at bestride erhvervet og udøve professionen. Det vil sige, hvorledes der som nævnt ovenfor er udviklet en form for monopol i forhold til at bestride erhvervet. Uddannelsens tidlige omfang og teoretiske elementer øges over tid, *men* dette er særlig markant med implementeringen af diplomuddannelsen, der også repræsenterer et væsentligt brud, hvad angår forholdet mellem teori og praksis i uddannelsen. De forskellige modeller for organisering af uddannelsen beskrives med henblik på disse ændringer, hvor vekseluddannelse som det dominerende princip er pointeret eksplicit fra 1990'erne, men dette fraviges ved implementeringen af diplomuddannelsen.

### *Pædagogisk grundkursus*

I 1956 vedtages en ny lærlingelov, og efterfølgende oprettes en pædagogisk uddannelse for de tekniske skolars lærere, forankret ved Statens Tekniske Lærerkursus (STL).<sup>27</sup> Frem til da havde Statens Tekniske Lærerkurser dog allerede udbudt pædagogiske kurser, og pædagogiske og psykologiske elementer indtog en stor plads i disse kurser, hvortil også var knyttet en praksisdel.<sup>28</sup>



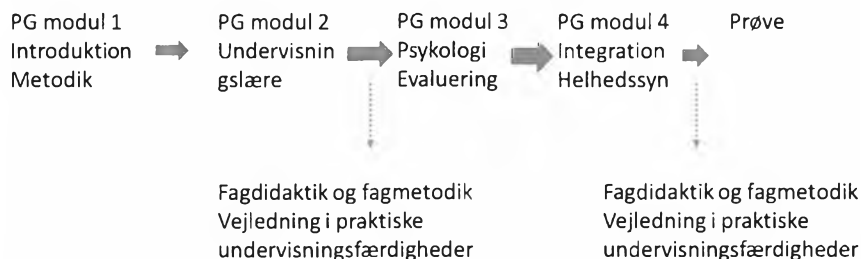
*I 1960'erne var det en del af pædagogisk praksis på lærerkurser, at der ikke anvendtes lærebøger, men at deltagerne tog referater fra undervisningen, som man så senere bearbejdede i fællesskab. Af billedet fremgår, hvorledes man samledes for at gennemgå sådanne referater. (Kilde: Tilsynet med den tekniske undervisning 1964, s. 27).*

<sup>27</sup> Grünbaum 2007: 16.

<sup>28</sup> Tilsynet med den tekniske undervisning 1964.

Det nye Pædagogiske Grundkursus var på 14 uger og forkortedes PG.<sup>29</sup> PG kunne enten tages som et sammenhængende forløb eller som ugekurser over en år-række. PG bestod af en første del med fire ugers undervisning, en anden del med fire ugers praktik på f.eks. en teknisk skole og en tredje del med seks ugers undervisning. Af et cirkulære om ansættelse fremgår, at lærere ved tekniske skoler kun kunne fastansættes, når de havde ”gennemgået en af undervisningsministeriet godkendt pædagogisk uddannelse”.<sup>30</sup>

Figur 1: PG fra 1975.



Figur 1 viser, hvorledes det pædagogiske grundkursus (PG) var organiseret i 1975-1976 ifølge kursusplanerne, som indeholder det samlede kursusudbud i den pågældende periode. Pædagogisk Grundkursus blev indledt med en introduktion, modul 1, hvis faglige indhold var metodik. Derefter fulgte modul 2, som indeholdt undervisningslære. Inden det næste modul skulle der på erhvervsskolen undervises i fagdidaktik og fagmetodik samt i praktiske undervisningsfærdigheder. Derefter fulgte modulerne 3 og 4 med henholdsvis psykologi og evaluering samt integration af forskellige vinkler og et helhedssyn på undervisning. Derefter var der igen et forløb på erhvervsskolen og så den afsluttende prøve. (Kilde: SEL Kursusplan 1975-76).

Om forudsætningen for ansættelse på en erhvervsskole skriver Undervisningsministeriet i 1974, at ”laveste, faglige niveau er lærere med svendebrev kombineret med en flerårig erhvervsmæssig erfaring.”<sup>31</sup> Der findes ingen statistik på området, men ”det er dog en generel opfattelse i direktoratet for erhvervsuddannelser, at et betydeligt antal lærere har gennemgået en supplerende teoretisk eller praktisk uddannelse ud over svendebrevet.”<sup>32</sup>

29 Ibid. 1964; Tilsynet med den Tekniske Undervisning 1963a.

30 Undervisningsministeriet 1968.

31 Undervisningsministeriet 1974: 165.

32 Undervisningsministeriet 1974: 165.

Der er flere pointer i forhold til erhvervslæreres uddannelse på dette tidspunkt. For det første er den pædagogiske læreruddannelse samlet set på 14 uger, hvoraf 10 uger foregår på en uddannelsesinstitution, og pædagogik på kurser er i en del af perioden inspireret af en 'industriel' tilgang til pædagogik.<sup>33</sup> For det andet bygger de ministerielle udtalelser om erhvervslærernes samlede uddannelsesniveau på antagelser om, at disse har uddannelse ud over uddannelsen som faglært. Det ser på den baggrund ud til, at man ikke gik meget op i læreres samlede uddannelsesniveau, ligesom erhvervslæreropgaven må være antaget at bygge på en relativ enkel tilgang til udviklingen af pædagogiske kompetencer, som noget, der kunne trænes på kurser. Dette ændredes i den følgende periode, hvor Wilhelm Marckmann, som havde erfaring med psykologisk orienteret forsøgsundervisning, ansattes som rektor, og hvor kravene til erhvervslæreres almene uddannelsesniveau steg på grund af en reform af erhvervsuddannelserne. I 1969 blev Statens Tekniske Lærerkursus nedlagt og erstattet af Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (SEL), da man ønskede at *samle* læreruddannelser for handelsskolelærere og lærere ved tekniske skoler under Direktoratet for Erhvervsuddannelser.<sup>34</sup> SEL havde til formål at udbyde pædagogiske uddannelser, der lå under direktoratet.<sup>35</sup>

Lærer og cand.psych. Marckmann var rektor for SEL i perioden 1969-1987.<sup>36</sup> Han havde siden 1949 beskæftiget sig med forsøgsundervisning i folkeskolen. Marckmann blev i 1965 inspektør i Undervisningsministeriet og kom fra denne stilling, da han i 1969 blev ansat som rektor for det nyoprettede SEL.<sup>37</sup>

I 1974 drøftedes en ny model for erhvervslæreruddannelserne i SEL's uddannelsesråd og i lærer- og lederorganisationer.<sup>38</sup> Ændringerne var, at PG fremover skulle bestå af én model for alle og tages over to år, hvor den tidligere kunne tages som enkelte kurser og uden en bestemt form for praktik. I den nye struktur lå modulerne 1, 2, 3 og 4 på faste tidspunkter i skoleåret, og den praktiske del på erhvervsskolen lå mellem modul 2 og 3 og efter modul 4 (figur 1).

I samme periode skærpede Undervisningsministeriet kravene til lærere, der skulle undervise inden for de tekniske områder, idet de fra 1977 skulle have 1) almene fag på niveau svarende til HF i to af fagene dansk, matematik/naturlære og fremmedsprog, 2) en relevant faglig uddannelse efterfulgt af videreuddannelse, 3) fem års erhvervs erfaring samt 4) en almen pædagogisk uddannelse.<sup>39</sup>

---

33 Daugaard og Magnussen 1994.

34 Dansk Teknisk Lærerforbund 2007: 9; Daugaard og Magnussen 1994: 30.

35 Undervisningsministeriet 1970.

36 Marckmann 1999.

37 Rasmussen 1969: 39.

38 SEL 1975.

39 Grünbaum 1994.



Denne skærpelse kan ses i forlængelse af en reform af erhvervsuddannelserne, hvor det almene i uddannelserne blev opprioriteret.<sup>40</sup> Den almene viden, erhvervsskoleelever skulle have ifølge denne reform, får derved indirekte betydning for erhvervslæreruddannelsen.<sup>41</sup> I forhold til tidligere sker der således en skærpelse af kravene til erhvervslærernes uddannelse, og det er en pointe, at skærpelsen ligger på andre områder end den pædagogiske uddannelse. Den relaterer sig til udviklingen af erhvervsuddannelserne som ungdomsuddannelser og i den forstand til den statslige styring af den skolemæssige del af erhvervsuddannelserne. For erhvervslæreruddannelsen får det som konsekvens, at det uddannelsesmæssige krav samlet set øges.

### *Pædagogikum 1982-2010*

Den følgende model for erhvervslæreruddannelsen etableres i 1982 (figur 2). Baggrunden for ændringen kan bl.a. findes i Danmarks Tekniske Lærerforbunds (DTL) ønsker om ændrede arbejdsvilkår i forbindelse med erhvervslæreruddannelse, ønsker om bedre retssikkerhed for erhvervslærerne ved eksamen og en forbedring af uddannelsen, hvad der frem til 1982 skabte en stor uenighed mellem DTL og direktoratet, hvorunder SEL hørte.<sup>42</sup> Sådanne diskussioner knytter sig til det organisatoriske aspekt af en profession, der omhandler det at have en organisering, som muliggør kollektiv ageren.<sup>43</sup> Hvor den foregående ændring af erhvervslæreruddannelserne var forbundet med ændring af erhvervsuddannelserne, knyttedes ændringen i 1982 til en fagpolitisk diskussion. I bekendtgørelsen fra 1982 omtales den pædagogiske uddannelse som pædagogikum.<sup>44</sup> Pædagogikum for lærere ved tekniske skoler bestod fra 1982 af et kursus i teoretisk pædagogik på 400 timer med pædagogik, psykologi og undervisningslære, og det blev afsluttet med en mundtlig prøve. Erhvervslærernes faglige forudsætninger var tekniske fag, der ifølge direktoratet blev betragtet som undervisningsfag. Hvert modul varede tre uger, og det samlet pædagogikum blev taget over to år.<sup>45</sup> Typisk var vejledning i praktiske færdigheder integreret i forløbet, hvor det i modellen fra 1975 var trukket ud som en aktivitet på erhvervsskolen, hvilket vi vender tilbage til nedenfor.

---

40 Koudahl 2004.

41 Olesen 2007: 14.

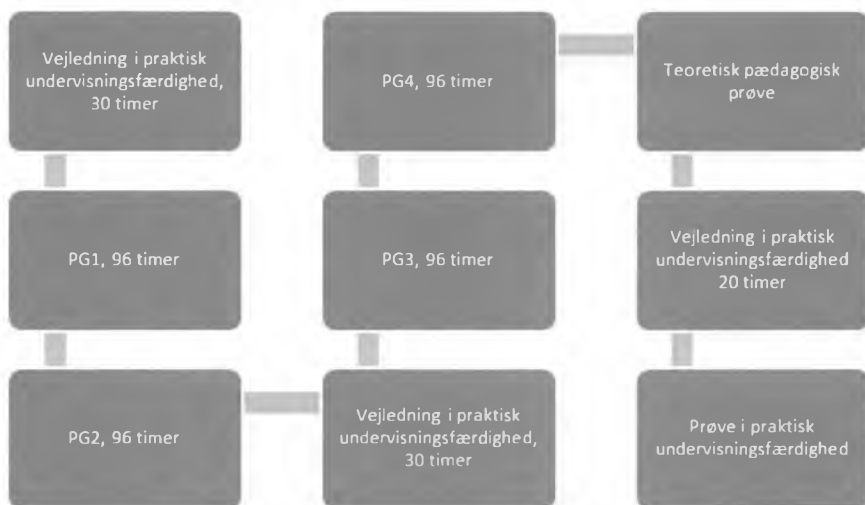
42 Daugaard og Magnussen 1994: 56.

43 Molander og Terum 2008.

44 Undervisningsministeriet 1982; SEL 1984.

45 SEL 1984.

Figur 2: Pædagogikum fra 1982



Figur 2 viser, hvorledes pædagogikum var struktureret fra 1982 ifølge kursuskataloget i 1984. Der indledtes med 30 timers vejledning på en teknisk skole. Derefter fulgte to kursusforløb, PG1 og PG2 på hver 96 timer. Læreren havde sin egen undervisning mellem kurserne, og der var efterfølgende igen et vejledningsforløb på 30 timer. Så fulgte igen to kursusforløb, PG3 og PG4, inden afleveringen af den skriftlige opgave, som dannede baggrund for en prøve i teoretisk pædagogik. Inden den praktiske prøve var der igen et forløb med praktisk vejledning på erhvervsskolen. (Kilde: SEL Kurser 1984 s. 15).

I 1990 etablerer SEL en forsøgsordning, som er begrundet i ønsker fra forskellige sider om bedre sammenhæng mellem den teoretiske og praktiske del, en pointering af teoris betydning for pædagogik og en pointering af erhvervspædagogik.<sup>46</sup> Man kan se en sproglig ændring, hvor en gymnasial terminologi anvendes, idet erhvervslærerne betegnes som 'kandidater'.<sup>47</sup> Implicit skriver man således den pædagogiske uddannelse for erhvervsskoler ind i en relation til det gymnasiale pædagogikum, som har en lang tradition for pædagogikum som adgang til funktionen som lærer, og hvor det teoretiske uddannelsesniveau er en kandidatuddannelse inden pædagogikum.<sup>48</sup> Begrebet pædagogikum er anvendt om uddannelsen for gymnasielærere siden 1883.<sup>49</sup> Pædagogikum forstås som ”et

46 Undervisningsministeriet 1990; Grünbaum 1991.

47 Undervisningsministeriet 1990.

48 Haue 2005.

49 Haue 2005.

kompleks af uddannelser” med en praktisk del på gymnasiale uddannelser, kurser i almen didaktik og fagdidaktik.<sup>50</sup> Pædagogikum har en tradition tilbage fra 1800-tallet, hvor de tre elementer i uddannelsen er fastholdt gennem ændringer i 1963, 1982, 1990 og 2002.<sup>51</sup> Hvorfor denne begrebslige ændring finder sted, fremgår ikke af vores kilder, men den kan anses for at være en politisk konstruktion i den forstand, at den fremgår af bekendtgørelser, og i den forstand er det et akademiserende aspekt af professionen.<sup>52</sup> En mulig fortolkning af betydningen heraf er, at der signaleres en ligeværdighed mellem uddannelse til gymnasielærer og til erhvervslærer. Det kan forstås som en professionsbestræbelse.<sup>53</sup> Det kan også fortolkes som en nærliggende praktisk løsning på erhvervslæreruddannelse til de voksende erhvervgymnasiale uddannelser, som ofte institutionelt på dette tidspunkt er placeret på erhvervsskoler. Det er sådan, at det nuværende hhx historisk har ligget på handelsskoler og det nuværende htx på tekniske skoler. Denne nye og voksende gruppe af lærere skulle også have en pædagogisk uddannelse.

I den følgende bekendtgørelse fra 1996 anvendes begrebet ’deltager’, mens man i diplomuddannelsen fra 2010 anvender begreber som ’voksne’ og ’uddannede’, og i studieordningen tales om ’lærer’ og ’studerende’.<sup>54</sup> Sådanne sproglige ændringer kan ses som udtryk for det uddannelsesniveaue, der tillægges de professionelle. Forsøgsordningen munder ud i en ny bekendtgørelse for pædagogikum i 1996, hvor begrebet pædagogikum fastholdes.<sup>55</sup>

Pædagogikum forløber fra dette tidspunkt normalt over tre semestre. Den teoretiske del varer 14 uger og den praktiske del fire uger. Af studieordningen fra 2006 fremgår, at der er 518 timers teori, og heraf er 266 timer selvstudium, dvs. mere end halvdelen af det teoretiske kursus.<sup>56</sup> Dette er en væsentlig ændring i forhold til kurser på STL, hvor det meste foregik på internatkurserne, og hvor man ikke anvendte lærebøger, men de studerende skrev referater fra undervisningen, som man så i fællesskab bearbejdede.<sup>57</sup> Først senere er noteret en grundbog i kursuskataloget.<sup>58</sup> Hjemmearbejdet vokser således over tid, og arbejdet fremgår eksplicit af modellen fra studieordningen i 2006 under begrebet ’selvstudium’.<sup>59</sup> Med diplomniveaue fra 2010, jf. nedenfor, er den tilbudte undervisningstid, hvor der ikke længere er mødepligt, omkring 180 timer på et årsværk på 60 ECTS point, hvortil kommer vejledning i forbindelse med eksamensopgaver. Ved at tildele læsning og selvstændigt arbejde mere tid i uddannelsesforløbet

---

50 Kjeldsen 1972: 161.

51 Appel 1997; Damberg 2008.

52 Molander og Terum 2008.

53 Hjort 2005.

54 Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015; VIA University College m.fl. 2016.

55 Undervisningsministeriet 1996.

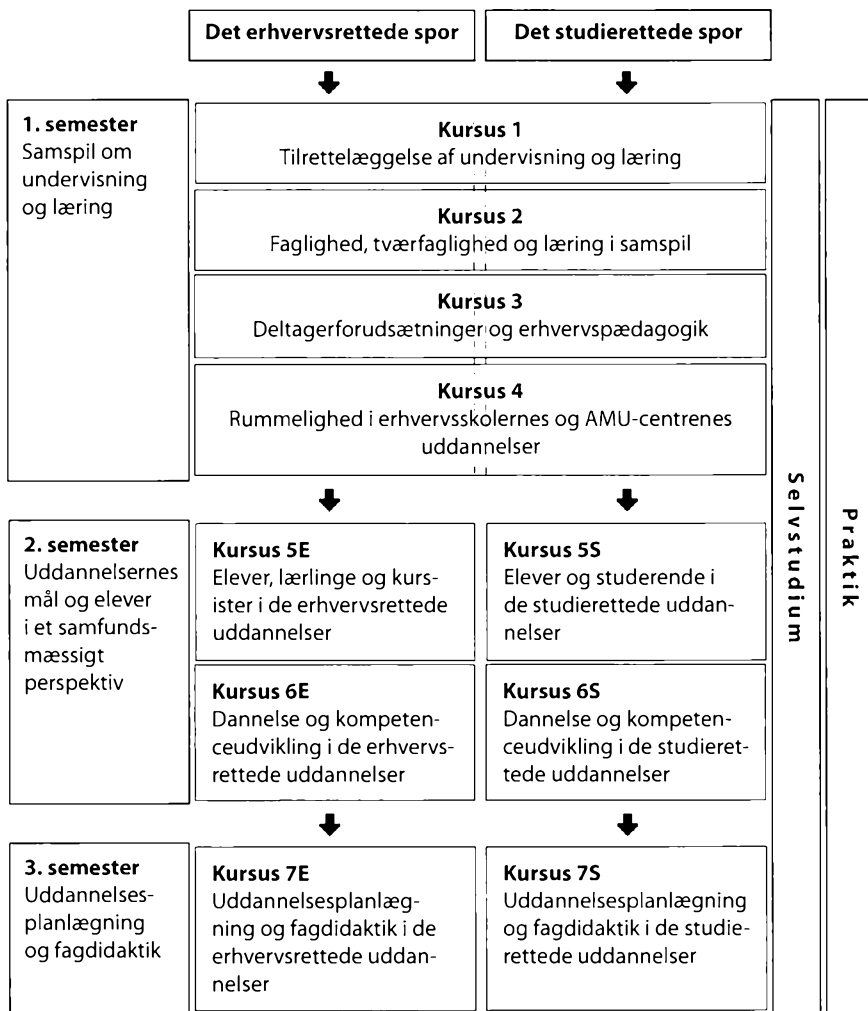
56 DEL 2006.

57 Tilsynet med den tekniske undervisning 1964.

58 SEL 1976.

59 DEL 2006.

Figur 3. Pædagogikum fra 1996, revideret studieordning 2006.



Figur 3 viser, hvorledes DEL i sin studieordning fra 2006 illustrerer forløbet i pædagogikum. Læses figuren fra venstre, kan vi se, at pædagogikum forløber over tre semestre med hver sin tematik. Derefter har pædagogikum to parallelle forløb, hvor det erhvervsrettede forløb er for lærere ved erhvervsuddannelserne (EUD), arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU) og kursusafdelinger, mens det studierettede forløb er for lærere ved de erhvervsgymnasiale uddannelser og KVVU. Helt til højre illustreres det, at der sideløbende foregår selvstudier og praktiske forløb på ansættelses-skolen. Praktikken er således ikke så præcist beskrevet, hvad angår placering og omfang, som det tidligere var tilfældet, jf. figur 2 og 3 (Kilde: DEL, 2006).

får læreruddannelsen mere og mere karakter af en videregående uddannelse. Det kan tolkes således, at teoretisk viden tillægges en større betydning.

I 2006 er uddannelsesforløbet for lærere til EUD, AMU og kursusafdelinger det samme som for lærere på de erhvervsgymnasiale uddannelser og KVV (figur 3), men der er to parallelle spor. Med en ændring af det gymnasiale pædagogikum i 2002 skal lærere på de erhvervsgymnasiale uddannelser imidlertid tage det gymnasiale pædagogikum, hvilket kan have en negativ betydning for professionsbestræbelser.

Hvad angår den institutionelle forankring og ramme, skete der ændringer i 1996. SEL blev til den selvejende institution Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (DEL). Dermed ophører den helt særlige konstruktion, som SEL var.<sup>60</sup> Peter Grünbaum, som var uddannet som formværktøjsmager og efterfølgende ingeniør, blev rektor for DEL i 1987.<sup>61</sup> Han blev ansat i Direktoratet for Erhvervsuddannelser allerede i 1970 og fungerede 1972-74 som forstander for erhvervsuddannelserne i Grønland. Grünbaum kom således selv med en håndværksmæssig uddannelse og en efterfølgende teknisk videregående uddannelse, men ligesom Marckmann var han tidligere ansat i direktoratet. Sammenfaldende med den seneste institutionelle ændring, som vi nu vil beskrive, sker en ændring af det formelle uddannelsesniveau.

### *Diplomuddannelse fra 2010*

I 2009 bliver DEL en del af professionshøjskolen Metropol, og fra 2010 opstår flere udbydere af erhvervslæreruddannelsen. Der havde siden 2007 været arbejdet med at etablere en ny erhvervslæreruddannelse. Forud for annonceringen af Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik (DEP) som den nye erhvervslæreruddannelse fra 2010 lå en længere proces, hvor man efter overvejelser omkring uddannelsens form endte med at vælge en eksisterende diplomuddannelse.<sup>62</sup> Begrundelser for dette kan bl.a. findes i harmonisering af uddannelser i EU og i professionalisering af lærerne med henblik på øget prestige.<sup>63</sup> Erhvervslæreruddannelsen er med diplomuddannelsesniveaueet ikke længere en særskilt uddannelse, men indgår i en gruppe af videreuddannelser med de formelle kendetegn som angivelse af ECTS-point og et niveau i den europæiske kvalifikationsramme.

Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik er omfangsmæssig på 60 ECTS-point fordelt på tre obligatoriske moduler, valgmoduler og et afgangprojekt på 15 ECTS-point.<sup>64</sup> Uddannelsen indikerer med sit niveau en præcisering af kravet til professionen svarende til de øvrige professionsuddannelser på professionshøjskolerne. Således kan man historisk finde et stigende uddannelsesmæssigt krav til

---

60 Uddannelses- og Forskningsministeriet 1996.

61 Grünbaum 1991.

62 Duch og Rasmussen 2016.

63 Ibid.

64 Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015.

pædagogisk uddannelse af erhvervslærere, men for første gang indgår uddannelsen i et uddannelsessystem, hvor andre end erhvervslærere kan tage uddannelsen, og hvor niveauet i forhold til det samlede uddannelsessystem er klart defineret i form af at være på bachelorniveau.

### **Praktisk kunnen i uddannelsen til erhvervslærer**

Hvor det foregående afsnit viser et øget uddannelseskraft til de, der varetager erhvervet som erhvervslærer, illustreres i det følgende, hvorledes forholdet mellem formel uddannelse og praktisk erfaring og vejledning på en erhvervsskole over tid ændres. Udviklingen afspejler sig på dette område i tre faser: Første fase, hvor ansvaret for den praktiske oplæring hovedsagelig ligger hos institutionen, hvor læreruddannelsen er forankret, anden fase, hvor ansvaret søges delt mellem uddannelse og institution, idet man taler om vekseluddannelse, og tredje fase fra 2010, hvor ansvaret ikke længere er præcist adresseret, hvormed håndteringen af koblingen mellem de to dele i højere grad bliver op til den nye erhvervslærer.

#### *Erhvervslæreruddannelse og erhvervsskole med delt ansvar for praktisk træning*

Fra 1982 består pædagogikum også af praktisk pædagogikum, erhvervet på en teknisk skole under vejledning af en erhvervslærer. Tidligere var der ikke formuleret krav om, at ansættelsesskolen direkte skulle tage del i uddannelsen, selvom der var krav til vejlederen. Disse krav fremgår f.eks. i det brev, som vejlederen fik i forbindelse med indgåelsen af aftaler om at modtage aspiranter i praktik.<sup>65</sup>

Kurset indeholdt fra 1982 viden om tekniske skoler, tekniske uddannelser og deres elever. Det vil sige, at hvad der tidligere institutionelt set lå i den pædagogiske uddannelse i regi af STL, nu blev flyttet til erhvervsskolen. Ligeledes blev fagdidaktik og metodik placeret på skolen, hvad der også tidligere lå centralt i STL. Den praktiske prøve bestod af gennemførelse af en undervisningslektion og en efterfølgende mundtlig prøve. Med forsøgsordningen fra 1990 blev der introduceret væsentlige ændringer i indholdet og prøveformen for pædagogikum.<sup>66</sup> Pædagogikum skulle ”gennemføres i et tæt samarbejde mellem Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og skolerne”, og kandidaten skulle nu have en praktikvejleder.<sup>67</sup> Indholdet i kursudvalget blev ændret, og det var indført, at ”kandidaten erhverver sig viden om og færdigheder i kritisk anvendelse af pædagogisk teori”.<sup>68</sup> Undervisningslære havde fået tilføjet almen didaktik og fagdidaktik, så fagdidaktik er igen et område for den teoretiske uddannelse. Prøven blev gjort mundtlig med udgangspunkt i et afslutningsprojekt, som der blev afsat ti uger til. Det praktiske pædagogikum skulle varetages af skolen, hvor kandidaten skulle trænes i skriftlig formidling, og der skulle være et kursus i praktisk formidling.

---

65 Tilsynet med den tekniske Undervisning 1963b.

66 Undervisningsministeriet 1990.

67 Ibid.

68 Ibid.

Skolen skulle give nye lærere et introduktionskursus, som tidligere lå hos SEL, og der skulle i det praktiske pædagogikum være vejlednings- og konferencetimer. Den praktiske prøve foregik på baggrund af et notat udarbejdet af kandidaten. Samlet set havde erhvervsskolen fået en større opgave i pædagogikum, så både kunnen og viden tillagdes en stor betydning i uddannelsen.

### *En vekseluddannelse*

I 1996 udstedes en ny bekendtgørelse for pædagogikum, hvor uddannelsen nu beskrives som en 'vekseluddannelse'.<sup>69</sup> Dette er en yderligere pointering af erhvervsskolens andel i det samlede uddannelsesforløb. Den teoretiske del afsluttedes med et projekt, hvor en rapport dannede baggrund for en mundtlig prøve. I den praktiske del nævnes det ikke længere, at vejlederen skulle have undervisningskompetence i den studerendes fag. Det fagdidaktiske element blev derved nedtonet yderligere, hvilket øgede kravet til de nye lærere om selv at foretage sådanne koblinger.

### *Formelle krav til praktisk træning forsvinder i erhvervslæruddannelsen*

I bekendtgørelsen for den nuværende uddannelse til erhvervslærer er skolens ansvar for den praktiske del af uddannelsen meget bredt formuleret: "Skolen skal udarbejde en plan for lærergruppens kompetenceudvikling", og der var ikke længere krav om introduktionsforløb eller vejledning.<sup>70</sup> Derved kan det siges, at skolerne formelt set ikke længere havde et konkret formuleret ansvar for praktisk oplæring i læreres pædagogiske uddannelse, ligesom heller ikke relationen mellem professionshøjskole og erhvervsskole blev adresseret nærmere.<sup>71</sup> Man kan tage dette som et udtryk for, at akademiske krav i form af (teoretisk betonet) viden var steget, mens praktisk kunnen tillagdes mindre betydning. Til dette kan føjes, at selvom fagdidaktikken nævnes i studieordningen for Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik, var det *almendidaktiske* i uddannelsen det centrale, hvilket peger i samme retning, hvilket til dels kan tolkes som udtryk for samme tendens.<sup>72</sup>

## **Læreruuddannelse og profession – konklusion**

Udviklingen af uddannelsen til erhvervslærer har ændret sig fra Pædagogisk Grundkursus til pædagogikum og videre til en diplomuddannelse. Disse ændringer er karakteriserede ved, at de formelle uddannelseskrav gradvist er øgede, og kravene for at være lærer er steget, hvad angår teoretisk viden. Forhol-

---

69 Undervisningsministeriet 1996.

70 Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling 2016.

71 Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015.

72 Hjort-Madsen og Koudahl 2016; VIA mfl. 2016. – Bekendtgørelsen giver mulighed for at kunne vælge andre diplomuddannelser, men langt den overvejende del af nye lærere vælger Diplomuddannelsen i Erhvervspædagogik.

det mellem det teoretiske på uddannelsen og den praktiske træning på erhvervs-skoler illustrerer, hvorledes ansvaret for praktisk 'kunnen' fra uddannelsen først er placeret hos udbyder af uddannelsen, derefter bliver ansvaret delt, for så i 2010 ikke længere at være klart placeret. Ligeledes er kravene til, at erhvervslæreren selv læser og tilegner sig viden, løbende øget. Derved har den enkelte erhvervslærer fået et større ansvar for at kvalificere sig. Der er tale om en akademisering i den forstand, at det teoretiske niveau og dermed krav til viden løbende er øget. På den anden side skal en diplomuddannelse bygge på studerendes erfaringer og derved integreres viden fra praksis. Der opretholdes således et teori-praksis-samspil på uddannelsen, der er et udtryk for en fortsat antagelse om, at både viden og kunnen er centralt.

Anlægges Dales teoretiske tilgang til udviklingen af pædagogisk professionalitet, kan man sige, at rammesætningen af erhvervslæreruddannelsen med implementeringen af diplomuddannelsen har udviklet sig i retning af en betoning af kompetencer på de to sidstnævnte niveauer (K2 og K3). Dette vil sige en betoning af de teoretiske elementer eller med Hjorts udtryk: 'viden'. Kravene på diplomuddannelser – i samspil med lærernes sideløbende ansættelse og undervisning på erhvervsskole – giver dog samtidig udvikling af praktisk pædagogiske kompetencer, selvom det ikke er en del af den formelle uddannelse.

Vi har vist, at uddannelsens udvikling også skal forstås i lyset af organisatoriske betingelser såsom monopol i forhold til at udøve erhvervet, den politisk styrede institutionalisering af erhvervsskoler, som har bidraget til at skabe behovet for en professionalisering af funktionen som lærer, den faglige organisering samt det performative aspekt i form af anvendelse af viden i praksis. Ligeledes har vi vist, hvorledes der kan ses professionsbestræbelser, der kommer til udtryk i form af en ændret terminologi for læreruddannelsen. Vi mener derfor at kunne konkludere, at funktionen som erhvervslærer udvikler sig hen mod at kunne betragtes som en profession, uden dog at påstå, at den har de samme træk som de klassiske professioner så som læge og advokat. Vi har tematiseret nogle uddannelsesmæssige områder, hvor uddannelsen til erhvervslærer og gymnasielærer skriver sig ind i et tættere forhold til hinanden. Dette kunne være et sted at fortsætte diskussionen af spørgsmålene om, hvornår og hvorvidt der kan tales om en egentlig profession.

## Summary

The postgraduate teacher training courses for teachers at vocational colleges in Denmark is not a very well researched area in the history of education. In the article, we describe and analyze the development of this specific education in a historical perspective and the role of this education in the development of the profession as teacher at vocational colleges. The development of the postgraduate teacher training courses for teachers at vocational colleges saw its tentative beginning in the early nineteenth century in different kinds of settings and in relation to different vocational areas. Since that time, the education has changed several



times. This development has been initiated and influenced by factors such as intentions of solving problems at vocational colleges, the general development of vocations, improving teacher's pedagogical and didactical skills, developments at the labour market, and attempts to improve the status of teacher's within this area of occupation. In general, the development of the education has been characterized by an increase in the demands to teachers' academic competences. The article is based on different kinds of new as well as older documentation such as study programmes, legislations and archival material from the Danish National Archive.



*Henriette Duch, f. 1967, cand.mag. i dansk og samfundsfag fra Aarhus Universitet 1992. Ansat ved VIA University College, Efter- og videreuddannelse fra 2009. Fra 2014 ph.d.-studerende ved Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi. De væsentligste publikationer er: "Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærere i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse" (2016) samt "Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse" (2016) skrevet sammen med Palle Rasmussen.*



*Karen E. Andreasen, f. 1958, ph.d. og lektor ved Aalborg Universitet, Institut for Læring og Filosofi. Hendes forskningsområder er pædagogik og uddannelse i sociologiske og historiske perspektiver. Af publikationer kan nævnes: K. E. Andreasen & C. Ydesen, "Accountability Practices in the History of Danish Primary: Public Education from the 1660s to the Present" i Education Policy Analysis Archives, vol 22, nr. 120, s. 1-31, og K. E. Andreasen & C. Ydesen, "Transnationale dimensioner i dansk uddannelseshistorie: en historigrafisk analyse" i Uddannelseshistorie, vol. 50, s. 74-88.*

#### Kilde- og litteraturliste

- Abbott, A. (1988). The system of professions: an essay on the division of expert labor. University of Chicago Press, Chicago.
- Appel, J. (1997). Den gode vilje: træk af pædagogikums historie i gymnasieskolen. Uddannelseshistorie, s. 21–52.
- Dale, E. L. (1998 [1989]). *Pædagogik og professionalitet*. Aarhus: Klim.
- Damberg, E. (2008). Om teori-praksis-relationerne i teoretisk pædagogikum. I: Damberg, E., Haue, H., & Syddansk Universitet. *Ung og på vej: festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.

- Dansk Teknisk Lærerforbund (2007). *Dansk Teknisk Lærerforbund – i går, i dag og i morgen*. Lærerforbund i 100 år. Dansk Teknisk Lærerforbund.
- Daugaard, L., & Magnussen, L. (1994). *I lære som lærer. - Rids af erhvervslæreruddannelsens historie*. Kbh.: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- DEL [Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse] (2006). *Studieordning for pædagogikum*.
- Duch, H. (2016a). Erhvervsskolelærere til eksamen. I: *Cepra-triben* nr. 21.
- Duch, H. (2016b). Professionel identitetsudvikling gennem uddannelse til erhvervsskolelærer i en empirisk undersøgelse på en diplomuddannelse. I: *NordYrk*, 6(1), s. 14-31.
- Duch, H. og Andraesen, K. E. (2015). Reforming vocational didactics by implementing a new VET teacher education: Tensions and challenges reflected in interviews with vocational college teachers. I: *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 2(3), s. 195-213.
- Duch, H. og Rasmussen, P. (2016). Ind i rammen: beslutningsprocessen om at omlægge erhvervsskolernes pædagogikum til en diplomuddannelse. I: *Praktiske grunde* nr. 1 og 2, s. 37-56.
- EVA [Danmarks Evalueringsinstitut] (2015). Nye krav til de pædagogiske kompetencer. Hentet den 26. september 2016, fra <https://www.eva.dk/projekter/2013/undersogelse-af-loft-af-den-grundlaeggende-paedagogiske-kompetence-til-diplomniveau/download-hovedrapporten/nye-krav-til-de-paedagogiske-kompetencer/view?searchterm=Nye%20krav%20til%20de%20p%C3%A6dagogiske%20kompetencer>.
- Freidson, E. (2001). *Professionalism: the third logic*. Cambridge: Polity, Cambridge.
- Grünbaum, P. (1991). Statens Erhvervspædagogiske læreruddannelse under forandring. I: *Uddannelse*, årg. 24, nr. 7, s. 456-459.
- Grünbaum, P. (1994). Udviklingstendenser inden for de erhvervsfaglige grunduddannelser. I: *Uddannelseshistorie* 1994, s. 111-122.
- Grünbaum, P. (2007). *Erhvervsuddannelsernes lærere i fremtiden*. Hentet 26. april 2017 på [http://www.uddannelsesforbundet-kts.dk/downloadfiler/filer/dlfil\\_1448225819.pdf](http://www.uddannelsesforbundet-kts.dk/downloadfiler/filer/dlfil_1448225819.pdf).
- Haue, H. (2005). Adjunkternes kravlegård – didaktik i pædagogikum. I: Holm-Larsen, S., Wiborg, S., Winther-Jensen, T., & Andersen, P. *Undervisning og læring: almen didaktik og skolen i samfundet*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Hersom, H. (2012). *Pædagogiske potentialer, Ph.d.-afhandling*. Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Institut for Psykologi og Uddannelsesforskning, Roskilde Universitet.
- Hjort, K. (2002). *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, K. (2005). *Professionaliseringen i den offentlige sektor*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort-Madsen, P. & Koudahl, P. (2016). Den implicite lærer. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4 s. 52-62.
- Jensen, A. W. (2012). *Sosu-elevers læring i skole-praktik-samspillet. Ph.d.-afhandling*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Juul, I. (2004). Erhvervsuddannelserne. *Tidsskrift for arbejdsliv*, 6(4), s. 11-24.
- Juul, I. (2006). Kompetencebegrebet anskuet ud fra et erhvervspædagogisk perspektiv. *Cursiv* nr. 1.
- Juul, I. (2011). Leksikon for det 21. århundrede, artikel nr. 5211. Hentet den 4. november 2016 på <http://www.leksikon.org/art.php?n=5211>.
- Juul, I. (2015). Leksikon for det 21. århundrede, artikelnummer 5245. Hentet den 4. november 2016 på <http://www.leksikon.org/art.php?n=5245>
- Jørgensen, C.H. (2016). Reformen af erhvervsuddannelserne – En gang til, forfra og om igen. I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift* nr. 4, s. 9-18.
- Kjeldsen, P. (1972). Pædagogikum. I: *Uddannelse*, 5(2), s. 160-164.
- Koudahl, P. (2004). *Den gode erhvervsuddannelse? Ph.d.-afhandling*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.
- Lippke, L. (2013). *En erhvervsskole for alle. Ph.d.-afhandling*. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Marckmann, W. (1971). Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse. Institutionens virksomhed og perspektiver. I: *Uddannelse* 4, nr. 7/8, s. 436-440.
- Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (2016). *Bekendtgørelse om erhvervsuddannelser*, BEK nr. 367 (2016).
- Misra, P.K. (2011). VET teachers in Europe: policies, practices and challenges. I: *Journal of Vocational Education & Training*, 63(1), s. 27-45.

- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). Professionsstudier - en introduksjon. I: A. Molander & L. I. Terum (red.). *Professionsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyrop, C. (1893). *Bidrag til dansk Haandværkerundervisnings Historie*. Kbh.: Nielsen og Lydiche.
- Nyrop, C. (1914). *Bidrag til vor Haandværkstands Historie. I Tiden før 1857*. Kbh.: Nielsen og Lydiche.
- Olesen, H.S. (2007). Professionalisering (?) i en opbrudstid. I: *Dansk Teknisk Lærerforbund – i går, i dag og i morgen. Lærerforbund i 100 år*. Kbh.: Dansk Teknisk Lærerforbund.
- Rasmussen, P.H. (1995). *Erhvervsuddannelserne i Danmark*. LEO-serien. Aalborg: Aalborg Universitet.
- Rasmussen, W. (1969). De tekniske skolers historie. I: *Uddannelseshistorie*, 1969.
- Schön, D.A., (2013). *Uddannelse af den reflekterende praktiker: tiltag til en ny udformning af undervisning og læring for professionelle*. Aarhus: Klim.
- SEL [Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse] (1975-1976). *Kursusplan 1975-1976*. Rigsarkivet. Arkivskaber: Nationalt Center for Erhvervspædagogik. Arkivserie: Kursusplaner. Løbenummer 96. Indhold 1970-1979.
- SEL [Statens erhvervspædagogiske læreruddannelse] (1980-1984). *Kurser 1980-1984*. Rigsarkivet. Arkivskaber: Nationalt Center for Erhvervspædagogik. Arkivserie: Kursusplaner.
- Smeby, J.C. (2015). Academic drift in vocational education. I: Smeby, J. C., Sutphen, M. (eds.). *From Vocational to Professional Education*. London: Routledge, s. 7-25.
- Smeby, J. C. (2008). Profesion og utdanning. I: Molander, A., Terum, L.I. (eds.). *Professionsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget, s. 87-102.
- Staugaard, H.J. (2017). *Profession. Skulle det nu være noget særligt?* Kbh.: Samfundslitteratur.
- Thalbitzer, V.A. & Toussieng, W. (1895). *Den tekniske Undervisning og den dermed i Forbindelse staaende tekniske Undervisning og den dermed i Forbindelse staaende kunstneriske Undervisning i Sverige, Norge og Danmark: en sammenlignende historisk Oversigt*. Kbh.: Gyldendal.
- Tilsynet med den Tekniske Undervisning (1963a). *Rapport dateret 11.12.1963. Vedr. Pædagogisk ugekursus nr. 2.41 – 635*. Landsarkivet for Sjælland mm. Københavns Tekniske Skole 1963-1985, Lærerkursusudvalg mv. (Kasse nr. 2090).
- Tilsynet med den Tekniske Undervisning (1963b). *Retningslinjer for aspirantvejledere*. Landsarkivet for Sjælland mm. Københavns Tekniske Skole 1963-1985, Lærerkursusudvalg mv. (Kasse nr. 2090).
- Tilsynet med den tekniske undervisning (1964). *Statens tekniske lærerkursus. Uddannelse af lærere til den tekniske undervisning*. Beretning 1958-62. Kbh.: Tilsynet med den tekniske undervisning, København.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (1996). *Lov om selvejende institutioner for videregående uddannelser*. LOV nr. 311 af 24/04/1996.
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2015). *Bekendtgørelse om diplomuddannelser*, BEK nr. 835 (2015).
- Undervisningsministeriet (1968). *Cirkulære om ansættelse og aflønning af fastansatte og overenskomstansatte lærere og skoleledere ved tekniske skoler m.v. af 9. marts 1968*.
- Undervisningsministeriet (1970). *Cirkulære om statens erhvervspædagogiske læreruddannelse*.
- Undervisningsministeriet (1974). *Betænkning nr. 706. Lærerruddannelse og lærerbehov*. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet d. 23. maj 1972 nedsatte udvalg.
- Undervisningsministeriet (1982). *Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved tekniske skoler (Pædagogikum)*. BEK nr. 351 af 28/06/1982.
- Undervisningsministeriet (1990). *Cirkulæreskrivelse om indhold og om prøver ved pædagogikum for lærere ved tekniske skoler. Forsøgsordning af 1990*. CIS nr. 22025 af 02/01/1990
- Undervisningsministeriet (1996). *Bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved erhvervsskoler (Pædagogikum)*. BEK nr. 677 af 12/07/1996. Offentliggørelsesdato: 23-07-1996.
- VIA University College, University College Syddanmark, Professionshøjskolen Metropol, UC Lillebælt, University College Sjælland og University College Nordjylland (2016). *Studieordning. Diplomuddannelse i Erhvervspædagogik*.

# Dansk Skolemuseum 2009 – 2017 – delvist genoplevet i erindringer

Af Ning de Coninck-Smith og Jens Bennedsen

Det må have været tidligt forår i 2009; Ning var på vej til Aarhus med tog, da hendes telefon ringede – og vores fælles arbejdsliv tog en ganske uventet drejning. Det var Undervisningsministeriets arkivar Niels Borger, der ringede og fortalte, at han nu befandt sig blandt stabler af flyttekasser inde i Rådhusstræde, hvor Dansk Skolemuseum stod foran nedpakning.

En sidste feberredning fra daværende undervisningsminister Bertel Haarders side havde sikret, at museet kunne overleve i ti containere og et par sikringsrum under Tingbjerg Skole. Og så spurgte han: ”Hvad var det, Ning, du særlig syntes, vi skulle bevare?” Helt befippet, med togets larm i ørene, svarede hun, at arkivet efter Hans Henning Hansen (1916-1985) – Undervisningsministeriets tidligere konsulent i skolebyggeri –, det måtte ikke forsvinde. Hun havde nemlig selv haft adgang – og mødt stor hjælpsomhed – til materialet og vidste derfor, at det rummede tegninger og byggesager fra samtlige skoler frem til begyndelsen af 1980’erne. Og så kan hun ikke længere huske, hvad hun ellers svarede. *Måske* noget om et snedigt karakterudregningsapparat, som kun få blandt museets mange frivillige vidste, hvordan man betjente, *måske* noget med det såkaldt flindtske enmandsskolebord – opkaldt efter distriktslægen i Holbæk og skolehygiejniker Nicolai Flindt, som i årene omkring 1. Verdenskrig gik sin sejrsgang i alle progressive og fremsynede kommuner. Eller kom hun i tanke om Privatskoleforeningens arkiv, der stod i kasser på gulvet oppe under de skrå vægge?

Fornemmelsen var i hvert fald på kanten af det surrealistiske, og i sin overvældethed ringede hun til daværende overbibliotekar på Danmarks Pædagogiske Bibliotek – og nuværende specialkonsulent – Jens Bennedsen og satte ham ind i situationen. Herfra er alting historie, vil nogen mene – men så enkelt er det ikke.

Jens Bennedsen tog sin cykel og kørte ind til Rådhusstræde og sikrede sig at: a) den store og velestimerede samling af anskuelsestavler, som vistnok er Europas største, kom tilbage til Danmarks Pædagogiske Bibliotek (DPB), hvor den oprindeligt havde hørt hjemme, og b) at de mange arkivalier, som lå ude i sikringsrummene i Tingbjerg, blev anbragt i en selvstændig container og kørt direkte til Rigsarkivet. Ved samme lejlighed blev det også besluttet, c) at museets forskningsbibliotek, der engang havde tilhørt Institut for Dansk Skolehistorie, blev udlånt til Syddansk Universitetsbibliotek, og d) at museets billedsamling samt registranter kom til DPB, det nuværende AU-Library.



*Gammelholm Skole, anskuelsesmodel udarbejdet af skolens leder og grundlægger Gottlieb Christensen.*

### **En lang rejse...**

Nu begyndte en lang proces med at få de mange genstande taget frem igen til gavn og glæde for alle med interesse i skolens lange og sammensatte historie. Processen blev i første omgang stærkt påvirket og delvist forsinket af den rapport, som en ”udredningsgruppe”, bestående af repræsentanter fra Nationalmuseet, Kulturarvsstyrelsen, Undervisningsministeriet og Kulturministeriet havde udarbejdet i foråret 2008. Det skete på et tidspunkt, hvor det stod klart, at Lærerstandens Brandforsikring og Danmarks Lærerforening, som havde været museets hovedsponsorer, siden samlingen genåbnede i Rådhusstræde i 1995, ikke længere ønskede at bidrage med et årligt tilskud (LB) eller gratis husleje (DLF). Alene Undervisningsministeriet var indstillet på at fastholde sit årlige bidrag på 800.000 kr. – og det kunne der ikke drives meget museum for.

Rapporten var nedslående læsning, ”samlingen var nødlidende” og var kun registreret i begrænset omfang, der manglende overblik, og der var ingen strategi for konservering og indsamling. En aftale med Københavns Kommune om løbende at modtage genstande fra københavnske folkeskoler havde ikke bare fået taget på det gamle ildebrandshus til at lette, men også magasinerne bugnede af et utal af dubletter, herunder adskillige komplette gymnastiksale. 125.000 genstande mente udredningsgruppen, der var tale om, hvoraf alene ca. 22.000 havde oplysninger om proveniens m.m. ”Den kulturhistoriske væsentlighed er svært at fastslå”, forlød det, mens Nationalmuseet sagde pænt nej tak til tilbuddet om at overtage samlingen. Det ville blive alt for bekosteligt at finde frem til de 500-1.000 genstande, som museet mente kunne supplere museets egne samlinger. Et ønske om statsanerkendelse og dermed statstilskud var dermed definitivt lagt i graven. Medvirkende til dette afslag var givetvis finanskrisen, som netop var brudt ud i 2008 – og fik alting til at gå i sort.

Udredningsgruppen foreslog derfor enten en nedpakning og senere fremtagning og ordning, eller en øjeblikkelig udskillelse til andre museer og samlinger og kassation af det resterende. Det var hovedsageligt samlinger i hovedstaden, man mente burde betænkes, f.eks. Rigsarkivet, Det Kongelige Bibliotek og Kunstbibliotekets samling af arkitekturtegninger. Den store fysiksamling kunne tilbydes Danmarks Tekniske Museum, mens Statsbiblioteket i Aarhus var det oplagte hjemsted for den store audiovisuelle samling med tilhørende maskiner.<sup>1</sup>

Den daværende Institutionsstyrelse under Undervisningsministeriet indstillede herefter til ministeren, at der skete en nedlukning og nedpakning af museet, således at det kunne fraflytte adressen i Rådhusstræde. Efterfølgende skulle det vurderes, om museet kunne reetableres evt. i forbindelse med DPU eller anden relevant uddannelsesinstitution. Den indstilling var ministeren enig i, og i løbet af to kolde vinteruger i begyndelsen af januar 2009 blev museet pakket ned.<sup>2</sup>

Via daværende dekan Lars Qvortrups mellemkomst blev samlingen herefter overdraget til Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, og en projektgruppe blev etableret med det formål at "facilitere" samlingen, herunder en vurdering af hvor mange genstande, der var tale om, og hvorvidt der var hold i den antagelse, at den kulturhistoriske værdi var begrænset. Dette essays to forfattere har fra begyndelsen indgået i arbejdet, foruden cand.com. Majken Astrup, som har haft ansvar for kommunikation og formidling. Der har endvidere været tilknyttet flere projektansatte medarbejdere til at bistå med fundraising, konservering og skolehistorieskrivning.

I kraft af den årlige bevilling fra Undervisningsministeriet lykkedes det at få et godt samarbejde i stand med Rigsarkivet omkring ordningen af de mange arkivalier. I de følgende år blev de gjort tilgængelige efter de almindelige bestemmelser for offentligheden. En ophængning af et udvalg af anskuelsestavlerne i Den Frie Udstillingsbygning gjorde sit til at skabe opmærksomhed omkring denne del af samlingen.<sup>3</sup>

Vi afholdt også et seminar med danske og internationale deltagere om fremtidens skolemuseum, uanset det fra begyndelsen stod klart, at Aarhus Universitet ikke skulle være vært for et nyt museum. Spørgsmålet var ikke kun, hvorvidt det fremtidige museum skulle være fysisk eller digitalt, men også – og måske ikke mindst – hvordan digitalt? Seminaret blev til på baggrund af en kortlægning af de omkring 25 danske skolemuseer og etablering af et netværk til gensidig erfaringsudveksling og inspiration. Netværket og navnene på de enkelte museer præsenteres på hjemmesiden skolehistorie.au.dk. Netværkets medlemmer har efterfølgende været "indkaldt" flere gange bl.a. til en drøftelse af, hvordan skolens kulturarv kunne sikres i et samspil mellem forskning, museer og digital formidling.

---

1 Kulturministeriet, Notat om Fremtiden for Dansk skolemuseum, 28. marts 2008.

2 Notat vedr. et fremtidigt Dansk Skolemuseum 15. februar 2010.

3 Se Claus Holm mfl. (red.): *Autopsi : mere end 500 anskuelsestavler*. Kbh.: Den Frie Udstillingsbygning, DPU, 2009.

Undervejs i alt dette blev der på AU-Library (det tidligere DPB) arbejdet med ordning, restaurering og digitalisering af de mange anskuelsestavler.



*Nordvangsskolen i Glostrup, 1950'erne, skolekøkken.*

### **Heldet står de kække bi...**

Udredningsgruppens rapport spøjte forsat, og flere henvendelser til Nationalmuseet bar ikke frugt. I stedet måtte vi se i øjnene, at vi selv ville komme til at stå for leje af lagerhal, udpakning og sortering – samt indkøb af flyverdragter, kaffe og toiletpapir. Det resulterede i et budget på omkring ni millioner kroner, og vi søgte forgæves en række fonde i håbet om, at de ville bistå os.

Heldet ville, at den danske skole besluttede at fejre sig selv i 2014, hvor skoleanordningerne fra 1814 fyldte 200 år. I lyset heraf fandt A.P. Møller Fondet projektet så interessant, at bestyrelsen valgte at støtte med fire millioner kroner. Det efterlod projektgruppen med opgaven med at finde de resterende midler, hvilket på trods af mange anstrengelser ikke lykkedes.

Endnu engang tilsmilede heldet projektet, da Nationalmuseet valgte velfærdsstatens kulturarv som et nyt forsknings- og formidlingsfokus. Derved blev der skabt en ny interesse for skolens historie – og for at medvirke til en udpakning og sortering og fordeling af de mange genstande. De mange forgæves forsøg på at rejse midler gjorde det helt klart for alle involverede parter, at et nyt specialmuseum for skolens historie ikke ville blive en realitet.

Derefter tog tingene fart, et nyt budget så dagens lys, en ny ansøgning blev sendt afsted til A.P. Møller Fondet i håb om, at de oprindeligt bevilgede fire millioner kroner kunne genbevilles – og en formel organisation med repræsentanter fra DPB, AU og Nationalmuseet blev etableret. Der blev endvidere oprettet et fagligt referencepanel med deltagelse af skolehistorikere og museumsfolk. Udpakningsdelen skulle udføres af Nationalmuseet, mens formidlingsarbejdet blev lagt på AU-Library. Tidsrammen blev sat til to år. Med grønt lys fra fonden begyndte arbejdet med udpakning, sortering og fordeling 1. marts 2016 og afsluttedes seks måneder senere. Stedet var en nedlagt telefonfabrik i Gladsaxe, nord for København.

## 20.000 genstande

I alt 35 museer – fra store statsanerkendte til små lokale skolemuseer og fra alle egne af Danmark – hjemtog i alt 548 objekter som genstande og 2.503 som rekvissitter. Det kan lyde meget begrænset, uanset samlingen viste sig at indeholde omkring 20.000 genstande – og ikke 125.000, som først antaget. Stort set ingen af disse genstande var imidlertid forsynet med oplysninger om proveniens, hvilket forklarer museernes begrænsede lyst til at hjemtage dem. Samtidig har mange museer ofte i forvejen store skolehistoriske samlinger som følge af de mange skolelukninger, der har fundet sted gennem årene.

Til de hjemtagne genstande skal imidlertid føjes de omkring 10.000 anskuelsestavler, som nu befinder sig i AU-Library, samt en lang række arkivalier, der blev efterafleveret til enten Rigsarkivet, til lokalhistoriske arkiver i Storkøbenhavn eller til det sønderjyske skolemuseum i Over Lerte. Valget af dette museum skyldtes, at man her råder over en stab af frivillige samt lokaler med plads til genstande og arkivalier.

De over 100 kasser med materialer til fysik- og kemiundervisning blev udbudt til fysiklærere i hovedstadsområdet. Det vakte stor begejstring, flere nærmest camperede uden for døren til telefonfabrikken for at sikre sig de bedste klenodier. Dansk Skolemuseums skolestue endte sine dage på Undervisningsministeriets loft, hvor (den udstoppede) lærer Andersen svinger pegepind og spanskrør over ministeriets yngste fuldmægtige og kontorassistenter, mens den skaldede ræv, anskuelsestavler og andre museale skolehistoriske genstande befolker vægge og skabe. De resterende genstande m.m. blev herefter tilbudt Røde Kors, der tog et begrænset udvalg til salg i deres butikker. Vi håber på denne måde at bidrage til arbejdet med lektiecaféer for socialt udsatte børn og unge.

Da samlingen tilhørte staten, var privat overdragelse ikke muligt. Det tilbageblevne måtte derfor destrueres. Derved slog de mange ting og sager følge med de fem skolebiblioteker og den store samling af udenlandske skolebøger, der befandt sig i sikringsrummene under Tingbjerg Skole. Da kælder døren blev åbnet, viste det sig nemlig, at en kombination af fugt, skimmelsvamp og hærværk havde totalskadede samlingerne. Derimod lykkedes det at redde den store samling af (privat)skoleprogrammer. Den står nu på skolemuseet i Ovre Lerte. Mange af



programmerne findes i øvrigt også i småtryksamlingerne på Det Kongelige Bibliotek i København og Aarhus.

Som opdragsgivere er vi meget tilfredse med det arbejde, som Nationalmuseets medarbejdere under ledelse af museumsinspektør Bobo Magid udførte. Tidsplanen blev overholdt, og projektet blev ca. 1,5 millioner kr. billigere end forventet. Vi er også meget imponerede over det store opsøgende arbejde, som blev udført i forhold til at få kontakt til museer og samlinger og enkeltpersoner, som kunne have en interesse i – og viden om – de mange genstande. Omend det er trist at konstatere, at størstedelen af samlingen måtte destrueres, finder vi, at det er lykkeligt, at mange genstande er kommet frem i lyset og har fået et nyt liv. Og ikke bare i omegnen af Storkøbenhavn, som det oprindeligt var tanken, men ganske mange steder i Danmark.



*Skolemuseet udpakkes, august 2016*

### **skolehistorie.au.dk – det digitale skolehistoriske mødested**

Vi ser det nu som vores opgave at bidrage til formidlingen af disse genstande og de historier om skole og skolegang, som de rummer. Til det formål har vi etableret internetsitet *skolehistorie.au.dk*. Det digitale mødested huses af Aarhus Universitet, hvor arbejdet udføres af medarbejdere, ansat på AU-Library/DPB og på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU). Der er nedsat en styregruppe med repræsentanter for AU-Library/KB og DPU. I sommeren 2017 beskæftiger projektet syv medarbejdere, herunder en konservator, en bibliotekar, en formidlingskonsulent, to historikere og to studentermedhjælpere.

Hjemmesiden gik i luften i april 2017 og er ved at blive udbygget. Den er forskningsbaseret og rummer pt. bl.a. en database med samtlige anskuelsestavler og alle fotografier fra det tidligere Dansk Skolemuseum samt en samling af de vigtigste skolelove. Sidstnævnte viser sig sammen med anskuelsestavlerne at være de hyppigst besøgte indtil videre. Ligesom det er muligt at foretage søgninger i anskuelsestavlerne, vil det også være tilfældet med billederne. Sitet skal også rumme en komplet fortegnelse over de hjemtagne genstande, og hvor de befinder sig. Der skal endvidere være en række artikler om skolens historie, omtaler af forskningsprojekter og ikke mindst undervisningsmateriale til brug på skoler og gymnasier samt en digital rundvisning i samlingen af anskuelsestavler.

Udarbejdelse af undervisningsmateriale og den digitale museumsdel vil ske i et økonomisk samarbejde med Lærerstandens Brandforsikring og Historieformidlingscenteret i Jelling. Som kreativ partner anvender vi Stupid Studio, som også stod for designet af skole.200.dk, der blev udformet i forbindelse med skolens 200 års jubilæum i 2014.

*Skolehistorie.au.dk* har som mål at gøre samlingerne tilgængelige for alle, og at udvalgte dele frit kan benyttes under Creative Commons. Skolens historie skal være uomgængelig i formidlingen og udforskningen af Danmarkshistorien – og sitet skal have en bæredygtig og varig karakter. Vi har indledt et samarbejde med danmarkshistorien.dk om at henvise til hinanden, dele artikler og kilder – og vi samarbejder med den gruppe af frivillige, som passer og plejer de store samlinger af genstande, fotografier, bøger og dokumenter fra Jonstrup Seminariums lange historie. Indtil lukningen af Dansk Skolemuseum hørte samlingen til her. Der er blevet udarbejdet en hjemmeside, der fortæller om seminariets historie m.m., og der er planlagt en digital registrant. På sigt skal vores netværkskreds udvides og omfatte skolehistoriske samlinger ikke bare i Danmark, men også i udlandet. Det gælder f.eks. den store samling af anskuelsestavler ved Universitetet i Würzburg eller det nederlandske skolemuseum i Dordrecht. Begge institutioner kender vi fra et samarbejde med i forbindelse med EU-projektet *Wall Charts, History and European Identity*.

## Konservering

En udløber af formidlingsindsatsen er ordning, vedligeholdelse og formidling af den store samling af anskuelsestavler. Vi har derfor igangsat et konserveringsprojekt vedrørende de mange tavler, som befandt sig på lærreder og stokke. De har hidtil været opbevaret i oprullet tilstand, hvilket har givet dem revner og andre skader. De bliver nu udrullede efter at have været opfugtede. Herefter skal de digitaliseres og føjes til den store samling på vores digitale skolehistoriske mødested.

Dette arbejde og det nye digitale skolehistoriske mødested blev præsenteret af vores konservator Lea Cecilie Bennedsen på 17th International Symposium for School History Museums and Collections i Dordrecht, Nederlandene, i juli måned 2017.



„Prøv med Kærlighedens stærke Arm“. Gunnar Jørgensens motto til Flemming-bøgerne og privatskolen, som han oprettede.

### Forskningsformidling

Det er projektgruppens mål, at *skolehistorie.au.dk* inden 1.1.2018 er færdigdesignet og bredt formidlet til alle relevante, interesserede parter. Et første større skridt til udbredelsen af kendskabet til skolens kulturarv blev taget på årets Folkemøde i et samarbejde med Danmarks Lærerforening. Fremadrettet påtænkes et samarbejde omkring skolens kulturarv med Kommunernes Landsforening og Undervisningsministeriet. Til dette formål har vi fået trykt en pjece om vores arbejde på dansk og engelsk. *skolehistorie.au.dk* findes nu også i engelsksproget udgave.

### Succes

Vi hører ofte, at det er trist og ikke i orden, at Danmark ikke længere har et nationalt skolemuseum. Det kan man beklage, men det er en beslutning, som ikke kan gøres om, og som har mange sammensatte forklaringer, ikke mindst tidernes ugunst i forhold til etablering og drift af specialmuseer. Vores holdning har hele tiden været, at publikum kan nås på andre måder end gennem et fysisk museum. Vi har derfor arbejdet for tilgængelighed – fysisk f.eks. i form af de mange arkivalier, som nu er offentlig tilgængelige, eller de mange genstande, som kan ses på forskellige museer landet over – men også – og ikke mindst digitalt. Vi

har endvidere til vores glæde kunnet konstatere, at interesse for skolens historie er vokset i de senere år, blandt de studerende på DPU, men også i befolkningen i almindelighed. Det er denne interesse, vi arbejder på at kvalificere, bl.a. ved at være vært for et projekt, hvor anskuelsestavlerne på sigt skal ud i skolerne og vække til debat om demokrati og dannelse – eller ved optræden på Folkemødet 2017 og fremover. Med en blog på folkeskolen.dk, med de mange artikler på skolehistorien.au.dk – og gennem samarbejde med bl.a. danmarkshistorien.dk – og deltagelse i relevante internationale konferencer – ønsker vi på at nå så langt ud som muligt. Skolehistorien skal være med dér, hvor det sker – dér, hvor mennesker diskuterer skolens nutid og fremtid, og dér, hvor store og små beslutninger bliver truffet. Historien skal kvalificere, nuancere og perspektivere beslutningsgrundlaget og debatten om skolen, som alt for meget tegnes op med sort og hvide streger. Det kræver, at skolehistorien fortælles så det giver genlyd, - og det er lige præcis det vi arbejder på.



*Ning de Coninck-Smith er professor mso, dr. phil. på Institut for uddannelse og pædagogik, Aarhus Universitet. Sammen med lektor dr.phil. Charlotte Appel har hun bidraget til og redigeret fembindsværket Dansk skolehistorie, hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år (2013-2015). Hun har skrevet en lang artikler og flere bøger om barndommens og skolens historie, deriblandt bogen Barndom og arkitektur. Byggeri til børn gennem 200 år, 2011, som modtog prisen som årets historiske bog 2011.*



*Jens Bennedsen (f. 1963), cand. scient. bibl. fra Danmarks Biblioteksskole 1992. 2008-2012 overbibliotekar, Danmarks Pædagogiske Bibliotek; 2012-2014 biblioteksleder, AU Library, Campus Emdrup (DPB) og siden 2015 specialkonsulent og projektleder for: skolehistorie.au.dk.*

# Her står vi – kan vi andet?

## - uddannelserne i folketingsåret 2016-2017

Af Signe Holm-Larsen

### Indhold

Folkeskolen – projektitis og kængurupædagogik .....	141
De frie skoler i fortsat vækst .....	149
Så er gymnasireformen i gang .....	151
Praktikpladsproblematikken lever fortsat .....	155
Restgruppen, FGU, STU og VEU .....	157
De videregående uddannelser i økonomisk krydspres .....	159
Uddannelsesdebatten og de givne vilkår .....	167

### Følgende bilag kan findes på [www.uddannelseshistorie.dk](http://www.uddannelseshistorie.dk)

- Bilag 1. Udvalgssammensætning på uddannelsesområdet i folketingsåret 2016-17
- Bilag 2. Oversigt over ændringer i gymnasireformen
- Bilag 3. Anden lovgivning 2015-16

Folketingsåret blev indledt med, at den smalle Venstre-regering 28. november 2016 blev udvidet med Liberal Alliance (LA) og de Konservative (KF). Det bragte skift på en række ministerposter, herunder på uddannelses- og forskningsministerposten fra Ulla Tørnæs (V) til Søren Pind (V) og i Frederiksholms Kanal fra minister for børn, undervisning og ligestilling Ellen Trane Nørby (V), der havde BUU som udvalg, til undervisningsminister Merete Riisager (LA), hvis udvalg kom til at hedde UNU. Hun var ellers, før hun blev minister, en af de mest vedholdende kritikere af ændringerne i folkeskoleloven i 2014. Med regeringsomdannelsen blev LA så en del af skoleforligskredsen, og selvom der ikke er formelle regler for, at et nyt regeringsparti automatisk indgår i en etableret forligskreds, sker det i praksis alligevel, fordi en regering er et kollektiv, som må stå sammen om indgåede politiske aftaler. Som konsekvens måtte en række veltjente venstreministre vige pladsen; bl.a. måtte Bertel Haarder overlade kulturministerposten til Mette Bock (LA).<sup>1</sup>

---

1 Se også *Uddannelseshistorie 2016* s. 221 og 224.

Valget af Merete Riisager som undervisningsminister sendte chokbølger igennem det skolepolitiske landskab, ikke mindst da hun meddelte, at hun ville fortsætte sin kamp for en ”friere folkeskole”, dvs. ifølge Liberal Alliances udtalelser under valgkampen i 2015 at fjerne lovkravet om obligatorisk lektiecafe og nedtone kravet om bevægelse og understøttende undervisning til fordel for øget vægt på dannelse og faglighed. Hendes standpunkt gik da heller ikke ubemærket hen ved hendes tiltrædelse, hvor departementschef i Undervisningsministeriet Jesper Fisker med reference til regeringsgrundlaget ønskede sig ”grundlæggende ro om folkeskoleområdet”, og Claus Hjortdal, formand for Skolelederforeningen, helle-re så en ”ordentlig økonomi end belønningspuljer”. Der var dog ingen ekstra folkeskolepenge i økonomiaftalen for 2018, som den blev præsenteret 1. juni 2017 af finansminister Kristian Jensen (V) og KL’s formand Martin Damm (V) og næstformand Jacob Bundsgaard (S), borgmestre i hhv. Kalundborg og Aarhus. Med aftalen blev den kommunale serviceramme øget med 300 mio. i 2018 i forhold til 2017 – en ret beskeden stigning, set i relation til kommunernes samlede serviceudgifter på i alt 246 mia. kr.<sup>2</sup>

Merete Riisager, der siden sin tiltræden har respekteret 2014-reformen, valgte som tema for Sorø-mødet 2017 den grundlæggende dannelse, fordi den efter hendes opfattelse er blevet nedprioriteret i uddannelsessystemet, bl.a. ved gymnasireformen fra 2005 og folkeskolereformen fra 2014. Anders Bondo Christensen, formand for Danmarks Lærerforening, var ”langt hen ad vejen” enig med ministeren om, at kundskaber, dannelse og sociale kompetencer må ses som en helhed i dansk uddannelsestradition. Stefan Hermann, rektor på professionshøjskolen Metropol, var også enig, men advarede dog mod blot at gå tilbage til den klassiske, boglige kundskabsskole, ”for den sorte skole skabte også mange tabere, som aldrig fik del i almen dannelse”.<sup>3</sup>

Af andre ændringer i årets løb kan nævnes, at SFI, Det Nationale Forskningscenter for Velfærd, og KORA, Det nationale Institut for Kommuners og Regioners Analyse og Forskning, med L 136 blev sammenlagt pr. 1.7.2017 til Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd. Det nye center skal primært fokusere på forskning og analyse om borgernes levevilkår i almindelighed og bedre ressourceanvendelse, effektivitet og økonomistyring. Oppositionen stemte

---

2 Folkeskolen.dk 28.11.2016 og nyheder fra Skole og Forældre 29.11.2016. Desuden opfordrede en række af skolens hovedaktører, KL, Skolelederforeningen, BUPL, Danske Skoleelever, Børne- og Kulturchefforeningen, Skole og Forældre og FOA, foråret 2017 undervisningsministeren til at understøtte skolens udvikling inden for den eksisterende lovgivning og uden lovændringer eller forsøgsudmeldinger i respekt for det lokale arbejde med folkeskolen. Claus Hjortdals udsagn om ”belønningspuljer” faldt i forbindelse med statsministerens udmelding af ”bonuspulje”, jf. s. 141. Se også Kl.dk 16.3.2017.

3 Stefan Hermann afløste desuden juni 2017 Harald Mikkelsen som formand for professionshøjskolerne. Se også b.dk 31.7.2017.

imod, selvom de godt kunne se potentialet i at sætte de to institutioners kompetencer og ressourcer i spil i et tæt samarbejde, men de fandt alligevel, at forslaget satte forskningsfriheden under pres.<sup>4</sup>

### Folkeskolen – projektitis og kængurupædagogik

I en omprioriteringstid, hvor kommunernes bloktilskud støt reduceres, kan statsminister Lars Løkke Rasmussens (V) ”bonuspulje” nok være værd at tage med. Den er på 500 mio. kr. over 3 år og målrettet 121 skoler til et løft af fagligt svage elever. Statsministeren sagde ved præsentationen af konceptet, at han havde ”mistet tålmodigheden på vores børns vegne”, så hvis skolerne over en treårig periode nedbringer antallet af afgangselever med under 4 i dansk og matematik og løfter dem til landsgennemsnittet, får de ”en kontant bonus”. Merete Riisager mente endvidere, at ”med puljen vil regeringen give skolerne et positivt incitament til at skabe faglig fremgang og at udvikle og afprøve nye undervisningsmetoder”. De implicerede skoler, der skal kunne fremvise en stigning i karaktergennemsnit i dansk og matematik på 5 procentpoint årligt for at få del i puljen, fik Claus Hjortdal til at kalde det endnu et eksempel på ”projektitis og kommunal overstyring” og en ”kængurupædagogik, hvor vi hele tiden hopper fra indsats til indsats”. Ved ansøgningsfristens udløb viste det sig da også, at 19 af de 121 skoler, der var udpeget af Undervisningsministeriet, takkede nej til at få tilført de ca. 1,5 mio. kr. over 3 år. Yderligere 16 skoler sagde ja tak til pengene, men ønskede ikke at deltage i det medfølgende udviklingsprojekt.<sup>5</sup>

Skolesammenlægningerne fortsatte, men dog i nedsat fart på grund af kommunalvalget november 2017. I perioden 2010-15 har 2/3 af landets kommuner nedlagt eller sammenlagt 266 folkeskoler, og i samme periode er der åbnet 94 nye friskoler, hvoraf de 54, dvs. mere end halvdelen, er såkaldte protestskoler, der har erstattet en nedlagt folkeskole. I samme periode er elevtallet i de frie skoler steget med godt 17.000 elever, mens folkeskolens elevtal er faldet med noget mere, nemlig godt 22.500 elever. Dilemmaet blev i årets løb belyst ved B 57, hvor Enhedslisten forsøgte at pålægge regeringen at fremsætte lovforslag om lovhjælp til lokalafstemning for et skoledistriktets beboere. Under 1. behandlingen var der bred enighed om, at skolelukninger er et stort problem for de lokalsamfund, som berøres heraf. Det betød dog ikke, at forslaget gik igennem, idet flere ordførere understregede, at kommunalbestyrelsen som ansvarlig for kommunens øko-

---

4 L 136 Forslag til lov om ændring af lov om et analyse- og forskningsinstitut for kommuner og regioner og lov om apoteksvirksomhed (Oprettelse af Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd og adgang til oplysninger fra Lægemiddelstatistikregisteret) var en udmøntning af finanslovsaftalen for 2017. Fremsat 22.2.2017 af økonomi- og indenrigsminister Simon Emil Ammitzbøll (LA); betænkning 23.5.2017, 2. behandling 29.5.2017 og 3. behandling 1.6.2017. Vedtaget med 81 stemmer for (S, DF, V, LA, KF) og 23 stemmer imod (EL, ALT, RV, SF). Lov nr. 709 af 08-06-2017. Pressemeddelelse fra Social- og Indenrigsministeriet 23.11.2016.

5 Undervisningsministeriets pressemøde og folkeskolen.dk 25.4., Politiken 25.5., Skolelederforeningen.org 1.6.2017 og folkeskolen.dk 22.6.2017.

nomi var nødt til at have beslutningskompetencen; således mente Henrik Dahl (LA) forslaget fremmede et "usundt princip", fordi det derved blev "muligt for borgerne i en kommune at pålægge udgifter, uden at der anvises finansiering ... og den opfattelse udspringer jo af sådan en hel essentiel definition af, hvad politik i det hele taget er for noget. Politik er jo at fordele knappe ressourcer på en måde, som borgerne oplever som legitim". Til gengæld glædede Jacob Mark (SF) sig over "et både interessant og kreativt forslag", mens Christian Poll (ALT), der var vikarierende ordfører for Carolina Magdalene Maier (ALT), fandt, at forslaget kunne "åbne op for en god dynamik mellem repræsentativitet og mere direkte former for demokrati ude i kommunerne", og at man derfor ønskede, "at forslaget bredes ud til at gælde lokale offentlige institutioner mere generelt. Det kan lige så vel være børnehaver eller vuggestuer, vi snakker om her".<sup>6</sup>

Folkeskolens undervisning i *dansk som andetsprog* blev ændret pr. 1. august 2016, hvor bl.a. klasseloftet for modtagelsesklasser blev hævet, og kommunerne fik øgede frihedsgrader med hensyn til undervisningens organisering, hvilket har medført at adskillige kommuner har nedlagt modtageklasser, så nyttilkomne flygtningebørn fra begyndelsen går i kommunens folkeskoler.<sup>7</sup>

Ligheden blev ikke øget med L 37 om lempelse af *regler for daginstitutioner*, idet forslaget efter 1. behandlingen blev opdelt i L 37A om at skabe hjemmel i loven til etablering af internationale dagtilbud med engelsk, tysk eller fransk som hovedsprog og L 37B, som muliggør, at visse selvejende udliciterede og private daginstitutioner kan forbeholde pladserne til medarbejdernes børn. Forslagene fik en forskelligartet modtagelse, idet et flertal kunne samles om internationaliseringen, mens meningene var mere delte om medarbejderes fortrinnsret til institutionspladser. Begge forslag blev dog vedtaget.

Årets debat om livet i folkeskolen har i betydeligt omfang været genkendelig fra de foregående år. Således har Jørgen Steen Sørensen, Folketingets ombudsmand, gentaget sin kritik af manglende sammenhæng mellem folkeskolernes brug af *uddannede vikarer*, samtidig med at folkeskoleloven stiller tydelige krav til læreruddannelsen, og selvom han havde forståelse for folkeskolernes vanskeligheder med at finde uddannet lærerkraft, fandt han det "problematisk, at loven stiller krav til undervisernes uddannelse, som ikke bliver fulgt. Enten bør man følge loven, eller også bør man lave den om". Og som sagt, så gjort! Kravene til vikarforudsætninger blev lempet med L 109, som også indeholdt en række andre justeringer af folkeskoleloven, bl.a. ophævelsen af 96 % målsætningen som opfølgning af inklusionseftersynet, øget kompetence til skolebestyrelserne om

---

6 B 57 Forslag til folketingsbeslutning om *lokale folkeafstemninger om skolenedlæggelser*. Fremsat 25.1.2017 af Jakob Sølvhøj (EL), Peder Hvelplund (EL), Henning Hyllested (EL), Bruno Jerup (EL). 1. behandling 24.3.2017. Ved 2. behandling forkastet med 37 stemmer for forslaget (DF, EL, ALT) og 67 imod (S, V, LA, RV, SF, KF). Se også folkeskolen.dk 10.8.2017 og Uddannelseshistorie 2016: 211.

7 Folkeskolen.dk 17.2.2017.



skolens skemalægning, forlængelse af det aktuelle frikommuneforsøg til udgangen af skoleåret 2018-19 og et retskrav for alle elever på én gang i skoleforløbet at kunne blive testet for ordblindhed, f.eks. ud fra den af Undervisningsministeriet i 2015 udarbejdede nationale ordblindetest; desuden anerkendes udenlandske pædagoguddannelser, og læreres mulighed for at blive fritaget for at undervise i kristendomskundskab blev ophævet. Det mangesidede lovforslag blev under 1. behandlingen af Alex Ahrendtsen (DF) betegnet som ”alt godt fra skolehavet”, hvad han stort set var tilfreds med, men han frygtede dog, at det kunne blive ”en ladeport for kommunerne, så man kan ansætte endnu flere uden en læreruddannelse eller en pædagoguddannelse som baggrund”. Enigheden var bred, og forslaget blev enstemmigt vedtaget.<sup>8</sup>

Eftersom Merete Riisager før sin ministertid havde stillet sig kritisk til *pædagogers rolle i skolen* ved 2014-reformen, indkaldte Socialdemokraternes undervisningsordfører Annette Lind ministeren i åbent samråd 21. februar 2017, idet hun udbad sig ministerens svar på, om hun ”fortsat mener, der var tale om ’en frygtelig fejltagelse’ at tiltænke pædagogerne en rolle i folkeskolen i forbindelse med folkeskolereformen”, om hun ”fortsat anser brugen af pædagoger for ’en katastrofe for fagligheden”, og om hvordan hun vurderer, at ”pædagoger i folkeskolen kan bidrage til at styrke elevernes læring og trivsel”. Selvom tidligere undervisningsminister Christine Antorini (S) heftigt bakkede sin reform op, nøjedes Merete Riisager med at henvise til, at ”der er rigtig mange steder, hvor der bliver placeret pædagoger i lektiecafeer også for de store elever”, og hun mente, at ”der er ikke brug for flere revolutioner i folkeskolen i rigtig mange år.”

Med afsæt i debatten efteråret 2016 om *skoledagens længde* søgte Enhedslisten med B 60 at tvinge regeringen til inden udgangen af oktober 2017 at fremsætte et lovforslag om en afkorting af 2014-ordningens lange skoledage, hvor beslutning om skoledagens længde blev overladt til den enkelte kommunalbestyrelse, så eventuelle sparede midler kunne anvendes til at øge forberedelsestiden og udvide fritidsordningers åbningstider. Ved 1. behandlingen var der betydelig velvilje over for forslaget, men også her fik folkeskoleforliget 1. prioritet. Un-

---

8 L 109 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen og lov om institutioner for almen gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v. (Opfølgning på folkeskolereformen m.v.). Enstemmigt vedtaget med 112 stemmer for forslaget. Fremsat af Merete Riisager 15.12.2016, 1. behandling 10.1.2017, 2. behandling 9.2.2017 og 3. behandling 21.2.2017. Lov nr. 192 af 27.2.2017. Se bl.a. SFI-rapporten ”Et elevperspektiv – en kvalitativ analyse” (efteråret 2016) og EVA’s rapport ”Forældreperspektiver på folkeskolen” (2017); <https://www.eva.dk/projekter/2015/eva-lueringer-af-folkeskolereformen/hent-udgivelser/foraeldreperspektiver-pa-folkeskolen..> Ordblinderisikotesten er udarbejdet af Center for Læseforskning ved Københavns Universitet og finansieret af TrykFonden, Socialstyrelsen og Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Forskningsgruppen har undervejs fået feedback og sparring fra en følgegruppe bestående af blandt andet læsekonsulenter, læsevejledere og repræsentanter fra Socialstyrelsen og Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling. Nyheder fra uvm.dk 9.11.2016. Se også Uddannelseshistorie 2016: 214.

9 Folkeskolen.dk 21.2.2017 og Politiken 24.2.2017, 1. sektion s. 2.

dervisningsministeren (Merete Riisager) måtte tilkendegive, at regeringen ikke kunne støtte forslaget, samtidig med at hun henviste til den stigende anvendelse af folkeskolelovens § 16b om tolærerordninger og rammeforsøget fra skoleåret 2017-18 med ændret og mere fleksibel tilrettelæggelse af skoledagen. Som forventeligt var der hård kritik fra Annette Lind (S), mens Alex Ahrendtsen (DF) mente, at forslaget var ”sympatisk”, og beklagede, at hans parti ikke kunne støtte det, dels fordi skolereformens finansiering var sammenvævet med OK13, og fordi DF ville ikke blande sig i overenskomststof, dels fordi det ville betyde, at partiet så ville bryde folkeskoleforliget. Rammeforsøget omfatter 50 skoler, udvalgt blandt 76 ansøgere. Forsøgsskoler får mulighed for at konvertere den understøttende undervisning til tolærerordning, f.eks. til såkaldte turbo-forløb for elever med faglige problemer og/eller lav motivation eller andre former for holddeling; eventuelle sparede lærer- og pædagogressourcer skal bruges til at forbedre undervisningen.<sup>10</sup>

Foråret 2017 genoptog Merete Riisager arbejdet med *reduktion af antallet af Fælles Mål*, som påbegyndt af Ellen Trane Nørby i forsommeren 2016. Ved et møde i forligskredsen 11. maj 2017 fremlagde hun regeringens bud på en forenkling af fælles mål, hvorefter kompetencemål, færdigheds- og vidensområder fortsat skulle være obligatoriske, mens kommunerne kunne beslutte, om de over 3000 færdigheds- og vidensmål stadig skulle være bindende. Det sidste mødte modstand i forligskredsen, hvor Jacob Mark (SF) så en risiko for endnu flere mål, hvis kommunerne kunne fastsætte egne mål, og Alex Ahrendtsen (DF) mente, at ”man kan ikke give en tilfældig skoledirektør mulighed for at ændre indholdet af Fælles Mål, som fagfolk har brugt årevis på, og som politikerne efterfølgende har sagt ja eller nej til”. Forligskredsens aftale om ændring af Fælles Mål 19. maj 2017 gjorde det fortsat obligatorisk med de 215 overordnede kompetencemål (niveau 1), de 866 færdigheds- og vidensområder (niveau 2), de to kanonlister i hhv. dansk og historie og de såkaldte opmærksomhedspunkter (minimumskrav til elevernes læring), mens de 3.170 underliggende færdigheds- og vidensmål bliver vejledende. Lovforslaget herom forventes i skrivende stund fremsat ved Folketingets åbning i oktober 2017.<sup>11</sup>

---

10 B 60 Forslag til folketingsbeslutning om *afkortning af lange skoledage*. Fremsat 31.1.2017 af Jakob Sølvhøj (EL), Peder Hvelplund (EL), Henning Hyllested (EL), Bruno Jerup (EL), Christian Juhl (EL), Søren Egge Rasmussen (EL), Pernille Skipper (EL), Søren Søndergaard (EL), Finn Sørensen (EL) og Nikolaj Villumsen (EL). 1. behandling 24.3.2017, men forkastet ved 2. behandling 29.5.2017 med 9 stemmer for forslaget (EL), 89 imod (S, DF, V, LA, RV, SF, KF), mens 6 undlod at stemme (ALT). En undersøgelse udført af Epinion for Undervisningsministeriet af brugen af paragraf 16 b i skoleåret 2016-17, viste oktober 2016, at 30 % af landets skoler forkorter skoledagen og i stedet sætter en ekstra voksen i klassen. Folkeskolen.dk 21.12.2016 og 8.8.2017.

11 Undervisningsministeriets pressemeddelelse 19.5, og folkeskolen.dk 18.1. samt 11., 15. og 19.5.2017. Se også *Uddannelseshistorie 2016* s. 213-214.

Endelig er tre skoler efter norsk inspiration i et treårigt pilotprojekt fra 1. januar 2017 blevet såkaldte *universitetsskoler*, hvor forskere, lærere og lærerstuderende i fællesskab kan udforske hverdagens fagdidaktiske udfordringer i fagene, i første omgang dansk og matematik. Det er UC SYD og tre skoler i Aabenraa, Kolding og Esbjerg kommuner, som samarbejder om at ”være laboratorier for udvikling af ny viden og nye undervisningsformer – både på skolerne og læreruddannelsen”.<sup>12</sup>

*Digitaliseringen* øges også i folkeskolen. Således indførtes foråret 2017 i ministeriets datavarehus et nyt digitalt værktøj, som ud fra faktorer som karakterer, trivselsdata, elevfravær og kompetencedækning af undervisningen m.v. sammenligner skoler i såkaldte skolefamilier, dvs. grupper på ca. 20-40 skoler med et nogenlunde ensartet elevgrundlag. I sommeren 2017 blev indført endnu et nyt målepunkt på [uvm.dk/kommunetal](http://uvm.dk/kommunetal) med oversigter for hver af de 98 kommuner over bl.a. karaktergennemsnit ved det foregående års folkeskoleprøver, ressourceforbruget til kommunens skoler, elevfravær m.v. opsummeret i udsagnene ”dårligere end forventet”, ”på niveau” eller ”bedre end forventet”, alt set i relation til elevernes socioøkonomiske baggrund. I 2019 afløses det veltjente Skoleintra af en ny elektronisk samarbejdsplatform, Aula, etableret af Netcompany, Frog og Advice. Aula, der skal fungere som en samlet indgang til alle skolens digitale ressourcer, bl.a. læringsplatformen, er andet led i det såkaldte Brugerportalsinitiativet, iværksat i 2014 af KL og den daværende regering. Første led er kommunernes egne indkøb af de digitale læringsplatforme, som alle skoler skal have taget i brug efter sommerferien og være færdige med at implementere inden udgangen af 2017.<sup>13</sup> Endelig er der nedsat en rådgivningsgruppe for digital læring, som skal udarbejde en langsigtet handlingsplan for digital læring og give input til målene for et nyt årtårigt valgfag med arbejdstitlen ”teknologiforståelse”. Målene med handlingsplanen er at udvikle Danmarks styrkeposition i forhold til anvendelse af it i undervisningen.<sup>14</sup>

Igen, igen (!) var evaluering, test og prøver i fokus, og dette år også rettet mod den enkelte elevs UPV. De *nationale test* var 14. september 2016 til eksperthøring, hvor syv forskere, en lærer, en skoleleder og en forældrerepræsentant gennemgik viden og erfaringer med testene for Folketingets børne- og undervisningsudvalg.

---

12 [Ucsyd.dk](http://Ucsyd.dk) 6.10. 2016.

13 It-konsulentvirksomheden Netcompany deltager i forvejen i en række andre kommunale projekter, bl.a. på socialområdet, det britiske Frog har udviklet skolesystemer, benyttet i 23 lande og med over 20 mio. brugere, mens det digitale kommunikations- og reklamebureau Advice bl.a. har bistået med leverancer til Undervisningsministeriet og Folketinget. [Folkeskolen.dk](http://Folkeskolen.dk) 1.3., 19.6. og 22.6.2017.

14 *Rådgivningsgruppen* består af 14 personligt udpegede medlemmer, og *Skrivegruppen* for valgfaget ”Teknologiforståelse” har fire medlemmer med Michael Caspersen, Udviklingschef ved It-vest og grundlægger af Center for Computational Thinking på Aarhus Universitet, som formand. Begge grupper sekretariatsbetjenes af Undervisningsministeriet. Nyt fra [uvm.dk](http://uvm.dk) 31.3.2017.

Høringen fandt sted på baggrund af massiv kritik, hvor bl.a. lærere i Norddjurs Kommune havde registreret, at de samme elevers resultater svingede voldsomt, når de tog den samme test to gange med en uges mellemrum. Ved høringen drøftedes testenes historik, måle(u)sikkerhed og brugbarhed for de involverede parter. Som konsekvens skal testresultater fremtidig præsenteres med angivelse af statistisk usikkerhed. I samme retning pegede foråret 2017 et spektakulært forældreoprør, idet en far, efter Undervisningsministeriets afslag på hans anmodning om fritagelse, nægtede at lade sin søn i 2. klasse teste og holdt ham hjemme fra skolen på testdagen. Konflikten afsluttes er betinget af det principielle spørgsmål, om de nationale test egentlig er at betragte som undervisning eller som prøver; hvis de er det første, gælder reglerne for skoleforsømmelser i almindelighed, men hvis det sidste, da reglerne for prøvedispensations – i begge tilfælde dog skolelederens kompetenceområde. Sagens principielle karakter førte til, at Carolina Magdalena Maier og Rasmus Nordqvist (begge ALT) fremsatte B 55 om en ændring af folkeskolelovens § 13, stk. 3, for at de nationale test kunne blive frivillige. Ved 1. behandlingen tilkendegav flere partier forståelse, men det samlede ikke flertal, da de nationale test er en del af folkeskoleforliget.<sup>15</sup>

Årets komparative internationale undersøgelser, TIMSS og PISA, der denne gang begge havde naturfag som fokusområde, viste nogenlunde samme resultater som de foregående år. 4. klasselevernes TIMSS-præstationer i matematik og natur/teknologi lå dog ”signifikant bedre end gennemsnittet”, mens PISA 2015, som undersøger 15-åriges kompetencer inden for matematik, læsning og naturfag, for første gang lå over OECD-gennemsnittet på alle tre områder, idet Danmark ud af de 35 OECD-lande blev nr. 7 i matematik og nr. 15 i både naturfag og i læsning. I undersøgelserne indgår også en belysning af undervisningsmiljøet i naturfagstimerne, som viste, at ca. 1/3 af de elever, der oplever støj og uro i timerne, fik gennemsnitligt lavere pointscore i naturfag end de elever, der aldrig eller sjældent oplever forstyrrelser af undervisningen. Der var en beskedent fremgang i læsning, men andelen af svage læsere i Danmark er som i 2009 uændret 15 %.<sup>16</sup>

---

15 B 55 Forslag til folketingsbeslutning om at gøre de nationale test til frivillige redskaber i folkeskolen. Fremsat 18.1.2017 af Carolina Magdalena Maier (ALT), Rasmus Nordqvist (ALT) og 1. behandlet 9.2.2017. Nyheder fra [uvm.dk](http://uvm.dk) 5.10. og [folkeskolen.dk](http://folkeskolen.dk) 26.8. og 24.10.2016 samt 27., 29. og 31.3.2017. Se også *Uddannelseshistorie 2016* s. 216-217.

16 Resultaterne af TIMSS 2015 (Trends in International Mathematics and Science Study 2015) blev offentliggjort 29.11.2016. TIMSS 2015, der omfattede 49 lande, er en IEA-undersøgelse af 4. klasselevers opgaveløsning i matematik og natur/teknologi og af sværhedsgrad som de nationale test og folkeskolens afgangsprøver; Danmark deltog også i TIMSS i 1995, 2007, 2011 og 2015. 2015-PISA-undersøgelsen (Programme for International Student Assessment), som er en OECD-undersøgelse af 15-åriges kompetencer inden for matematik, læsning og naturfag (hovedområde i 2015), er gennemført hvert tredje år siden år 2000; den gennemføres af et konsortium bestående af KORA, Aarhus Universitet (DPU) og Danmarks Statistik. I PISA 2015 deltog 72 lande og regioner. Nyheder fra DPU 29.11., Undervisningsministeriets pressemeddelelse og nyheder fra [DPU.dk](http://DPU.dk) 6.12.2016 samt [folkeskolen.dk](http://folkeskolen.dk) 16.12.2016.

Karaktergennemsnittet ved *folkeskolens prøver* sommeren 2016 var afventet med nogen spænding, da det var første gang, at faglæreren ikke var medbedømmer på elevernes skriftlige besvarelser. Det viste sig, at karakterniveauet som helhed lå på linje med året før, men at karaktererne i skriftlig dansk fremstilling og matematik med hjælpemidler (før problemregning) var faldet fra henholdsvis 6,6 til 6,5 i skriftlig dansk og fra 7,0 til 6,8 i matematik med hjælpemidler – altså et konstaterbart fald, men ikke så dramatisk, som man måske kunne have forventet. De digitale prøver fungerer endnu ikke problemfrit, hverken teknisk eller med hensyn til ensartethed i brug af nettet i diverse prøvfag. Således begyndte den fra maj 2017 obligatoriske digitale 9.-klasseprøve i dansk skriftlig fremstilling med et nedbrud, hvor nogle elever ikke kunne få adgang til opgaverne, og hvor besvarelserne stadig skal udprintes i stedet for blot at bestå i en pdf-onlinefil. Hertil kom problemer med hjælpemidler ved 9.-klasseprøven i skriftlig engelsk, hvor internettet i modsætning til bl.a. dansk alene må bruges til ordbogsopslag og ikke til faktatjek og billeder mv. Endelig blev den årlige udgivelse af censorerfaringer i prøvfagene, de såkaldte PEU-hæfter (Prøver, Evaluering, Undervisning), efter et par års spredte netudgivelser i 2016 helt sparet væk. Diskussionen om decideret snyd ved de gymnasiale eksamener, jf. s. 153, har dog tilsyneladende endnu ikke nået folkeskolen.<sup>17</sup>

Sammenlignelig med prøverne som adgangskrav til fortsat uddannelse er den enkelte elevs uddannelsesparathedsvurdering, den såkaldte *UPV*. Ambitionen om bl.a. at øge tilgang til erhvervsuddannelserne førte 23. februar 2017 til en politisk aftale mellem regeringen og DF om at indføre en praksisfaglig dimension i uddannelsesparathedsvurdering; efteråret 2017 fremsættes forslag til ændring af vejledningsloven herom.<sup>18</sup>

Den løbende debat om *inflation i 7-trinsskalaen* fik foråret 2017 DF til at fremsætte B 116 om nedsættelse af en karakterkommission til undersøgelse af 7-trinsskalaen med henblik på en modernisering, fordi ”den overdrevne brug af 12-tallet i det danske uddannelsessystem udvander topkarakteren”. Forslagsstillerne ønskede derfor ”en analyse med fokus på udfordringerne ved den nuværende 7-trinsskala og derudover ... forslag til en ny karakterskala, der tager højde for de identificerede udfordringer”.<sup>19</sup> Ved 1. behandlingen var der fra flere sider sympati for forslaget, men ministeren slog fra starten fast, at regeringen ikke kunne

---

17 Nyt fra uvm.dk og folkeskolen.dk 28.10.2016, 4.5., 10.5., 11.5. og 20.6.2017.

18 Ritzau 22.1.2017 samt Undervisningsministeriets pressemeddelelse og Folkeskolen.dk, begge 23.2.2017.

19 B 116: Forslag til folketingsbeslutning om nedsættelse af en karakterkommission, der skal undersøge 7-trinsskalaen i det danske uddannelsessystem med henblik på en modernisering. Fremsat den 31.3. 2017 af Alex Ahrendtsen (DF), Pernille Bendixen (DF), Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Marie Krarup (DF), Peter Skaarup (DF) og Dorte Ullemose (DF), 1. behandlet og henvist til udvalg 29.5.2017 og forkastet ved 2. behandling 2.6.2017 med 41 stemmer for (DF, EL, ALT, SF) og 57 stemmer imod (S, V, LA, KF), mens 5 undlod at stemme (RV).

støtte forslaget, fordi man ikke fandt større ændringer af skalaen ”hensigtsmæssigt på nuværende tidspunkt”; hun lovede dog at ”sikre en grundig evaluering af karakterskalaen”, mens Jakob Sølvhøj (EL) mente, at ”der er rigtig god grund til at kigge samlet set på vores karaktersystem”.

Ved skolestart august 2017 blev der med L 123 under Dansk Center for Undervisningsmiljø (DCUM) etableret en *national klageinstans om mobning* for forældre og elever til behandling af klager over kommunalbestyrelsesafgørelser og udstyret med sanktionskompetencer som udstedelse af påbud om handlepligt og økonomiske sanktioner efter styrelseslovens § 50. Hos Danske Skoleelever og forældresammenslutningen Skole og Forældre mente man, at klageinstansen forebyggende kan styrke retssikkerheden for elever og forældre, mens KL og folkeskolens faglige organisationer frygtede øget bureaukrati. Under 1. behandlingen foreslog Jakob Sølvhøj (EL), der også havde noteret sig organisationernes modstand mod lovforslaget, for at sikre aftalens genforhandling en såkaldt solnedgangsklausul; den blev indarbejdet under udvalgsbehandlingen, så klageinstansen ophører senest den 31. juli 2020, med mindre den opretholdes ved ny lov. Forud var gået B 23 om at gøre det etiske kodeks mod deling af krænkende materiale obligatorisk på landets ungdomsuddannelser og i grundskolens udskoling. Regeringen kunne ikke støtte forslaget, og der var heller ikke milde vinde fra Mattias Tesfaye (S), som ”ikke ønsker at styre de danske folkeskoler og ungdomsuddannelser ved at pålægge dem et bestemt undervisningsmateriale”.<sup>20</sup>

Ideen om *selvejende folkeskoler* er ikke død, men har i årets løb hentet inspiration i bl.a. den nederlandske model for selvejende grundskoler, hvor de offentlige grundskoler hører direkte under staten. August 2017 offentliggjordes en Cevea-rapport, hvis hovedbudskab var, at alt for mange parter har og vil have indflydelse på folkeskolen. Man anbefalede på baggrund heraf, at regeringen igangsætter forsøg med selvejende folkeskoler. Ideen fik umiddelbart tilslutning fra ALT og LA, men ved præsentationskonferencen var Claus Hjortdal ikke begejstret for ideen, som han kaldte en ”liberal-ideologisk tankegang”, og Mette With Hagensen, formand for forældreorganisationen ”Skole og forældre”, drømte ”ikke om selveje, men om indflydelse lokalt” og foreslog i stedet forsøg med såkaldt Frie Folkeskoler med selveje. Forslaget blev fremsat på baggrund af, at der i

---

20 L 123 Forslag til lov om ændring af lov om elevers og studerendes undervisningsmiljø og lov om folkeskolen. (*Krav om antimobbestrategi, handlingsplan ved problemer med det psykiske undervisningsmiljø, oprettelse af klageinstans, tilsyn, genindførelse af kommunalbestyrelsens behandling af skolelederens beslutninger m.v.*), der var en udmøntning af folkeskoleforligsaftalen, blev enstemmigt vedtaget med 112 stemmer for forslaget. Fremsat af Merete Riisager 26.1.2017, 1. behandling 9.2.2017, 2. behandling 21.3.2017 og 3. behandling 28.3.2017. Lov nr. 311 af 4.4.2017.

B 23 Forslag til folketingsbeslutning om at gøre det etiske kodeks mod deling af krænkende materiale obligatorisk på landets ungdomsuddannelser og i grundskolens udskoling. Fremsat 15.11.2016 af Carolina Magdalene Maier (ALT), Rasmus Nordqvist (ALT). Efter 1. behandling 13.12.2016 sendt i udvalg. Det etiske kodeks er lanceret af ministeren for børn-, undervisning- og ligestilling 25.10.2016. Folkeskolen.dk 7.8. og kl.dk 15.8.2017.

perioden 2007-17 er nedlagt folkeskoler på ca. 225 matrikelnumre i Danmark, og yderligere ca. 275 folkeskoler er blevet lagt ind under andre som afdelingsskoler uden selvstændigt skoledistrikt, skoleleder og skolebestyrelse, så der medio 2017 på landsbasis er ca. 1.100 folkeskoler tilbage. Som følge heraf er antal forældrevalgte skolebestyrelsesmedlemmer, der er medlem hos Skole og Forældre, faldet fra ca. 8.500 i 2011 til 6.500 i 2017. I praksis har en del kommuner således reelt privatiseret skoleledelsen i landdistrikterne, hvor der er åbnet mange frie grundskoler som følge af kommunale skolelukninger.<sup>21</sup>

Alt i alt har folketingsåret for folkeskolen været en lidt roligere sejlads end de foregående år. Skiftet på undervisningsministerposten har endnu ikke givet en mærkbart ændret kurs, selvom debatklimate har ændret sig noget, jf. bl.a. det ovenfor omtalte tema valg for årets Sorø-møde. Den knap så stramme kommunale økonomiske ramme kan formentlig tilskrives det ventende kommunalvalg 21. november 2017.

### De frie skoler i fortsat vækst

Tilslutningen til de frie skoler vokser og vokser, også selvom der blot er anmeldt 27 friskoler til åbning i 2017. Det er et noget lavere tal end i de senere år, og kun tre af dem bunder i frygt for en skolenedlæggelse – men der er som nævnt også kommunalvalg efteråret 2017. Privatskoleandelen er relativt høj i kommuner som København, Gribskov, Samsø og Nyborg, mens Læsø er eneste danske kommune uden elever i en fri- eller privatskole. Fra 2010 er andelen af elever i de frie grundskoler steget med 2,7 procentpoint, mens andelen af folkeskoleelever er faldet med 2,3 procentpoint. Samtidig har  $\frac{2}{3}$  af friskoleforældrene mod lidt over halvdelen af folkeskoleforældrene en videregående uddannelse. Dette sammenholdt med en hævet koblingsprocent blev af Annette Lind (S) og Jacob Mark (SF) set som en trussel mod samfundets sammenhængskraft, og de indkaldte derfor undervisningsministeren i samråd 18. april 2017. Undervisningsministeren var dog ikke bekymret over stigningen, og hendes parti Liberal Alliance mener, at koblingsprocenten fint kan stige 80 %. Således undrede Martin Damm, formand i KL, sig over, at mens alle andre uddannelser får sparekniven, giver finansloven flere penge til private og frie skoler.<sup>22</sup>

---

21 Ifølge forslaget skal en fri folkeskole, hvor skolebestyrelsen overtager skolens drift, kunne oprettes af forældre til børn på lukningstruede folkeskoler og afdelingsskoler uden en selvstændig skoleleder og skolebestyrelse. En fri folkeskole, der skal være omfattet af folkeskoleloven og ikke friskoleloven, foreslås finansieret driftsmæssigt af kommunen med et tilskud svarende til den kommunale udgift til folkeskolen pr. elev. Bestyrelsen, der skal have brugsret til skolens bygninger, bortset fra selvejtilpasning, har ansættelses- og afskedskompetence for skoleledelsen, mens tilsyn føres af beliggenhedskommunen og Undervisningsministeriet; se Skole og forældres nyhedsbrev august 2017. Cevea's rapport "Ud af ansvarets tåge" er udarbejdet for DLF august 2017, jf. folkeskolen.dk 25.8. og 30.8.2017.

22 Oplysninger fra Danmarks Statistik pr. 1.10.2016 konstaterede, at 76,9 % af alle grundskoleelever gik i folkeskolen, mens 16,7 % gik i fri- eller privatskoler og resten i efterskoler. Ved fi-

Med L 36, der var en udmøntning af forårets politiske aftaler af 18. marts om styrket kvalitet på de frie grundskoler og delaftalen af 10. maj om *antiradikalisering*, blev de frie grundskolers formål og tilsyn skærpet, idet der i friskoleloven blev indført krav om, at skolerne skal styrke elevernes demokratiske dannelse, og at en ministeriel repræsentant er observatør ved møder på skoler under skærpet statsligt tilsyn. Under 1. behandlingen kritiserede Carolina Magdaleine Maier (ALT) især vendingen, at ”skolerne skal styrke elevernes demokratiske dannelse”, for hun mente, at eleverne derved blev påtvunget en særlig politisk styreform. Den tidligere undervisningsminister Ellen Trane Nørby understregede, at lovforslaget ikke havde til hensigt at indskrænke de frie grundskolers frihedsrettigheder, men mente, at debatten var kørt ”sådan lidt af sporet for visse partier, når man ligesom sætter et lighedstegn mellem det at have friheden og det at have retten til at modtage statstilskud. Staten kan godt og har også med den eksisterende friskolelov ret til at stille betingelser over for skolerne, for at de kan modtage et statstilskud.” Sommeren over fortsatte debatten, idet 9 ud af 29 muslimske friskoler er under ministerielt tilsyn, samtidig med at deres elevtal er stærkt stigende – hvilket har vakt bred politisk bekymring. Der kan derfor forventes et regeringsudspil med støtte fra DF, S og SF om ændrede oprettelsesbetingelser, hvor et omdrejningspunkt bliver, at ansøgende kredse skal tilkendegive, hvordan de vil forberede eleverne på at leve i et demokratisk samfund.<sup>23</sup>

Spørgsmålet om manglende *høring ved bortvisning* o.l. fik nyt liv, da Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) foråret 2016 konkluderede, at en del elever på friskoler og efterskoler stadig ikke bliver hørt før bortvisning eller ufrivillig udskrivning. Ombudsmanden bad derfor Undervisningsministeriet genoverveje lovgivning for effektivt at sikre elevernes rettigheder på område og orienterede samtidig Folketingets Undervisningsudvalg og Retsudvalg om, at barnets ret til at blive hørt efter artikel 12 i FN’s børnekonvention ikke efterleves fuldt ud på privatskoleområdet. Ministeriet har hidtil foretrukket vejledningsvejen, men vil i 2018 evaluere opfyldelsesgraden og eventuelt foreslå lovændringer.<sup>24</sup>

*Efterskolesektoren* oplever i disse år øget popularitet og medfølgende vækst i statstilskuddet, idet omfanget af efterskoleophold på 43 uger eller mere i perioden 2010-15 er steget fra 10 % til 19 %. På baggrund heraf indførtes med L 88

---

nanslovsaftalen 2016 blev koblingsprocenten hævet fra 71 % til 73 %, i 2017 til 75 % og i 2018 foreslås den hævet til 76 % med ekstra 40 mio. øremærket til inklusion; se bl.a. Politiken.dk 22.11.2016, kl.dk 24.11.2016, Skolebørn nr. 3.8.2017 s. 4-7 og folkeskolen.dk 22.9.2016, 1.2., 18.4. og 31.8.2017.

23 L 36 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om efterskoler og frie fagskoler. (Styrkelse af kvaliteten på de frie grundskoler m.v.). Vedtaget med 94 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, RV, SF, KF) og 14 stemmer imod (EL, ALT). Fremsat af Ellen Trane Nørby 6.10.2016, 1. behandling 13.10.2016, 2. behandling 29.11.2016 og 3. behandling 6.12.2016. Lov nr. 1563 af 13.12.2016. Politiken 30.8.2017, 1. sektion s. 2.

24 Ombudsmanden.dk 28.12.2016 og 4.4.2017. Se også *Uddannelseshistorie 2014* s. 189 og *Uddannelseshistorie 2015* s. 132.



et loft på 42 uger for statstilskud til skolen og statslig elevstøtte til nedsættelse af elevbetalingen. Skolerne kan altså stadig tilrettelægge kurser med længere varighed end 42 uger, blot uden statstilskud for overskydende uger. I regeringens finanslovsudspil var grænsen sat ved 41 uger, men det blev under forhandlingerne hævet til 42 uger, bl.a. fordi efterskolerne også er ramt af omprioriteringsbidraget på 2 % årligt. Ved 1. behandlingen bakkede selv Enhedslisten op om forslaget, idet man dog gerne havde set en langsommere indfasning af loftet.<sup>25</sup>

Med B 134 søgte SF at slette ordet ”varig” i tilskudsbekendtgørelsens § 32 og dermed sikre, at efterskoler ville kunne få tillægstakst til danskundervisning til tosprogede elever med midlertidig opholdstilladelse; den gives aktuelt kun til elever med permanent opholdstilladelse. Ved 1. behandlingen havde undervisningsministeren det ikke nemt, fordi hun var nødt til at slå fast, at regeringen ikke kunne støtte forslaget, uanset at hun i TV 2 Nord ved Liberal Alliances landsmøde havde sagt, at forslaget ville indgå i den såkaldte frihedspakke om afprøvning af forslag til kommende ændringer i efterskolebestemmelserne. Efter de indledende drøftelser stod det imidlertid klart, at forslaget ikke kunne medtages, når hun ønskede, at frihedspakken fik bred opbakning i Folketinget. Herefter ville Jacob Mark (SF) så høre ”Hvor bred opbakning skal der til? Er det Dansk Folkeparti alene, det afhænger af ... eller kan ministeren sige noget om, hvor mange mandater vi skal op på i Folketinget, før man kan forestille sig, det her forslag kunne blive stemt igennem?” Forslaget blev følgelig forkastet ved 2. behandlingen.<sup>26</sup>

Sektoren fortsætter altså sin vækst på alle fronter, mens folkeskolen fortsat er under pres.

## Så er gymnasireformen i gang

De gymnasiale ungdomsuddannelser er på trods af faldende ungdomsårgange fortsat et hit, idet i alt 49.235 elever, dvs. dog 2.157 færre, i 2017 søgte ind på en gymnasial uddannelse. Elevtalsfaldet er jævnt fordelt over de gymnasiale uddannelser bortset fra hf, som fik 304 elever flere og steg fra 6,9 % til 7,8 %, da elever fra 9. klasse og ikke kun fra 10. kl. første gang kunne søge hertil; det samme gælder den indbyrdes fordeling, som er 61,3 % til stx, 19,6 % til hhx, 10,4 % til htx og 7,8 % til hf. Forholdet mellem gymnasiale og ikke-gymnasiale uddannelser er ligeledes stort set stabilt, og søgningen til erhvervsuddannelserne er på trods af

---

25 L 88 Forslag til lov om ændring af lov om efterskoler og frie fagskoler. (Øvre grænse for kursusuger i årselevberegning m.v.), der var en udmøntning af finanslovsaftalen 2016, blev enstemmigt vedtaget med 103 stemmer for forslaget. Fremsat af Ellen Trane Nørby 18.11.2016, 1. behandling 1.12.2016, 2. behandling 13.12.2016 og 3. behandling 19.12.2016. Lov nr. 1750 af 27.12.2016.

26 B 134 Forslag til folketingsbeslutning om, at efterskoler kan modtage tillægstakst til danskundervisning for flygtningebørn uden permanent opholdstilladelse. Fremsat 31.3.2017 af Jacob Mark (SF), Holger K. Nielsen (SF), Trine Torp (SF). 1. behandling 18.5.2017, og forkastet ved 2. behandling 2.6.2017 med 51 stemmer for forslaget (S, EL, ALT, RV, SF) og 53 stemmer imod (DF, V, LA, KF). Efterskolen.dk 24.8.2016.

indførelsen af adgangskrav i 2015 fortsat ikke faldet, bl.a. fordi eux er vokset fra 27 % til 30 % af den samlede søgning til erhvervsuddannelserne. Endelig har lidt flere 9. klasseelever i år valgt 10. klasse, nemlig 46,1 % mod 45,4 % sidste år. Således strammer økonomien, samtidig med at der frem mod 2030 bliver 25.000 færre 16-19 årige i Danmark. Der må altså forventes hård kamp om de unge mellem de gymnasiale uddannelser og erhvervsskolerne.<sup>27</sup>

Med L 58, som samlede de tre gymnasiale love om hhx, htx, stx og hf i én lov med det fælles formål at forberede elever til videregående uddannelser og være almindennende, samt følgelovgivningen i L 59 om indførelse af folkeskolens afgangseksamen og adgangskrav til erhvervsuddannelserne m.v. trådte den længe ventede *gymnasiereform* i kraft august 2017. Dermed er der bl.a. indført kortere grundforløb, færre studieretninger og mere feedback, jf. bilag 2. L 58 og L 59 blev sambehandlet, og otte bekendtgørelser blev samlet i en ny gymnasiebekendtgørelse af 18. maj 2017. Hertil kom i alt 174 nye læreplaner, som for alle fag og niveauer på de gymnasiale uddannelser fastsætter formål, fagmål, indhold og eksamenskrav. Ved 1. behandlingen af de to lovforslag mente Annette Lind (S), at der var tale om ”et nødvendigt fagligt løft” gennem bl.a. øget matematikundervisning og mere overskuelige studieretningsvalg, også selvom bestemmelsen om optag på hf ikke var ”et forslag, der er groet i vores baghave”. Marie Krarup (DF) nævnte, at lovforslaget fik ”rettet op på de fejl, der blev begået i 2003, da gymnasiereformen blev vedtaget”, bl.a. med afskaffelse af Almen Studieforbereelse (AT), indførelse af adgangskrav til gymnasiet og reduktion af antal studieretninger. Carolina Magdalene Maier (ALT) fandt det til gengæld forkert at afskaffe AT og mindede om partiets forslag om indførelse af faget ”Kreativ empati”, mens Mette Abildgaard (KF) glædede sig over bredden i den politiske aftale, at eksamen i skriftlig dansk blev obligatorisk, og at partiet havde fået ”pillet det her ud med sammenlægningen af historie, religion og oldtidskundskab”.<sup>28</sup>

---

27 Styrelsen for It og Læring baseret på udtræk fra optagelse.dk og skøn fra Danske Regioner ud fra tal fra Danmarks Statistik. Danske Regioner, som siden strukturreformen i 2007 stort set har været fritaget for driftsansvar for undervisningsopgaver, har efteråret 2017 publiceret et ungdomsuddannelsesudspil med anbefaling af øget politisk styring af institutionernes kapacitet, elevfordelingen og uddannelsespolitiske hensyn til fx behovet for at uddanne flere faglærte; se regioner.dk 1.9.2017, gymnasieskolen.dk 20.3.2017 og Politiken.dk 12.9.2016.

28 L 58 Forslag til lov om *de gymnasiale uddannelser*. Vedtaget med 88 stemmer for (S, DF, V, LA, RV, SF, KF) og 14 stemmer imod (EL, ALT). L 58 blev sambehandlet med L 59 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almengymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v., lov om *institutioner for erhvervsrettet uddannelse og forskellige andre love*. (*Indførelse af folkeskolens afgangseksamen, adgangskrav til erhvervsuddannelserne og ændringer som følge af lovgivning om de gymnasiale uddannelsers indhold m.v.*). Vedtaget med 87 stemmer for (S, DF, V, LA, RV, SF, KF) og 15 stemmer imod (EL, ALT). Begge forslag, der bygger på forlig af 3.6.2016, blev fremsat af Ellen Trane Nørby 9.11.2016, 1. behandlet 15.11.2016, 2. behandlet 16.12.2016 og 3. behandlet 19.12.2016. Lov nr. 1716 og nr. 1746, begge af 27.12.2016. Se også uv.m.dk og gymnasieskolen.dk, begge 23.5.2017 samt *Uddannelseshistorie* 2016 s. 222-224 og bilag 2.

*Ghettogymnasier* er stadig en alvorlig udfordring for det faglige niveau. Således havde 14 almene gymnasier i skoleåret 2015-16 over 20 % ikke-vestlige indvandrere og efterkommere. Med udgangspunkt i en sag, hvor Langkaer Gymnasium i Aarhus ved sin klassesdannelse havde samlet de etnisk danske elever og derfor måttet formere rene klasser uden etnisk danske elever, vurderede ministeriet ud fra rektors redegørelse for sagsforløbet, at selvom skoler ikke må dele eleverne efter etnicitet, var løsningen pædagogisk i orden, og den tidligere undervisningsminister Ellen Trane Nørby varslede derfor, at der ville blive udarbejdet nye optagelsesregler, hvad der dog i 2017 måtte realiseres gennem dispensationer.<sup>29</sup>

At unge i tyndt befolkede områder kan få en endnu længere transporttid til skole end elever, som bor tættere på, rettede fokus mod de gældende *optagelsesregler*. Således fik en række familier til 10 elever fra Stevns Kommune og 29 elever fra Faxe Kommune før sommerferien 2017 afslag på at blive optaget på deres nærmeste gymnasium i Køge og henvendte sig derfor til Folketingets Ombudsmand, som overvejede at indlede en undersøgelse af sagen. Den blev dog sat i bero, da Køge Gymnasium og det tilhørende fordelingsudvalg har fulgt de gældende regler, og Undervisningsministeren har svaret, at ændrede regler på området forventes klar til optaget foråret 2018.<sup>30</sup>

Undervisningsminister Merete Riisager orienterede på et møde 6. september 2017 forligspartierne om, at hun som konsekvens af en række tilfælde af *eksamenssnyd* via en ændring af eksamensbekendtgørelsen fjernede internetadgangen ved de skriftlige gymnasiale eksamener. Netadgang er herefter alene tilladt ved eksamener i informatik B og programmering B. For elever med gymnasiestart efter 1. august 2017 er internetadgang helt udelukket, mens den udfases fra sommerprøverne 2019 for elever, der er begyndt tidligere.<sup>31</sup>

Det stigende antal gymnasieelevers indvandrerbaggrund fremkaldte fra DF et beslutningsforslag om *forbud mod bederum* på offentlige uddannelsesinstitutioner for at modvirke ”en videre islamisering af det danske samfund”. Forslagsstillerne erkendte, at selvom der aktuelt ikke var mange eksempler på uddannelsesinstitutioner med bederum, ønskede partiet med beslutningsforslaget at ”være på forkant med udviklingen”.<sup>32</sup>

---

29 B.dk 7.9, Politiken.dk 14.9 og gymnasieskolen.dk 8.12.2016 samt Ritzau 25.4.2017.

30 Gymnasieskolen.dk 19.5. og 22.8.2017.

31 Det gælder de obligatoriske skriftlige eksamener i dansk A og engelsk A på HHX og HTX og 17 eksaminer på alle fire gymnasiale uddannelser, hvor netadgang har været mulig på forsøgsbasis siden 2010; b.dk 5.9.2017.

32 B 152 Forslag til folketingsbeslutning om *forbud mod bederum* på offentlige uddannelsesinstitutioner. Fremsat 16.5.2017 af Marie Krarup (DF), Alex Ahrendtsen (DF), Tilde Bork (DF), Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Christian Langballe (DF), Merete Dea Larsen (DF), Peter Skaarup (DF). Det byggede på et lignende beslutningsforslag, B 54, fremsat af samme personkreds 18.1.2017, der blev 1. behandlet den 21.2.2017, taget tilbage og genfremsat som B 152.

Efter gymnasiernes overgang til selveje med strukturreformen fra 2007 er forskellene mellem rige og fattige gymnasier blevet så tydelige, at de har kaldt på et modspil. Med L 184 blev ungdomsuddannelsesinstitutionernes frihed til at foretage investeringer begrænset; det gælder gymnasier, hf-centre m.v., voksenuddannelsescentre og institutioner for erhvervsrettet uddannelse. De har hidtil kunnet disponere frit inden for deres formål i anvendelsen af tilskud, indtægter og kapital under ét, men med lovens vedtagelse fik undervisningsministeren hjemmel til at pålægge institutionerne at tilpasse, udskyde eller standse planlagte investeringer, hvis de samlede budgetterede investeringer overstiger finanslovens flerårige investeringsramme; samtidig indførtes pligt for institutionerne til at indberette investeringsbudgetter og regnskabstal. Et tilsvarende lovforslag L 181 om de videregående uddannelsesinstitutioner blev behandlet sideløbende hermed, og Folketingets behandling af dem var nogenlunde enslydende. Ved 1. behandlingen var Annette Lind (S) tilfreds med, at det herefter var muligt at styre institutionernes investeringer, også selvom de ”reelt ikke (er) omfattet af udgifts-politisk styring eller prioritering”, mens Jakob Sølvhøj (EL) så det som ”en vanskelig opgave at planlægge og prioritere udviklingen i en uddannelsessektor, der i så høj grad er præget af en markedsgørelse af institutionernes økonomistyring”. Værd at hæfte sig ved, er, at dette indgreb i institutionernes selveje blev stemt igennem af den borgerlige regering, DF og S. Samtidig viste en analyse fra Danske Regioner, at skolernes samlede *markedsføringsudgifter* 2011-16 var på 97,3 mio. set i relation til 23,6 mio. i 2011. Stephanie Lose, næstformand i Danske Regioner, mente, at pengene kunne have været brugt bedre på undervisning eller på at fastholde frafaldstruede unge.<sup>33</sup>

De gymnasiale uddannelser er stadig det populære valg efter grundskolen, men uddannelsesinstitutioner ser sig åbenbart nødsaget til at konkurrere stadig mere intenst om eleverne – ønskværdigt eller ej, så under alle omstændigheder klart medvirkende til stadig større regionale forskelle i sektoren.

---

33 L 184 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almen- og voksenuddannelse m.v. og lov om institutioner for erhvervsrettet uddannelse. (Indførelse af investeringsrammer på selvejeområdet), der er en udmøntning af finansaftalen for 2017 mellem regeringspartierne og DF, blev vedtaget med 79 stemmer for (S, DF, V, LA, KF) og 24 stemmer imod (EL, ALT, RV, SF). Fremsat af Merete Riisager 30.3.2017, 1. behandling 18.4.2017, 2. behandling 29.5.2017 og 3. behandling 2.6.2017. Lov nr. 707 af 8.6.2017.

Danske Regioners analyse, der viser ungdomsuddannelsernes markedsføringsudgifter 2011-16, er foretaget på baggrund af regnskabstal fra Undervisningsministeriets regnskabsportal. Tallene, som dækker institutionernes markedsføringsbudget i perioden, er opgjort nationalt, regionalt samt for de alment gymnasiale uddannelser (STX og HF) og for de erhvervsrettede uddannelser (HHX, HTX og EUD). AMU er undtaget fra den sidste gruppe. Notat af 9.8.2017 på regioner.dk 10.8.2017.

## Praktikpladsproblematikken lever fortsat

Det er lykkedes på erhvervsuddannelsesområdet at reducere frafaldet en smule. Karakteradgangskravet indført samme år reducerede frafaldet på grundforløbet, så det for 15-17-årige efter tre måneder faldt med 7 % i 2016 imod 10 % i 2014; frafaldet er markant lavere for eux-elever. På grundforløbets 2. del er frafaldet også mindsket, især for over 25-årige og for elever på det individuelle afkortede forløb euv2. Endvidere fortsætter mere end 90 % på grundforløbets 2. del straks efter afslutningen af 1. del – alt sammen et lille skridt i den rigtige retning!<sup>34</sup>

*Praktikpladssituationen* er alligevel stadig problematisk; således var 11,7 % af de godt 76.300 elever, der i 2015 var i gang med et hovedforløb på en erhvervsuddannelse, i skolepraktik. På baggrund heraf indgik regeringen og arbejdsmarkedets parter en trepartsaftale med en målsætning om, at arbejdsgiverne årligt skal skabe mindst 8.000-10.000 flere praktikpladser ved bl.a. at øge virksomhedernes økonomiske incitament til at oprette praktikpladser. Det blev samtidig besluttet at ”dimensionere” uddannelserne med nedjustering af uddannelser med fremtidigt faldende arbejdskraftbehov og udpegning af såkaldte fordelsuddannelser, som forventes at mangle faglærte i fremtiden; 33 erhvervsuddannelser blev pr. 1. januar 2017 fordelsuddannelser, hvor arbejdsgiverne havde forpligtet sig til at oprette praktikpladser til mindst 90 % af eleverne. Medio 2018 vurderes det, om målet er nået, og om fordelsuddannelsesbonusen kan udbetales; derefter iværksættes en ny udpegningsrunde. På det offentlige område aftales for 2017-18 oprettelse af mindst 2.200 elevpladser på SOSU-hjælperuddannelsen, 5.000 på SOSU-assistentuddannelsen og 700 på den pædagogiske assistentuddannelse (PAU). Trepartsaftalen blev udmøntet med L 85, der dels satte uddannelsesbidraget op og VEU-bidraget ned, og dels indførte to statsfinansierede bonusordninger, den ene for arbejdsgivere på fordelsuddannelser, den anden for arbejdsgivere, der øger antal elever med uddannelsesaftale i deres virksomhed. Under lovforslagets 1. behandling mente Mattias Tesfaye (S), at det var en god løsning, selvom ”vi havde nok forestillet os en mere simpel og gennemskuelig model for at foretage den her omfordeling mellem virksomhederne, men vi har også respekt for, at det skulle være en model, der kan samle opbakning i erhvervslivet, og derfor får vi så nu i første omgang en forholdsvis kompliceret model”; mens Jakob Sølvhøj (EL) tvivlede på, om ordningen ”i nævneværdigt omfang vil bidrage til at løse praktikpladsproblemet”, fordi der var ”alt for meget varm luft i trepartsaftalens målsætning”<sup>35</sup>

---

34 Undervisningsministeriets nyhedsbrev 11.10.2016 og 8.6.2017. Se også *Uddannelseshistorie 2016* s. 224-226 og *Uddannelseshistorie 2015* s. 138-139.

35 Trepartsaftalen ”tilstrækkelig og kvalificeret arbejdskraft i hele Danmark og praktikpladser” blev indgået 19. august 2016. L 85 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag og lov om erhvervsuddannelser. (Justering af arbejdsgiverbidrag og midlertidige bonusordninger for 2016 m.v.). Enstemmigt vedtaget med 103 stemmer for forslaget. Fremsat af Ellen Trane Nørby 17.11.2016, 1. behandling 1.12.2016, 2. behandling 13.12.2016 og 3. behandling 19.12.2016. Lov nr. 1747 af 27.12.2016. SOSU-uddannelsen er fra 1. januar 2017 op-

Praktikpladssituationen lå også til grund for L 202 om omlægning af det arbejdsgiverbetalte uddannelsesbidrag (AUB) med bonusordninger for virksomheder, der bidrager til at uddanne faglært arbejdskraft, og forhøjer bidraget for virksomheder, der ikke gør det i tilstrækkelig grad; hertil kom en række beslægtede ændringer i anden lovgivning: i erhvervsuddannelsesloven en ny dimensioneringsmodel for 2018 og øgede egnethedskrav, i folkeskoleloven rammer for skolernes samarbejde med virksomheder og erhvervsuddannelsesinstitutioner, i vejledningsloven styrket brobygning og i godtgørelsesloven justeret loft for tilmeldt ved kursusdeltagelse samt forsøg med første del af erhvervsuddannelsernes grundforløb og 10. klasse på efterskoler. Ved 1. behandlingen var der generel velvilje for forslaget. Således glædede Carolina Magdalene Maier (ALT) sig over fremrykket praktik til 6. og 7. klasse, men hun var også bekymret over, at tilskudsmodellen kunne have social slagside, fordi ”det kan være nemmere for skolerne at lave aftaler for etnisk danske elever”. Karsten Hønge (SF) tvivlede dog på, om aftalen ville holde: ”Når vi kan se, at vi i dag har i hvert fald 12.000 unge stående, som søger efter en praktikplads, og man her har en aftale, hvor man maksimalt vil skaffe 10.000 og måske endda kun 8.000 pladser, kan man se, at det ikke harmonerer helt”.<sup>36</sup>

Med L 87 *nedsattes produktionsskoleydelsen* for elever over 18 år til SU-niveau og for yngre til 350 kr. ugentlig (2017-niveau). Ved 1. behandlingen blev kritikken udtrykt umisforståeligt af bl.a. Mattias Tesfaye (S), som anså det for et ”usammenhængende og asocialt lovforslag”, der ramte ”nogle af landets mest udsatte unge”, mens Jakob Sølvhøj (EL) mente, at det virkede ”underminerende i forhold til hele skoleformens pædagogiske grundlag”, og Annette Lind (S) fandt, at det var ”galimatias”, fordi ”det er småpenge, man sparer i det store spil, men det får store konsekvenser for den enkelte produktionsskoleelev”.<sup>37</sup>

Mange tiltag er således i de senere år taget for at styrke erhvervsuddannelserne. Væsentlige faktorer er her arbejdsgivernes vilje og evne til at oprette praktikpladser. Selvom viljen er til stede, er området dog i høj grad følsomt for konjunktursving, hvad der påvirker mulighederne for at gennemføre de smukke planer.

---

delt i to selvstændige uddannelser til SOSU-hjælper og SOSU-assistent for bedre at kunne imødekomme opgavebehovet på sundheds- og ældreområdet. Uvm.dk 19.08, 31.8. og 1.9.2016.

- 36 L 202 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, lov om erhvervsuddannelser, lov om folkeskolen og forskellige andre love. (Praktikpladsafhængigt bidrag til AUB m.v.) er en udmøntning af trepartsaftalen af 19.8.2016 mellem regeringen og arbejdsmarkedets parter. Enstemmigt vedtaget med 104 stemmer. Fremsat af Merete Riisager 26.4.2017, 1. behandling 2.5.2017, 2. behandling 29.5.2017 og 3. behandling 2.6.2017. Lov nr. 706 af 8.6.2017.
- 37 L 87 Forslag til lov om ændring af lov om produktionsskoler. (Harmonisering af skoleydelse til et SU-lignende niveau m.v.) var en udmøntning af finanslovsaftalen for 2017. Vedtaget med 52 stemmer for (DF, V, LA, KF) og 50 stemmer imod (S, EL, ALT, RV, SF). Fremsat af Ellen Trane Nørby 18.11.2016, 1. behandling 1.12.2016, 2. behandling 13.12.2016 og 3. behandling 19.12.2016. Lov nr. 1749 af 27.12.2016.

## Restgruppen, FGU, STU og VEU

Restgruppen har siden 1960'erne været søgt reduceret på mange måder, bl.a. med oprettelse af hf i 1967, men gruppen eksisterer endnu. Det fortsatte frafald i ungdomsuddannelserne og diverse ikke altid lige succesrige lovtiltag for at få unge til at foretrække erhvervsuddannelserne førte i 2016 til fremsættelse af forslag om en ny *forberedende uddannelse*. Rapporten "Bedre veje til en ungdomsuddannelse – opsummering af anbefalingsområder" blev af Stefan Hermann som formand for den nedsatte ekspertgruppe 28. februar 2017 overdraget til undervisningsminister Merete Riisager, børne- og socialminister Mai Mercado (KF) og beskæftigelsesminister Troels Lund Poulsen (V). Regeringen foretrak dog benævnelsen *forberedende grunduddannelse* (FGU); her samles seks eksisterende uddannelser for unge under 25, og der indføres såkaldt kædeansvar, hvor afgivende institutioner er forpligtet til at overdrage data på afslåede elever til efterfølgende niveau. FGU foreslås endvidere at skulle drives kommunalt ligesom folkeskolen, uanset at ekspertgruppen havde anbefalet statsligt selveje. Samtidig blev PPR, UU-vejledningen, SSP og andre støttefunktioner foreslået sammenlagt. Ikke uventet blev der protesteret: Således advarede Mark Jensen, formand for UU Danmark, mod at invitere "til bunkebryllup med en folklore af kulturer", og han mente, at ved "store fusioner er der risiko for, at meget bliver tabt på gulvet, og det tager år at rette op på".<sup>38</sup>

Merete Riisager varslede i et indlæg i dagbladet Politiken 5. maj 2017 regeringens forslag til afhjælpning af, at "omkring 50.000 unge mellem 15-24 år er hverken i uddannelse eller job", og at regeringen snarest ville give "sit bud på, hvordan vi kan hjælpe flere unge væk fra tilværelsen som uddannelsesnomader i en uoverskuelig jungle". Ved et pressemøde 10. maj 2017 fremlagde statsminister Lars Løkke Rasmussen så sammen med undervisningsministeren og børne- og socialministeren regeringsforslaget "Tro på dig selv - det gør vi", og EUD-aftalekredsen inviteredes til møde i Finansministeriet allerede dagen efter til opstart af forhandlingerne i Undervisningsministeriet. Ifølge forslaget erstatter FGU seks eksisterende uddannelsesstilbud til de under 25-årige, nemlig produktions-skole, almen voksenuddannelse (avu), forberedende voksenundervisning (FVU), ordblindeundervisning for voksne (OBU), kombineret ungdomsuddannelse (KUU) og erhvervsgrunduddannelse (egu); dog videreføres for personer over 25 avu, FVU og OBU. FGU kan max være toårig og består af tre spor:<sup>39</sup>

*Almen grunduddannelse* for unge, der ønsker at kvalificere sig til en erhvervsuddannelse eller hf, med undervisning i almene fag og udgangspunkt i konkrete og virkelighedsnære situationer samt projektundervisning.

*Erhvervsgrunduddannelse* for unge, der ønsker beskæftigelse og eventuelt fort-

---

38 Undervisningsministeriets pressemeddelelse og folkeskolen.dk 28.2.2017. Se også *Uddannelseshistorie 2016* s. 223-224.

39 Nyheder fra uvm.dk 5.5.2017, Undervisningsministeriets pressemeddelelse og folkeskolen.dk 10.5.2017 og gymnasieskolen.dk 11.5.2017.

sat erhvervsuddannelse, med virksomhedspraktik og skoleundervisning med fokus på arbejdsfunktioner og arbejdsmarkedsrelevante kvalifikationer.

*Produktionsgrunduddannelse* for uafklarede unge med en praktisk læringstilgang med værkstedsundervisning som udgangspunkt for produktion og afsætning af varer og tjenesteydelser; i værkstedsundervisningen integreres undervisning i dansk, dansk for tosprogede, matematik og it.

Unge over 18 år på FGU får en skoleydelse svarende til den nuværende produktionsskoleydelse, og der gives forsørgertillæg svarende til SU-systemets. Ekspertgruppen anbefalede endvidere, at der på uddannelsen tages udgangspunkt i den enkeltes forudsætninger, faglige niveau og potentiale, at styrings- og finansieringsmodellen bliver enstrenget med et statsligt taxameter og en betydelig kommunal medfinansiering, at de nye institutioner indrettes i den eksisterende bygningsmasse, at optagelse beror på kommunal anbefaling med udgangspunkt i den unges uddannelsesplan, samt at der iværksættes et strategisk forskningsprogram på området.

Ekspertgruppen inddrog ikke den omdiskuterede STU (Særligt Tilrettelagt Undervisning) i sine anbefalinger. Stefan Hermann begrundede det efter pressemødet bl.a. med, at ”det vil være urealistisk for en del STU-elever at opfylde målene i en ny uddannelse, som skal samle unge uden uddannelse eller job op ... vi skønner, at der måske er lidt for mange på uddannelsen, men vi synes, det er alt for vidtgående at gøre noget ved det. Det er en alt for sårbar gruppe”. Han hæftede sig tillige ved, at STU evalueres senest 1. august 2017. Dette var da også, hvad Merete Riisager henviste til, da hun 18. april 2017 var kaldt i samråd af Karina Adsbøl (DF) om muligheder for unge med nedsat funktionsevne for at kunne tage en videre uddannelse efter et STU-forløb.<sup>40</sup>

*Voksenundervisningen* hører ikke til under restgruppen og er heller ikke en del af målgruppen for FGU. Alligevel skal det her kort nævnes, at L 89, der blev fremsat efter anbefalinger fra Rådet for Voksen- og Efteruddannelse, permanentgør et forsøg 2014-16 med forberedende voksenundervisning for tosprogede med faget FVU-læsning, der sigter både mod videre FVU-uddannelse og deltagelse i arbejdsmarkedskurser. L 89 åbnede desuden for, at undervisningen i FVU-læsning kan tilrettelægges udelukkende med tosprogede deltagere. Høringssvarene fra både Foreningen af Ledere ved Danskuddannelserne og De Danske Sprogcentre og andre gav en bred opbakning til permanentgørelsen. 1. behandlingen var derfor positiv – og ganske kort.<sup>41</sup>

---

40 Folkeskolen.dk 8.3. og 19.4.2017.

41 L 89 Forslag til lov om ændring af lov om forberedende voksenundervisning og ordblindundervisning for voksne. (FVU-tilbud for tosprogede m.m.) udmønter finanslovsaftalen for 2017. Forslaget blev enstemmigt vedtaget med 103 stemmer for. Fremsat af Ellen Trane Nørby 18.11.2016, 1. behandling 1.12.2016, 2. behandling 16.12.2016 og 3. behandling 19.12.2016. Lov nr. 1748 af 27.12.2016.



Parallelt med lovbehandlingen nedsatte regeringen efteråret 2016 som opfølgning på trepartsforhandlingerne en ekspertgruppe for voksen-, efter- og videreuddannelse til belysning af, at såvel struktur som kvalitet på voksen- og efteruddannelsesområdet følger med udviklingen. *VEU-ekspertgruppen* præsenterede 13. juni 2017 sine 13 anbefalinger, som bl.a. omfattede en personlig uddannelseskonto, hvor enhver betaler ind til egen uddannelseskonto på samme måde som til pensionsopsparing, en portal med overblik og information om kursusudbud samt mere målrettede og stærkere offentligt finansierede kurser. Derudover foreslår ekspertgruppen, at antallet af AMU-kurser skal reduceres til en række kernekurser med høj kvalitet, som samtidig øger overskueligheden og tilgængeligheden.<sup>42</sup>

Som det fremgår, blomstrer forkortelserne på området, så en forenkling vil utvivlsomt lette overblikket for de uddannelsessøgende. På den anden side er det hidtidige udbud af ungdoms- og efteruddannelses tilbud et resultat af erkendte samfunds- og erhvervsbehov. Når FGU skal udmøntes i lovgivning i folketingsåret 2017-18, er det vigtigt at sikre, at de mange fusioner, som imødeses, gennemføres på en måde, så sårbare grupper ikke mister relevante valgmuligheder og ender med uddannelsesmæssigt at falde mellem to stole.

### **De videregående uddannelser i økonomisk krydspres**

For første gang siden 2008 udviste sommeroptaget 2017 på de videregående uddannelser et fald i antal optagne i forhold til året før, nemlig 1.275 eller 2 % færre end i 2016.<sup>43</sup>

Regeringen offentliggjorde 4. maj 2017 sit udspil til et ændret bevillingssystem for de videregående uddannelser. Reformen, der omfatter 13 mia. årligt og ca. 270.000 studerende, skal erstatte det udsældte taxametertilskudssystem, som hidtil har udgjort op til godt 90 % af institutionsbevillingerne. Det nye bevillingssystem, som forventes at træde i kraft fra 2019, bygger på tre grundelementer: et grundtilskud på ca. 20 %, et aktivitetstilskud på ca. 70 % og et kvalitets- og resultattilskud på ca. 10 % - sidstnævnte med det formål at styrke fokus på kvaliteten i uddannelserne, tidligere færdiggørelse og hurtigere overgang fra studier til beskæftigelse. Samtidig reduceres antallet af forskellige takstniveauer på de erhvervsrettede uddannelser fra 49 til 10. Navnlig kvalitets- og resultattilskuddet blev heftigt debatteret og kritiseret, og Søren Pind beklagede, at det tog så lang tid at nå frem til en målbar definition af kvalitetsbegrebet. Rektor Henrik Wegener,

---

42 Undervisningsministeriets pressemeddelelse 13.6.2017. Ekspertgruppen for voksen-, efter- og videreuddannelse, der blev nedsat i september 2016, består af Stina Vrang Elias, adm. direktør for Tænketanken DEA og formand for REU, som er formand for gruppen, samt Hanne Shapiro, innovationschef ved Teknologisk Institut, Nicolai Kristensen, professor ved KORA, Kjeld Møller Pedersen, professor ved Syddansk Universitet, formand for VEU-rådet, og Morten Binder, direktør i Styrelsen for Arbejdsmarked og Rekruttering.

43 Politiken.dk 27.7.2017.

KU, påpegede, dels at økonomien på mange af universiteterne i forvejen er truet af, hvad prorektor Lykke Friis har døbt ”fremdriftsbøden”, dels at der var tale om et udspil til forhandling. Politisk er regeringen, DF og RV indstillet på, at udspillet måske kan erstatte fremdriftsreformen.<sup>44</sup>

På *SU-området* var der i årets løb nogen debat, bl.a. foranlediget af forespørgselsdebatter om varslede SU-ændringer generelt (F 15) og om begrænsninger i SU til udenlandske studerende (F 16). F 15 indgik i den løbende debat, udløst af bl.a. regeringens 2025-plan med titlen ”Stærkere uddannelser og et mere robust SU-system”, der blev præsenteret af statsminister Lars Løkke Rasmussen på pressemøder første gang 30. august 2016 og så igen 30. maj 2017. Af udspillet hovedindhold kan nævnes, at SU’en fra 2019 reduceres med 20 % og begrænses til fem år. Til gengæld åbnes der for rentefri slutlån i op til to år og mere arbejde under studiet. Ændringerne skønnes at indbringe ca. 3,3 mia. kr. i statskassen. Reformplanerne blev mødt af heftig kritik fra de studerende, bl.a. ved en demonstration 13. oktober 2016, og reformen blev udskudt. F 16 blev modtaget positivt af SU-forligskredsen og vedtaget i Folketinget som V 50, der bl.a. ønskede, at regeringen skulle ”arbejde aktivt i enhver relevant europæisk sammenhæng for at fremme forudsætningerne for at opretholde det nuværende danske SU-system ... (og) igangsætte relevante og bæredygtige værnsinitiativer, der sikrer, at SU-udgifterne til vandrende arbejdstagere holdes inden for den aftalte udgiftsramme... (og) at indføre værnsinitiativer, hvor udlændinge ikke kommer til Danmark alene for ydelsernes skyld.” Dansk SU har dermed nærmet sig de øvrige nordiske landes SU-niveauer. Endvidere fik universiteterne med L 138 godkendelseskompetence til, at studerende fra 1. juli 2017 ved bachelor- eller kandidatuddannelsesprojekter og -praktik i udenlandske virksomheder i stedet for SU kan få en ikke på forhånd fastsat løn eller en ”erkendtlighed” på op til 3.000 kr. månedligt samtidig med SU. Ændringsbehovet opstod, da det i 2015 blev fastslået, at studerende ikke må være dobbelt forsørget af løn og SU under uddannelsen.<sup>45</sup>

---

44 Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse om regeringens udspil ”Klare rammer, bedre balance” og Uniavisen.dk, alle 4.5.2017, og Politikens 1. sektion, 5.5.2017 s. 3 og 23.7.2017 s. 5. Om fremdriftsreformen fra 2013, se *Uddannelseshistorie 2016* s. 226-227 og *Uddannelseshistorie 2015* s. 140-143.

45 F 15 *Vil ministeren redegøre for, hvorfor regeringen vil skære ned på SU-stipendiet og fjerne det sjette SU-år, og hvilke konsekvenser en sådan nedskæring kan få for studerendes leveforhold og gennemførelse af studierne, ulighed i uddannelsessystemet og vores uddannelsesniveau i Danmark?* Anmeldt 8.12.2016 af Mette Reissmann (S), Eva Flyvholm (EL), Carolina Magdalene Maier (ALT), Sofie Carsten Nielsen (RV), Jacob Mark (SF) og fremmet 13.12.2016. Forslaget, der var en genfremstilling af F 1 med samme ordlyd, men justeret for udskiftning på ordførerposterne, var anmeldt 5.10.2016, blev tilbagetaget 7.11.2016 og anmeldt umiddelbart efter som F 15.

F 16 *Hvilke initiativer vil (uddannelses- og forsknings)ministeren tage for at sikre en begrænsning af antallet af vandrende arbejdstagere, som studerer og får SU i Danmark?* Anmeldt 9.12.2016 af Jens Henrik Thulesen Dahl (DF, ordfører), Marlene Harpsøe (DF). Forhandling 3.3.2017 og 14.3.2017 vedtaget som V 50 med 89 stemmer for af forligskredspartierne (S, DF, V, LA, RV, SF,

Et af de mest debatterede emner efteråret 2016 var indførelsen af *Uddannelsesloftet* med L 69, som med virkning fra 1. januar 2017 begrænsede dobbeltuddannelse. Fra 1. januar 2017 kan personer, der allerede har gennemført en eller flere videregående uddannelser, som udgangspunkt derfor kun optages på en ny, fuldt statsfinansieret videregående uddannelse, hvis den er på et højere niveau. Ved 1. behandlingen mente Eva Flyvholm (EL), at det var ”et utrolig dårligt forslag” fordi det vil ”afskære en masse menneskers muligheder for at få den uddannelse, de gerne vil have”, mens Sofie Carsten Nielsen (RV) kaldte det ”gedigent uddannelsessnobberi”. Et forslag fra EL, ALT og RV om at udskyde uddannelsesloftet et år blev på trods af studenterdemonstrationer nedstemt ved 2. behandlingen af lovforslaget i Folketinget. Tirsdag 31. januar 2017 lempede regeringen (V, LA og K), S og DF dog loftet ved en ny politisk aftale, som giver ret til efter seks år – med Søren Pinds (V) ord ”en rum tid” – at vælge en ny gratis uddannelse på samme eller lavere niveau. Aftalen giver ca. 120 mio. kr. mindre i statskassen om året fra 2020, hvorfor planlagte puljer til uddannelseskvalitet og trængte sproguddannelser droppes, men alligevel et provenu på 129 mio. kr. i 2017-18.<sup>46</sup>

Med baggrund i den løbende debat om inflation i karakterskalaen søgte DF med B 116 at pålægge regeringen at nedsætte en karakterkommission, der skulle foreslå en *modernisering af 7-trinsskalaen*. Forslaget fik ved 1. behandlingen imidlertid en kølig modtagelse. Således kunne undervisningsminister Merete Riisager ikke støtte forslaget, men henviste til den planlagte evaluering i 2017-18. Alex Ahrendtsen (DF) mente dog, at begrundelsen for i 2007 at udskifte 13-skalaen af hensyn til international sammenlignelighed var bortfaldet, da ”EU jo allerede i 2009 forlod målet om, at alle karakterer skulle kunne være konvertible med en 7-trinsskala, og derfor har Frankrig stadigvæk sin 7-trinsskala, og Tyskland og Schweiz har deres 6-trinsskala osv. osv.” Fra 2009 bygger sammenligneligheden i stedet på den procentvise karakterfordeling. Han fik støtte af Carolina Magdalene Maier (ALT), som nævnte, at hun også har ”børn, der får karakterer, og jeg ved godt, hvordan det er at få et 7-tal, hvordan det er at få et 10-tal, og forskellen

---

KF) og 13 imod (EL, ALT). Se også nyheder fra [ufm.dk](http://ufm.dk) 7.11.2016, [uniavisen.dk](http://uniavisen.dk) 30.8.2016 og 31.1. og 30.5.2017 og *Uddannelseshistorie* 2016 s. 227-229.

L 138 Forslag til lov om ændring af universitetsloven, SU-loven og andre love. (Lønnede projektorienterede forløb i visse lande og mulighed for erkendtlighed under ulønnede projektorienterede forløb, praktik og studieophold). Enstemmigt vedtaget med 108 stemmer for forslaget. Fremsat af Søren Pind 22.2.2017, 1. behandling 3.3.2017, 2. behandling 27.4.2017 og 3. behandling 2.5.2017. Lov nr. 435 af 8.5.2017.

- 46 L 69 Forslag til lov om ændring af lov om adgangregulering ved videregående uddannelser. (*Begrænsning af dobbeltuddannelse*), der var en opfølgning på den aftalte finansiering af aftale fra maj 2016 om et tryggere dagpengesystem mellem V, S og DF, blev indført for at finansiere dagpengeaftalen fra 2015. Vedtaget med 79 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, KF) og 24 stemmer imod (EL, ALT, RV, SF). Fremsat af Ulla Tørnæs 9.11.2017, 1. behandling 24.11.2017, 2. behandling 16.12.2017 og 3. behandling 19.12.2017. Lov nr. 1742 af 27.12.2016. [Ufm.dk](http://ufm.dk) 14.12.2016, [Magisterbladet.dk](http://Magisterbladet.dk) 31.1.2017 og [universitetsavisen.dk](http://universitetsavisen.dk) 24.11. og 19.12.2016 samt 31.1. og 13.3.2017.

mellem det”, og af Kirsten Normann Andersen (SF), som gerne så ”en saglig vurdering af, om det med den nuværende skala er muligt at differentiere ordentligt”. Men forslaget blev alligevel forkastet, og evalueringen afventes.<sup>47</sup>

Karakterdebatten kom i spil igen, da en opgørelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet påviste, at den omdiskuterede *karakterbonusordning*, hvorefter eksamenskarakterer kan ganges med 1,08, hvis man søger ind på en videregående uddannelse inden for to år efter sin gymnasiale eksamen, ikke får flere unge hurtigere i gang med fortsat uddannelse – i 2009 begyndte 71 % af de studerende og i 2017 blot 70 % inden for to år. På baggrund heraf tegnede der sig et politisk flertal for at afskaffe ordningen, støttet af Jens Philip Yazdani, formand for Danske Gymnasieelevers Sammenslutning, som mente, at ordningen resulterer i ”et enormt usundt karakterfokus i gymnasiet”, mens Anders Overgaard Bjarklev, formand for Danske Universiteters Rektorkollegium, udtalte, at universiteterne ”kan egentlig også bedre lide, at folks karaktergennemsnit er skabt på baggrund af deres faglige indsats og ikke på baggrund af en eller anden tidsfaktor, der er inde i billedet”. Også Danske Erhverv tilsluttede sig en afskaffelse af bonusordningen for ikke at gå glip af talenter, der blot er lidt længere tid om at komme i gang.<sup>48</sup>

Året bragte med B 29, fremsat af EL, en intens debat om *yringsfrihed for forskere og fri offentliggørelse af analyser og rapporter*, idet man ønskede at fjerne offentlighedsbegrænsende klausuler i myndigheders udbud af analyser og rapporter, så der sikres yringsfrihed for forskere og åbenhed i den demokratiske debat. Ved 1. behandlingen mindede minister Søren Pind bl.a. om, at der i Danmark er en ”solid beskyttelse af yringsfriheden”, bl.a. via grundlovens § 77 og artikel 10 i den europæiske menneskerettighedskonvention, og at alle dokumenter o.l., der indgår i grundlaget for en politisk beslutning, offentliggøres, når de er afleveret. Derfor fandt han ikke grund til at fastlægge yderligere begrænsninger og pligter, som foreslået i B 29. Henrik Dahl (LA) nævnte ud fra egne erfaringer, at han ”faktisk nogle gange (havde) efterlyst en mekanisme som den, der bliver beskrevet, nemlig at man har en klient, som man synes voldfortolker de resultater, man har givet til klienten”, men han kunne ”bare ikke rigtig se, at det forslag, der ligger her, adresserer problemet”. Maria Reumert Gjerding (EL) erindrede om, at i ”sagen om landbrugspakken blev forskerne endda pålagt en dobbelt mundkurv.

---

47 B 116 Forslag til folketingsbeslutning om *nedsættelse af en karakterkommission, der skal undersøge 7-trinsskalaen i det danske uddannelsessystem med henblik på en modernisering*. Fremsat 31.3.2017 af Alex Ahrendtsen (DF), Pernille Bendixen (DF), Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Marie Krarup (DF), Peter Skaarup (DF), Dorthe Ullemose (DF). 1. behandling 29.5.2017 og forkastet ved 2. behandling med 41 stemmer for forslaget (DF, EL, ALT, SF), mens 57 stemte imod (S, V, LA, KF), og 5 undlod at stemme (RV). Gymnasieskolen.dk 31.5.2017.

48 <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser-og-politiken>.dk 22.8.2017. Se også *Uddannelseshistorie 2012* s. 187-188, *Uddannelseshistorie 2007* s. 163 og *Uddannelseshistorie 2004* s. 87.

De blev både pålagt en mundkurv i forhold til ikke at måtte omtale deres forskningsresultater og ikke at måtte tale med Folketinget eller offentligheden om de tal, de mente var blevet fordrejet, men de fik også en mundkurv, i forhold til at de ikke måtte fortælle nogen, at de havde en mundkurv". Efter at ombudsmanden havde blandet sig i sagen og efter fremsættelsen af det aktuelle beslutningsforslag, udsendte Miljø- og Fødevarerministeriet december 2016 nye kontrakter, hvor de belastende bestemmelser var fjernet.<sup>49</sup>

L 117 om *videnskabelig uredelighed* og L 118 om, at *Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd* og *Danmarks Frie Forskningsfond* erstatter lov om forskningsrådgivning, som hidtil har reguleret forholdene. De to lovforslag, der kompletterede hinanden, blev behandlet parallelt. L 117, der tog afsæt i det såkaldte Oddershedeudvalgs 12 anbefalinger om international praksis, fokuserer på processen for håndtering af brud på ansvarlig forskningspraksis ved at fastlægge rammer for behandling af sager om videnskabelig uredelighed og tilfælde af tvivlsom forskningspraksis bl.a. ved at skelne mellem videnskabelig uredelighed og tvivlsom forskningspraksis. Sager om videnskabelig uredelighed indbringes for "Nævnet for videnskabelig uredelighed", som i behandlingen inddrager den berørte forskningsinstitution, mens tilfælde af tvivlsom forskningspraksis behandles decentralt på forskningsinstitutionerne. Med L 118 omdøbtes Det Frie Forskningsråd til at hedde Danmarks Frie Forskningsfond; det skal dels yde tilskud til konkrete forskningsaktiviteter baseret på forskerinitiativer, dels rådgive om forskning og dels udmønte midler til tematisk forskning ved særlige bevillinger; der blev samtidig åbnet mulighed for at fastsætte en karenperiode for ansøgere samt kompetence for fondsbestyrelsen til at udpege medlemmer og formænd til underliggende udvalg. Tilslutningen var bred ved Folketingets behandling, og begge forslag blev enstemmigt vedtaget.<sup>50</sup>

"Fremmedsprogenes nedtur i Danmark skal stoppes". Derfor er KU og AU blevet *centre for fremmedsproguddannelse*, herunder også erhvervsprog og uddannelsen af fremmedsproglærere i hele uddannelsesforløbet, mens de øvrige seks universiteter og professionshøjskolerne fremtidig alene udbyder de store fremmedsprog. De senere års sparetiltag har især præget humaniora; på KU faldt

---

49 B 29 Forslag til folketingsbeslutning om ytringsfrihed for forskere og fri offentliggørelse af analyser og rapporter. Fremsat 6.12.2016 af Eva Flyvholm (EL), Søren Egge Rasmussen (EL), Maria Reumert Gjerding (EL), Peder Hvelplund (EL), Jakob Sølvhøj (EL). 1. behandling: 3.3.2017. Universitetsavisen 24.8.2016 og 28.6.2017.

50 L 117 Forslag til lov om *videnskabelig uredelighed* m.v. og L 118 Forslag til lov om *Danmarks Forsknings- og Innovationspolitiske Råd* og *Danmarks Frie Forskningsfond*, som bygger på anbefalinger fra "Rapport om det danske uredelighedssystem – Anbefalinger til håndtering af videnskabelig uredelighed" fra december 2015 og forligsaftale af 13.10.2017 om rammerne for Danmarks Frie Forskningsfond, blev begge enstemmigt vedtaget med 110 stemmer, fremsat af Søren Pind 25.1.2017, 1. behandling 2.2.2017, 2. behandling 18.4.2017 og 3. behandling 20.4.2017. Lov nr. 383 og 384, begge af 26.4.2017. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse af 17.10.2016. Se også *Uddannelsehistorie* 2014 s. 200-201.

ansørgertallet sommeren 2017 således fra 8.723 til 7.313. Man modtog ganske vist ca. fire gange så mange ansøgninger som antal ledige pladser, men mange af ”dimensioneringsfagene” er blevet reduceret med 5-10 %. Faldet var størst på religionsvidenskab (÷ 31,9 %) og retorik (÷ 30,2 %), men også mærkbart på filosofi (÷ 25,9 %), film- og medievidenskab (÷ 24,0 %), engelsk (÷ 23 %), historie (÷ 21,6 %), teologi (÷ 9 %) og samfundsfag (÷ 8,6 %), mens science steg med 2,3 % og sundhedsvidenskab med 3,9 %.<sup>51</sup>

Med L 181 blev der også for de videregående uddannelsesinstitutioner indført *investeringsrammer* i lighed med L 184 for ungdomsuddannelsesinstitutionerne, jf. s. 154; dog med enkelte ændringer på det maritime og kunstneriske efter- og videreuddannelsesområde. Ved 1. behandlingen var indlæggene også stort set de samme som ved L 184.<sup>52</sup>

Med B 140 ønskede SF at pålægge regeringen at igangsætte en *national trivelsmåling* af de studerendes trivsel på de videregående uddannelser, men forslaget fik ved 1. behandlingen adskillige kritiske bemærkninger med på vejen af bl.a. uddannelses- og forskningsminister Søren Pind, som henviste til, at også de videregående uddannelsesinstitutioner lovmæssigt er forpligtet til mindst hvert tredje år at udarbejde en skriftlig undervisningsmiljøvurdering, mens Jens Henrik Thulesen Dahl (DF) mente, at der ikke skulle indføres ”flere bureaukratiske overordnede løsninger”.<sup>53</sup>

Efteråret 2016 fremsatte *statsrevisorerne stærk kritik* af virksomheden i de syv professionshøjskoler, som tilsammen udløste et taxametertilskud på ca. 4,5 mia. kr. i 2016. Statsrevisorerne udtrykte i deres beretning om de fire største uddannelser, lærer-, pædagog-, socialrådgiver- og sygeplejerskeuddannelserne, især kritik af professionshøjskolernes forvaltning af undervisningsressourcer, idet man bl.a. hæftede sig ved den store forskel i antal undervisningstimer: En sygeplejerskestuderende tilbydes således 71 % flere timer i Sønderborg end i Thisted. Statsrevisorerne opfordrede derfor professionshøjskolerne til at fokusere på sammenhængen mellem antal undervisningstimer og uddannelseskvalitet.<sup>54</sup>

---

51 Citatet er titlen på en kronik i Berlingske 15.1.2017 af Hanne Leth Andersen, rektor for RUC, og Per Holten-Andersen, rektor for CBS; Uniavisen.dk 19.1. og 27.7.2017.

52 L 181 Forslag til lov om ændring af universitetsloven, lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser og forskellige andre love. (Indførelse af investeringsrammer på selvejeområdet og opfølgning på omlægning af tilskudssystem for maritime efter- og videreuddannelser m.v.) var en opfølgning af finanslovsaftalen for 2017. Vedtaget med 80 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, KF) og 19 stemmer imod (EL, ALT, SF), mens 4 undlod at stemme (RV). Fremsat af Søren Pind 29.3.2017, 1. behandling 18.4.2017, 2. behandling 29.5.2017 og 3. behandling 2.6.2017. Lov nr. 700 af 8.6.2017.

53 B 140 Forslag til folketingsbeslutning om *en national undersøgelse af de studerendes trivsel på videregående uddannelser*. Fremsat 31.3.2017 af Jacob Mark (SF), Kirsten Normann Andersen (SF). 1. behandling 2.5.2017.

54 Statsrevisorernes beretning nr. 2 af 12. oktober 2016 om undervisningen på professionshøjskolerne <http://www.rigsrevisionen.dk/media/2104370/sr0216.pdf> og folkeskolen.dk 13.10.2016.

Ved årets optag fik 2.691 fået tilbudt plads på *læreruddannelsen*, dvs. status quo med kun ni optagne færre end 2016, men da der efter nogle år med lav søgning stadig skønnes at være udsigt til lærermangel, var bekymringen mærkbar hos bl.a. Stefan Hermann, for ”vi kommer til at mangler lærere langt op i 2020’erne ... vi skal gøre noget, hvis ikke folkeskolen skal være bemanded med vikarer”. Lærermangelaspektet stod også centralt i et speciale af sociologen Cecilie Munkholm Dall om lærerstuderendes syn på deres fremtidige arbejdsliv. Blandt hendes konklusioner er, at mange ikke vil arbejde på ”en skole, hvor der er mange tosprogede elever eller besværlige børn ... De siger uden at blinke, at de ikke vil ud i folkeskolen”, og hun henviser bl.a. til offentlighedens stadig mere kritiske syn på folkeskolen. En vej til øget prestige kan måske være en opkvalificering af uddannelsen, som foreslået af LA, ved at universiteterne skal kunne udbyde en femårig læreruddannelse i konkurrence med professionshøjskolernes nuværende fireårige læreruddannelse. Også DLF har længe gået ind for en femårig læreruddannelse, så Anders Bondo Christensen ”vil ... gerne tale med Liberal Alliance og andre partier” om forslaget, som ikke ligger langt fra de tanker, Martin Bayer, forskningschef på UCC, i sin bog ”Person – pædagogik, profession og forskning” har gjort sig om en femårig praksisnær uddannelse til ”professionskandidat” med efterfølgende specialisering. Der kan endvidere henvises til norske erfaringer, idet læreruddannelsen her er blevet femårig fra august 2017. Lærerstuderendes Landskreds (LL) er dog fortsat imod en forlængelse af læreruddannelsen, men tanken om en opkvalificering af læreruddannelsen lever altså stadig. Området fremviste tillige en række strukturændringer i årets løb. Således blev UCC og Metropol samlet september 2017, hvad der resulterer i en uddannelsesinstitution med mere end 20.000 studerende. Samtidig udbyder VIA University College fra august 2018 som forsøg frem til 2020 læreruddannelse i Holstebro og Randers, mens ledelsen af læreruddannelserne i Skive og Nørre Nissum sammenlægges pr. 1. november 2017. UC Sjælland skiftede 1. august 2017 navn til Professionshøjskolen Absalon.<sup>55</sup>

Og så var der bundkarakter til pædagoguddannelsen i fire undersøgelser foretaget af EVA og publiceret efteråret 2016. Det fremgår heraf, at blot 5 % af de studerende betegner uddannelsens kvalitet som fremragende, 46 % vurderer den som god, mens 38 % finder kvaliteten rimelig, og 10 % vurderer den som dårlig – et resultat, som Mikkel Haarder, direktør i EVA, på samme tid fandt ”bekymrende” og ”et konstruktivt indspark til professionshøjskolernes arbejde med at styrke pædagoguddannelsen”. Undersøgelsen viser også, at selvom 9 ud af 10 pædagogstuderende har haft uddannelsen som 1. prioritet og i høj grad er motiverede ved studiestart, falder motivationen undervejs, idet hver 4. studerende kun

---

55 Formel beslutning af fusionen mellem UCC og Metropol sker 2017, hvorefter ministeren godkender sammenlægningsplanen. De to bestyrelses pressemeddelelse, kl.dk og folkeskolen.dk, alle af 30.3.2017, folkeskolen.dk 28.2., Politiken.dk og folkeskolen.dk 28.7., 21.8. og 23.8., skive-folkeblad.dk 23.8. og eva.dk 8.9.2017.

i mindre grad oplever at blive udfordret til at gøre deres bedste, og hver 5. studerende siger, at de møder uforberedt. Samtidig oplever halvdelen af de pædagogstuderende at få meget lidt feedback på projekter, opgaver og undervisningsdeltagelse. Desuden bruger de studerende gennemsnitlig blot 30 timer om ugen på studiet, jf. normen for en fuldtidsuddannelse på 45 timer.<sup>56</sup>

Med L 203 blev *universitetsbestyrelses ansvar* for både den overordnede og den strategiske ledelse præciseret, og nye procedurer for udpegning af formanden og de øvrige eksterne bestyrelsesmedlemmer blev indført med virkning fra 1. juli 2017. Ved 1. behandlingen fremhævede uddannelses- og forskningsministeren (Søren Pind), at forslaget sikrede ”en tilstrækkelig politisk armslængde, samtidig med modellen afspejler universiteternes samfunds betydning”. Det var Bruno Jerup (EL) ikke enig i, fordi ministeren efter forslaget ”skal kunne gå ind og afvise at godkende forslag til bestyrelsesformænd”, hvad han anså for ”en politisering og et brud på den politiske uafhængighed, som universitetsbestyrelserne har haft”. Sofie Carsten Nielsen (RV) havde gerne undværet den politiske udpegning og godkendelse, men var glad for afviklingen af selvsupplerende bestyrelser. På KU nåede man dog at komme loven, der trådte i kraft 1. juli 2017, i forkøbet, idet rektorskiftet fra Ralf Hemmingsen til Henrik C. Wegener også udløste et skift på bestyrelsesformandsposten. Ny formand blev Mads Krogsgaard Thomsen, som afløste Nils Strandberg Pedersen efter otte år på posten.<sup>57</sup>

Akkrediteringsrådet afgjorde ved sit rådsmøde 9. juni 2017 institutionsakkrediteringen af Københavns Universitet med en *betinget positiv akkreditering* på baggrund af indstilling fra et internationalt akkrediteringspanel, der har under-

---

56 Om datagrundlaget: EVA's undersøgelser, der løber frem til 2018, består af fire analyser: en spørgeskemaundersøgelse blandt henholdsvis studerende og undervisere på den nye pædagoguddannelsen i 2016, en analyse af udviklingen i optaget på pædagoguddannelsen fra 2004-14 er baseret på tal fra Danmarks Statistik, en spørgeskemaundersøgelse med nyoptagne pædagogstuderende ved studiestart 2016 og en analyse af frafaldssandsynligheden blandt pædagogstuderende baseret på tal fra Danmarks Statistik. Politiken.dk 20.11.2016 og EVA's pressemeddelelse af 21.11.2016.

57 L 203 Forslag til lov om ændring af universitetsloven. (Bedre rammer for ledelse), der var en opfølgning på forligsaftalen af 11.4.2017, blev vedtaget med 79 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, Ida Auken (RV), KF) og 22 stemmer imod (EL, ALT, RV, SF). Fremsat af Søren Pind 26.4.2017, 1. behandling 2.5.2017, 2. behandling 29.5.2017 og 3. behandling 2.6.2017. Lov nr. 699 af 8.6.2017. Henrik C. Wegener er kandidat i fødevidenskab (1988), ph.d. i mikrobiologi (1992) fra Den Kongelige Veterinær og Landbohøjskole (nu Københavns Universitet), og MPA fra CBS 2007 og har tidligere arbejdet som videnskabelig assistent, forsker, centerleder, forskningsprofessor og forskningschef ved Statens Veterinære Serumlaboratorium, Danmarks Veterinærinstitut og Danmarks Fødevarerforskning 1988-2007, som institutdirektør i Fødevarerinstitutionen ved DTU 2007-11; prorektor samme sted 2011-17. Mads Krogsgaard Thomsen, koncerndirektør på Novo Nordisk med ansvar for forskning og udvikling, er uddannet dyrlæge, med en ph.d.- og en doktorgrad fra den Kongelige Veterinær og Landbohøjskole. Han er tidligere forsker i Leo Pharma har siden 1991 ledet udvikling af lægemidler i Novo Nordisk A/S; medlem af DTU's bestyrelse 2000-08. Universitetsavisen.dk 16.3.2017. Universitetsavisen.dk opdateret 17.11.2016 og Politiken 24.2.2017, 1. sektion, s. 4.



søgt KU's kvalitetssikring af sine uddannelser. Heraf følger, at nye uddannelser skal godkendes før oprettelse, og der skal laves en plan for, hvordan man vil løse problemerne.<sup>58</sup>

Samlet set har de videregående uddannelser det økonomisk set ikke let, men i kraft af deres selvejstatus så dog stadig et vist handlerum – og det er værd at værne om!.

## Styring og udvikling

En af årets mere spektakulære meddelelser var, at ledelsesteorien New Public Management (NPM) skulle være afgået ved døden. Den offentlige sektor har i de seneste årtier som bekendt været stærkt præget heraf. Det var Adam Wolf, direktør for Danske Regioner, som på dagbladet Informations forside 7. november 2016 proklamerede aflivningen. Dilemmaet i NPM, der principielt har fokuseret på samspillet mellem faktorer som styring og motivation, er bl.a. bestemt af den oplevede dikotomi mellem ”Hvad vi vil?” – målsætningerne – og ”Hvad blev det så til?” – måleresultaterne. Her er det jævnlige set, at måleresultaterne har fået overtaget og dermed overtaget målsætningernes plads, så NPM i praksis er blevet opfattet som formidler af mistillid, kontrol og krav om detaildokumentation frem for kvalitetsudvikling.

**Information**

**Aleppo ladt i stikken**  
Opvækkelsen af det syriske Aleppo-billede, at Hillary Clinton ved magten vil sætte en stopper for blodbadet i Syrien. Men det kommer ikke umiddelbart til at ske

**Præsidentens første 100 dage**  
De mange værdier er det en kulturel identifikation med mellemstøtten og Trump, men der er også lignelser. Hvad vil der gøres efter de første 100 dage?

**+**

Vort forhadte styringsredskab

**New Public Management**

\* 1991 † 2016

er afgået ved døden efter længere tids sygdom

Du vil ikke blive savnet – alt for meget mistillid, kontrol og registrering

*På de offentligt ansattes vegne*

Bisættelsen er foregået i stilhed

**SIDE 6-7**

**Fang alle pointerne**

Provedning  
Socialpolitisk Forening og Fagforening  
overholderen 17. november 2016, kl. 18.15-21.00, kl.  
Åbeningsordene, kl. 18.15-18.30, kl. 18.30-21.00, kl.  
Her Thomas Gammeltoft, Lene Leth, Lone Leth,  
Peter Kemp, Bjarne og professor.  
Tilmelding og mere information  
www.socialpolitik.dk

*Gengivet med tilladelse  
fra Information AS*

<sup>58</sup> <http://akkr.dk/akkreditering/arkiv-gennemførte-institutionsakkrediteringer/kobenhavns-universitet/> 14.6.2017 og [Uniavisen.dk](http://uniavisen.dk) 1.6.2017.

NPM har også sat sig spor i en udbredt opfattelse af den økonomiske styring af uddannelsessystemet som en administrativ ”suppedas”. NPM er således af mange involverede oplevet som lænker, det er rigtigt svært at komme fri af. Nu er en suppedas imidlertid ikke nogen entydig term: På den ene side kan den dække over et morads af restriktive begrænsninger for den enkeltes udfoldelsesmuligheder, og på den anden over de mange, ikke altid lige forenelige hensyn, som kan og må ligge til grund for udvikling. Det gælder også uddannelsesdebatten, og selvom den til tider kan forekomme ørkesløs og demotiverende, risikerer uddannelsessystemet stilstand og ensretning uden den. En proaktiv uddannelsessektor forudsætter en åben, levende og demokratisk debat, hvor synspunkterne brydes!



*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 2001-07; herefter redaktør ved Dafo-  
lo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed om pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialeri fransk og latin.*

# Dansk Uddannelseshistorisk Årsbibliografi 2016

Ved Christian Larsen

## Hjælpemidler

Larsen, Christian: Dansk Uddannelseshistorisk Årsbibliografi 2015. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 232-240.

## Børn og unge

### Flere perioder

Christensen, Michèle D.R.: Uroligt barn har mange navne. Forståelsen af tilstanden ADHD i et historisk perspektiv. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

### Perioden 1850-1949

Coninck-Smith, Ning de: Da barnet blev klædt af - og på. I: Mette Bøgh-Jensen; Johansen, Annette (red.): I bølgen blå: Willumsen og de badende børn. Aarhus 2016; s. 85-103.

Gantzel Højlund, Anne Katrine: Legetøj og den gode barndom. En undersøgelse af legetøj i københavnske børns liv og voksnes tænkning 1880-1940. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

Brage Michelsen, Vilhelm: Tre arbejderbørn i 1890'ernes Aarhus. I: Århus Stifts Årbøger. Bd. 99 (2016), s. 5-21 [arbejderbørns og deres familiers levevilkår]

### Perioden 1950-2017

Helms, Ida: Undervisningstilbud i udskolingen. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2015.

Møller Andersen, Ditte: Amerikaniseringen af den danske ungdom i 1950'erne og 1960'erne udtrykt gennem reklamer i Tempo, Vi Unge og Familiejournalen. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

Rosengaard, Sofie P.: "Med børn skal man land bygge". Analyser af idealer for demokrati og medborgerskab i daginstitutionen 1945-2015. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2016, nr. 3, s. 7-15.

### Pædagogisk arbejde

Dansk småbørnspædagogik i et historisk perspektiv. Interview med Niels Egelund. I: Paideia. 2016, nr. 12, s. 7-12 [småbørnspædagogikken i Danmark 1840-2016]

Lauridsen, Søren K.: Børn og daginstitutioner i 180 år. Kbh. 2016. 136 s.

Sigmund, Pia: Børneringen i 75 år - en ring til værn om Københavns småbørn. Kbh. 2016. 119 s.

## **Pædagogisk arbejde lokalt**

### *Brøndby*

Porsby, Karina: 25 år - en lille fortælling fra asyl til børnehus. Brøndby 2016. 27 s.

### *Fredensborg*

Skov Larsen, Bent: Kronprinsesse Louises børneasyl i Sletten. I: Broen. Årg. 3, nr. 2 (2016), s. 4-8.

### *Tjele*

Ammitzbøll, Hanna & Ammitzbøll, Richard: Om gammel gæld og børn, der hygger sig. Børneklubben i Hammershøj 1978-1994. I: Tjele på langs. Årg. 11 (2016), s. 74-81.

## **Socialpædagogisk arbejde lokalt**

### *Struer Optagelseshjem*

Nissen Gregersen, Helle: Følelsen af at være i et hjem. En kulturhistorisk undersøgelse af hverdag og visioner i den tidlige børneforsorg på Struer Optagelseshjem 1906-1933. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2015.

## **Spejderbevægelsen**

### *KFUM/KFUK-spejderne*

Jubilæumsskrift. Thyregodspejdene, 50 års jubilæum, 1966-2016. Thyregod 2016. 20 s.

Sølvsten Grøn, Kristian: Glimt af KFUM-spejdernes historie i Stepping fra 1930'erne-2015. Stepping 2016. 80 s.

## **Uddannelsessystemet**

### **Flere perioder**

Toudal Frandsen, Poul: En vestjysk heдебondeslægts uddannelsesmæssige udvikling fra skoleanordningen af 1814 til 2014 holdt op mod den

generelle uddannelsesudvikling. Utrykt speciale, Syddansk Universitet, 2015.

Ydesen, Christian & Aigul Kulnazarova (eds.): UNESCO Without Borders. Educational campaigns for international understanding. London 2016. 288 s.

Ydesen, Christian; Andreasen, Karen E.: Transnationale dimensioner i dansk uddannelseshistorie. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 74-88.

## **Perioden 1959-2016**

Buchardt, Mette: Kulturforklaring. Uddannelseshistorier om muslimskhed. Kbh. 2016. 207 s.

### *Årsoversigter*

Holm-Larsen, Signe: Flygtningebørn, gymnasieførlig og kornfed fremdrift. Uddannelserne i folketingsåret 2015-2016. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 206-31.

Holm-Larsen, Signe: Et halvt århundrede med "Årets gang". I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 32-57.

## **Pædagogiske foreninger, skolemuseer mv.**

Larsen, Christian: Institutter, selskaber, museer og foreninger. Den institutionelle skolehistorie 1965-2016. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 11-31.

## **Evaluering. Eksamen. Tests**

Andreasen, Karen Egedal & Ydesen, Christian: The International Space of the Danish Testing Community in the Post-war Years. I: William C. Smith (red.): The Global Testing Culture. Shaping education policy,

perceptions, and practice. Oxford 2016; s. 115-30.

### **Skolebygninger og skoleinventar**

Coninck-Smith, Ning de: Making school - thinking through materialities. I: Designing Schools: Space, Place and Pedagogy in the Twentieth Century. Red. Kate Darian-Smith, Julie Willis. London 2016; s. 113-31.

Jacobsen, Helge: Dryander og hans skoler. I: Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2016, s. 21-32 [landråd G.E. Dryander som intensiverede skolebyggeriet i Haderslev Amt kraftigt op til 1. verdenskrig].

Rosén Rasmussen, Lisa: Fra klasseværelse til læringslandskab. Skoleummets didaktiske formateringer 1970-2014. I: Pædagogisk sociologi – forskning i pædagogik, uddannelse og samfund. Red. Niels Rosendal Jensen; Hans Dorf. Aarhus 2015, s. 219-42.

## **Undervisningsfag**

### **Religion / kristendomskundskab**

Buchardt, Mette: Religion and Modern Educational Aspirations. I: Michael Peters (red.): Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory. Heidelberg 2016; s. 1-6.

### **Folkeskolen, i almindelighed**

Jørgensen, Mette L. og Poulsen, Anders B.: Skole- og museumssamarbejde efter folkeskolereformen i 2014. Utrykt speciale, Aalborg Universitet, 2015.

### **Religion / kristendomskundskab, folkeskolen**

Baden Staffensen, Karoline: Religionsundervisning, religiøs opdragelse og religionsfrihed. Unge Pædagoger. 2016, nr. 2, s. 49-55.

Reeh, Niels: Secularization Revisited - Teaching of Religion and the State of Denmark: 1721-2006. Berlin 2016. 206 s.

### **Fysik / kemi, folkeskolen**

Oldenburg, Cecilie: Verdensbilleder i naturvidenskaben. En historisk undersøgelse af naturvidenskabelig litteratur skrevet til børn og andre begyndere 1750-1840. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

### **Historie, gymnasieskolen**

Burlund Fink, Johan: Computerspil i gymnasiets historieundervisning. En analyse af didaktiske muligheder i computerspil samt en række eksempler på forskellige typer computerspil. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2015.

Dzeko, Nedim: Gymnasieskolens dannende historieundervisning. Mellem almendannelse, ideologi og videnskab. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2015.

Jensen, Nanna Marie: Om at lære historie. En undersøgelse af historiefagets tilstand og forskellige didaktiske metoders effekt i historieundervisningen i det danske almene gymnasium. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2015.

Rindom, Malene: At lære om fortiden. En undersøgelse af historieundervisningen i praksis samt elevernes

selvopfattelse af historie som skolefag. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2015.

Rump, Anne-Sofie: Unge fortolker krig på kulturhistorisk museum. Et formidlings speciale om gymnasieelevers historiebevidsthed i undervisningsforløbet POP-UP 1864 på Tøjhusmuseet. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

### **Folkeskolen og andre børneskoler Flere perioder**

Coninck-Smith, Ning de & Appel, Charlotte: Skolens historie - hvordan og hvorfor. I: Magasin fra Det kongelige Bibliotek. Årg. 29, nr. 1 (2016), s. 30-38.

Coninck-Smith, Ning de: Grænser - en del af skolens orden - et essay om dansk skolehistorie 1814-2014. I: Social kritik. Årg. 28, nr. 146 (2016), s. 4-13.

Egelund, Niels: H.O. Lange-prisen til Charlotte Appel & Ning de Coninck-Smith. I: Magasin fra Det kongelige Bibliotek. Årg. 29, nr. 1 (2016), s. 24-29.

### **Perioden 1959-2016**

Ebsen, Arna: En flig af skolens historie. I: Danske kommuner. Årg. 47, nr. 21 (2016), s. 18-19 [Svendborg-folkeskolelærer giver et personligt kig gennem folkeskolen fra begyndelsen af 60-erne og frem til nutidens læring].

Holm Johansen, Frederik: En skole for de dårligst udrustede og en skole for de andre. En analyse af det politiske ønske om integrering af elever med særlige behov i den danske folkeskole i perioden 1937-1970.

Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

Padovan-Özdemir, Marta: Racialised entanglements of teacher professionalisation and problematised immigrant schoolchildren. Crafting a Danish welfare nation-state, 1970-2013. I: *Paedagogica Historica*. 52:5 (2016), s. 485-506.

### **Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolers historie**

#### **København**

Freinetskolen 40 år - jubilæumsbog. Red. Kristian Lund Jespersen m.fl. Valby 2016. 60 s.

#### **Frederiksberg**

Schreiber Pedersen, Lars: Den unationale lærer. I: Frederiksberg gennem tiderne. 2016, s. 27-53 [unational optræden under besættelsen].

#### **Københavns Amt**

##### *Albertslund*

Kruuse, Emil m.fl.: Hyldagerskolen 1970-2011 - en god skole. Albertslund 2016. 254 s.

#### **Frederiksborg Amt**

##### *Langstrup*

Vestergaard Thomsen, Erik: Langstrup Skole. I: Årsskrift for Fredensborg-Humblebæk Lokalhistoriske Forening. 2016, s. 67-80.

#### **Storstrøms Amt**

##### *Maribo*

Nevad Frandsen, Palle: Sankt Birgitta Skole 1916-2016 - jubilæumsskrift 100 år. Maribo 2016. 27 s.

## **Fyns Amt**

### *Mullerød*

Sigmund, Pia: Den gamle landsbylærer. Eller hvordan man bliver historisk interesseret. I: Fynske årbøger. 2016, s. 152-63 [Mullerød Skole, Snave Skole 1930'erne og 1940'erne].

### *Odense*

Andersen, Thomas Bo: Pas godt på hinanden - pas godt på skolen. Jubilæumsbog Giersings Realskole 1866-2016. Odense 2016. 88 s.

### *Stige*

Bager, Tom: Stigesagen. I: Årsskrift. Lumby Sogns Lokalhistoriske Arkiv. 2016, s. 16-22 [forældre kræver tuberkuloseramt lærer fyret, 1942-46].

## **Voldtøfte**

Jensen, Ingemann: Voldtøfte Skole 1809 - et øjebliksbillede. I: Tilførn. 2016, s. 23-30.

## **Sønderjylland / Slesvig**

Hansen, Jens Peter: Diskussioner om og konsekvenser for det tysksprogede skolevæsen i opgøret med det tyske mindretal i Sønderjylland efter befrielsen 1945. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

Kristensen, Mariann: De Sønderjyske børn – En barndomskonstruktion. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2016.

Kristensen, Mariann: Hvad stilehæfterne fortalte. Om Ruff'ernes stilehæfter og den nordslesvigske skole. I: Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2016, s. 7-11 [stile-

hæfter fra familien Ruff 1860'erne-1870'erne og 1909-14].

Furdal, Kim: Skolevæsenet som preussisk nationalstatsprojekt. Ny vinkel på det sønderjyske skolevæsen 1867-1920. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 157-180'.

Rostgaard Nissen, Mogens: "Demokrati uden demokrater". Skolesagen mod Karl Otto Meyer 1952-1954. I: "Kildekunst". Historiske & kulturhistoriske studier. Festskrift til John T. Lauridsen. Red. Sofie Lene Bak. Kbh. 2016; bd. 2, s. 491-515.

### *Terkelsbøl*

Nørr, Erik: En sønderjysk skolestrejke 1951. Da forældre og skolenævn i Terkelsbøl ville beholde lærerinde med nazistisk fortid. I: Sønderjyske Årbøger 2016, s. 121-53.

## **Ringkøbing Amt**

### *Handest*

Bagger, Ole: Handest skole 1741-2012. Glenstrup 2016. 102 s.

## **Aarhus Amt**

### *Kolt Friskole*

Jensen, Ove: Da sogneprest og friskole røg i totterne på hinanden. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 81 (2016), s. 11-22.

### *Låsby*

Møller, Erik: Multer og fængsel for skoleforsømmelser i Låsby i 1838-1839. I: Østjysk hjemstavn. Årg. 81 (2016), s. 23-30.

### *Aarhus, Rundhøjskolen*

Herold, Bine: Kampen for Rundhøjlivet. Kbh. 2016. 106 s.

*Aarhus, Skæring Skole*  
Skæring skole. 40 års jubilæum 2016.  
Red. Frank Helbo. Aarhus 2016. 42  
s.

### **Viborg Amt**

#### *Jegindø*

Odgaard, Hugo: Folkeskolen på Jegindø - og min skolegag 1947-1953. I: Egshistorisk Forening, Thyholm og Jegindø. Årg. 43 (2016), s. 26-47.

### **Nordjyllands Amt**

Schreiber Pedersen, Lars: De unationale lærere. Med Lærerforeningens udrensningskommission i Frederikshavn. I: Vendsyssel årbog. 2016, s. 41-60.

### **Ungdomsskolen**

#### *Gladsaxe Kommunes Ungdomsskole og Ungdomsparken*

Thind Andersen, Jens: Gladsaxe Kommunes Ungdomsskole og Ungdomsparken. I: Årbog. Gladsaxe Lokalhistoriske Forening. Årg. 40 (2016), s. 44-51.

#### *Solbjerg Ungdomsskole*

Pedersen, Kai: Solbjerg Ungdomsskole gennem 50 år. Solbjerg 2016. 40 s.

### **Gymnasiale uddannelser**

#### **I almindelighed**

Haue, Harry: Gymnasieskolens udforskning gennem 50 år. En uddannelseshistorikers tilbageblik. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 143-56.

### **Københavns Amt**

#### *Schneekloths Skole*

Hans Schneekloths Skole 1954-1992 – fra Statsgymnasiet Schneekloths

Skole på Værnedamsvej til Schneekloths Gymnasium på Brøndby Møllevej. Kbh. 2016. 246 s.

### **Vestsjællands Amt**

#### *Slagelse Latinskole*

Riis Larsen, Børge: Nogle Slagelse-testimonier. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 195-205.

### **Fyns Amt**

#### *Odense Katedralskole*

Jacobsen, Hans Henrik: 50 år på Odense Katedralskole - om tiden fra 1947 til 1954 og fra 1961 til 2004. Odense 2016. 174 s.

### **Aarhus Amt**

#### *Langkær Gymnasium*

Langkaer 1975-2015. Red. Erling Baastrup m.fl. Tilst 2016. 74 s.

### **Erhvervsuddannelser**

Juul, Ida: Fra fuser til restgruppe. Danske håndværkeruddannelser i et in- og eksklusionsperspektiv. I: Studier i pædagogisk sociologi. Red. Niels Rosendal Jensen; Hans Dorf. Aarhus 2016, s. 299-323.

Juul, Ida: Historieskrivningen om de erhvervsfaglige uddannelser. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 107-25.

### **Pædagogiske uddannelser**

#### **Flere perioder**

Sandberg Hansen, Christian: Temaer i børnehavepædagoguddannelsens historie. I: Uddannelseshistorie. 2016, s. 127-42.

### **Perioden 1788-1945**

Herskind, Ida: Far var med på, at jeg skulle læse. Lærerinders valg af kar-



riere og kærlighed i 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet belyst gennem erindringer. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

### **Perioden 1945-2016**

Eckhardt Larsen, Jesper: *Academisation of Teacher Education: Sites, Knowledge Cultures and Changing Premises for Educational Knowledge in Norway and Denmark*. I: *Pädagogik und pädagogisches Wissen – Pedagogy and Educational Knowledge. Ambitionen in und Erwartungen an die Ausbildung von Lehrpersonen – Ambitions and Imaginations in Teacher Education*. Red. Andreas Hoffmann-Ocon & Rebekka Horlacher. Bad Heilbrunn 2016; s. 211-29.

### **Danmarks Lærerhøjskole / Danmarks Pædagogiske Universitet / DPU**

Dræby Sørensen, Anders: *Pædagogisk Psykologisk Uddannelsesrådgivning 2004-2011*. Kbh. 2016. 141 s.

### **Universitetsuddannelser. Studenterforhold**

#### **Perioden 1479-1936**

Bekker-Nielsen, Tønnes: *Universitetspolitik i en national brydningstid 1765-1865*. I: "Kildekunst". Historiske & kulturhistoriske studier. Festskrift til John T. Lauridsen. Red. Sofie Lene Bak. Kbh. 2016; bd. 1, s. 185-203.

Nørr, Erik: *Offentlig kappestrid om universitetsstillinger. Stillingsbetsættelser ved konkurrence 1788-1901*. I: *Kirkehistoriske Samlinger*. 2016, s. 88-131.

### **Perioden 1937-2006**

Borring Olsen, Thorsten & Niels Wium Olesen: *Staten, studenterne og det røde universitet 1970-1982*. I: "Kildekunst". Historiske & kulturhistoriske studier. Festskrift til John T. Lauridsen. Red. Sofie Lene Bak. Kbh. 2016; bd. 1, s. 461-503.

Hansen, Else: *Professorer, studenter og polit.er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975*. Kbh. 2016. 436 s.

Hansen, Sara V.: *Elfenbenstårne eller pølsefabrikker? Universiteter og den offentlige debat 1993-2014*. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2015.

Roslyng Jensen, Palle: *Danske universiteter og nazismen. Studenteropinionen 1930-1946*. I: *Journalen*. 2016, nr. 3, s. 11-21.

### **Odense Universitet / Syddansk Universitet**

Nevers, Jeppe (red.): *En verden af viden*. Syddansk Universitet 1966-2016. Odense 2016. 357 s.

Nevers, Jeppe: *Odense som universitetsby. De første 50 år*. I: *Odensebogen*. 2016, s. 141-59.

SDU fejrede sit 50-års jubilæum. I: *Ny viden*. Oktober 2016, nr. 8, s. 23.

### **Aarhus Universitet**

Lehmann, Henning: *Forkant og bagland. Aarhus Universitet og omverdenen - 94 års samvirke*. Aarhus 2016. 136 s.

### **Studenterkollegier**

#### *Borchs Kollegium*

Fra Kannikestræde 12. Festskrift i anledning af Borchs Kollegiums 325

års jubilæum. Red. Casper Lindblad Andresen m.fl. Kbh. 2016. 198 s.

#### *Valkendorfs Kollegium*

Helms, Hans Jørgen: Valkendorfs Kollegiums historie 1588-1865. Fra dets oprettelse 1588 og indtil 1865. Med en kort oversigt over kollegiets historie fra 1865 til nutiden. Kbh. 2016. [genoptryk fra 1917].

#### **Folkeoplysende virksomhed.**

#### **Vokseundervisning**

#### **Enkelte højskoler**

#### *Horne*

Pedersen, Ole: Høj- og efterskole i Horne gennem 125 år. I: Fra egnens fortid. 2016, s. 97-116.

#### *Langelands Højskole*

Hansen, Knud Erik, Hansen, Roar: Skolen på Kohavebakken. I: Øboer. 2016, s. 6-18.

#### **Oplysningsforbund**

Bruun, Flemming: Gladsaxe Oplysnings Forbund 100 år. I: Årbog for Gladsaxe Lokalhistoriske Forening. Årg. 40 (2016), s. 30-43.

#### **Læse- og skrivefærdigheder**

Appel, Charlotte: "Med egne øjne og med egen hånd". Kvinder og bogstavernes verden i renæssancens Danmark". I: Kvindernes renæssance og reformation. Red. Grethe Jacobsen & Ninna Jørgensen. Kbh. 2016, s. 267-306.

#### **Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk mv.**

#### *Henningsen, Hans (f. 1928)*

Henningsen, Hans: Demokrati og eksistens - et personligt tilbageblik. Kbh. 2016. 262 s. [Askov Højskole gennem et halvt århundrede, herunder kriseårene 1968-71].

#### *Larsen, Christen Hansen*

Buksti, Søren: Kantor Larsen – en langelænder kommer til Skagen. I: Vendsyssel årbog. 2016, s. 109-28.

#### *Skov, Niels Hansen (død 1935)*

Hagelsø, Margit: Lærer Niels Hansen Skov. I: Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2016, s. 16-20 [lærer Over Lerte 1897-1933].

#### **Erindringer om skole og uddannelse**

Mit livs lærer. Kbh. 2016. 207 s. [13 kendte danskere fortæller om den lærer, der har gjort mest indtryk på dem].

#### *Christensen, Kjerstine Marie*

Christensen, Kjerstine Marie: Min skoletid. I: Årsskrift for Sønderjysk Skolemuseum. 2016, s. 12-15 [Lerte Skole 1938-44].

#### *Kierulff, Per*

Kierulff, Per: Hove Skole på Overdrevsvej. I: Årsskrift. 2016, s. 50-55 [skolegang 1946-50].

*Simonsen, Katrine*

Simonsen, Katrine: Erindringer fra Mellerup Højskole omkring 1890. I: Historisk Årbog for Randers Amt. 2016, s. 80-83.

## **Grønland**

Frandsen, Niels H.: Læsning og bøger. Læsefærdighed og omfanget af bøger før Lov om Kirke og Skole i 1905. I: Grønland i tal. Kilder og cases gennem 300 år. Red. Ole Marquardt, Jørgen Fink og Klaus Georg Hansen. Aarhus 2016; s. 39-53.

Thuesen, Søren T.: Uddannelsesforhold. De grønlandske kateketer 1845-1950. I: Grønland i tal. Kilder og cases gennem 300 år. Red. Ole Marquardt, Jørgen Fink og Klaus Georg Hansen. Aarhus 2016; s. 55-68.

# Anmeldelser

## PÆDAGOGIK

**Anders Burmann: Pedagogikens idéhistoria. Uppfostringsidéer och bildningsideal under 2 500 år. Lund: Studentlitteratur 2014. 296 s. SEK 362 ex. moms.**

*Af Thyge Winther-Jensen, professor emeritus, DPU, Aarhus Universitet*

I 1969 skrev Wilhelm Sjöstrand, professor i pædagogik ved Uppsala Universitet (1909-89) og kendt for værket *Pedagogikens historia* 1-3 (1954-65), at ”medan pedagogisk forskning for 50 år sedan nästen helt var av humanistisk karaktär, synes nu från manga håll denne forskning at betraktas som mindre nyttig och relativ onödig. Dette kan inte vara annat än en olycklig missuppfattning, och ju förr man innsers detta, så att utvecklingen i skälig grad kan börja at gå åt det andra hållet igen, desto lyckligare måste detta anses vara för uppnående av bästa möjliga resultat inom den pedagogiska forskningen i sin helhet”. Sjöstrand talte for døve øren i 1969. Det var den empiriske og eksperimentelle linje, der blev den toneangivende i svensk/skandinavisk pædagogik i årene efter. I Sverige var det især Torsten Husén, der kom til at stå som eksponent for denne linje. Han var med til at sætte de såkaldte IEA-undersøgelser i søen, der blev forløberne til de senere PISA-undersøgelser.

Med ovennævnte lærebog i pædagogikkens idéhistorie kunne det se ud, som om Sjöstrands opfordring omsider er blevet hørt. En svale gør dog ingen sommer. Det er derfor for tidligt at hævde, at der er tale om en generel ”vending” i synet på faget. Men også i dansk sammenhæng er der tilsyneladende en vågnende interesse for den pædagogiske idéhistorie. Man kan så fundere over, hvad årsagen kan være til en sådan fornyet interesse. Der er sandsynligvis flere, men en nærliggende årsag kunne være, at pædagogik siden 1960’erne er uddelegeret til så mange deldiscipliner og specialområder, at det efterhånden har vakt behovet hos alle med interesse for faget om igen at se det beskrevet som et selvstændigt og autonomt område. I den forbindelse kan der dårligt peges noget bedre redskab end idéhistorien til at genopbygge den faglige identitet og genrejse det som et studieområde, der samler de tanker og ideer i sig, som mennesker siden tidernes morgen har gjort sig om formning af den enkelte og om formidling af kulturen fra generation til generation. Interessen for idéhistorien er karakteristisk nok sammenfaldende med den øgede interesse for dannelse som pædagogisk begreb.

Mon ikke det er tanker af denne og lignende art, der ligger bag den udgivelse, som Burman er forfatter til? Den leverer på cirka 250 sider en korfattet, men også velskrevet og vidende frem-

stilling af 2.500 års pædagogiske idéhistorie, hvor forfatteren slutter med at hilse velkommen en diskussion om, hvad "pædagogikken numera står för, vad emnet är och vad det skulle kunna vara" (s. 251). Til belysning af sli-ge spørgsmål fremhæves idéhistorien som en "guldgruva", i hvilken der til- lige er meget at hente for dagens dis- kussioner om skole og uddannelse. Unægteligt nye toner i forhold til for- blot få år siden.

Bogen består af fem afsnit i kro- nologisk rækkefølge: 1) En sund sjæl i en sund krop (antikken, s. 13-49), 2) I guds navn (middelalderen, s. 49-85), 3) En tid av upplysning (oplys- ningstiden, s. 85-115), 4) Mellan bild- ningsidealism och nyttoutbildning (1800-tallet, s. 115-175) og 5) Kris och utveckling (1900-tallet, s. 181-248). I sin fremstilling kommer forfatteren rundt om de fleste af de navne, der plejer at indgå i en pædagogisk idéhi- storie. Nogle får rimeligt nok en mere fyl- dig omtale end andre. Når det allige- vel ikke udvikler sig til en fremstil- ling af pædagogikkens "kongerække", skyldes det, at omtalen af personerne er underordnet en række temaer, som ovennævnte fem afsnit er bygget op om. Herved undgås det personfikse- re, selvom personerne naturligvis ikke kan undgå at sætte sit præg på valg af temaer. De tre første afsnit fremstil- les gennem otte temaer hver, mens de to sidste hvert sammenfattes gennem femten temaer. Fordelingen i antallet af temaer siger noget om, hvor vægten i fremstillingen er lagt. Fordelen ved for- men er, at fremstillingen kan gøres bredere; ulempen er, at der dårligt er plads til at gå i dybden med de enkelte

forfatterskaber. Vil man det, må man gå til andre kilder.

Ældre idéhistorier slutter i reglen med John Dewey. Derfor samler inte- ressen sig i særlig grad om det femte afsnit, "Kris och utveckling", der om- handler tiden efter Dewey. Afsnittet indledes med omtaler af henholdsvis William James og John Dewey under temaer som "Det aktiva, problemba- sereade lärandet" og "Den reflektera- de erfarenheten"; men derefter fort- sættes med en række temaer, under hvilke forfatteren inddrager de perso- ner, som han mener, har sat afgørende præg på idehistorien. Som læser kun- ne man nok have ønsket sig en mere skarp og kritisk fremstilling af denne periode. Det gælder f.eks. pædagogik- kens forhold til psykologi og sociolo- gi, der fylder ganske meget i kapitlet. Det gælder også personvalget. Burde andre personer, som f.eks. O. F. Boll- now, ikke have været nævnt i forbin- delse med omtalen af eksistentialis- men snarere end Sartre og Simone de Beauvoir, hvis interesse for pædago- gik vist er til at overskue. Havde nav- ne som f.eks. R.S. Peters og Basil Bern- stein ikke fortjent at komme med. Og når W. Klafki gøres til genstand for omtale, havde det så ikke været rime- ligt også give plads for en person som P. H. Hirst? Mest interessant er inddra- gelsen af Hannah Arendt og diskussi- onen om *liberal education* personifi- ceret ved modstillingen mellem bl.a. Allan Bloom og Martha Nussbaum, men generelt forekommer det femte afsnit ikke at være en noget mangel- fuld beskrivelse af tiden efter Dewey.

Bogen er en udpræget lærebog, men som sådan vil den kunne gøre

god fyldest som læseværdig baggrund for den studerende og som et tiltrængt redskab for pædagogikkens genetablering som et autonomt studieområde. Den er udstyret med et omfattende noteapparat og en litteraturliste, der gør det muligt for den interesserede læser at fordybe sig videre i stoffet.

## SKOLENS RUM

**Anna Larsson, Björn Norlin**

**& Maria Rönnlund:**

**Den svenska skolegårdens historia.**

**Skolans utemiljö som pedagogiskt och socialt rum. Lund:**

**Nordic Academic Press 2017.**

**290 s.**

**SEK 239.**

*Af Lisa Rosén Rasmussen, lektor,  
DPU, Aarhus Universitet*

I bogen *Den svenska skolegårdens historia* tager de tre forskere fra Umeå Universitet, Anna Larsson, Björn Norlin & Maria Rönnlund, os igennem den svenske skolegårds 400 år lange historie. Selvom det i Sverige stod skrevet allerede tidligt i de statslige anordninger, at skoler skulle have en skolegård, har skolegården ifølge forfatterne hidtil været uddannelseshistoriens terra incognita.

Bogens overordnede formål er at bidrage til en grundlæggende forståelse af skolens udemiljø som et pædagogisk og socialt rum i både historisk og nutidig kontekst. Da skolegården er et sted, hvor børns og unges sociale liv fylder meget, udpeges det til et særligt sted at studere pædagogiske og institutionelle forandringer. Igennem studiet

af skolegården kan uddannelse undersøges ud fra denne særlige vinkel, hvor barnet og dets sociale liv er indgangsvinklen. Derudover har bogen ambitionen om at forankre det rumlige perspektiv i den svenske uddannelseshistoriske forskning. Dette gøres igennem anvendelse af Henri Lefebvres teori om rummets sociale produktion.

Fremstillingen er kronologisk med et bredt introducerede kapitel først samt et afsluttende kapitel, hvori der foretages en sammenholdende analyse på tværs af de foregående kapitler. I introduktionen præsenteres bogens teoretiske og metodiske perspektiv. Her beskrives det, at tilgangen er kulturhistorisk, og at skolegården som rum og rumlighed forstås med afsæt i Lefebvres ikke bare som materielle størrelser, men også uadskillelige fra deres mentale og sociale dimensioner. Forfatterne trækker i deres undersøgelse af skolegården på Lefebvres tredeling af rummet: *representations of space*, *representational space* og *spatial practice*, hvilket oversættes til den repræsenterede skolegård (de mentale og abstrakte forestillinger om rummet), den fysiske skolegård (rummets fysiske og materielle konstitution) og den levede skolegård (hverdagens sociale praktikker og subjektive erfaringer). Igennem bogen undersøges de tre dimensioner, ikke altid adskilt og i de forskellige perioder ikke med lige stor vægt. Det sidste hænger blandt andet sammen med, at kildematerialet til belysning af de tre dimensioner er helt forskelligt afhængigt af tidspunktet. I bogen trækkes både på nationale og lokale arkiver, hvor der hentes blandt andet plantegninger, lovstof, debatter

og beretninger, læreplaner, fotografier og elevtidsskrifter. Desuden inddrages fagtidskrifter for lærere og arkitekter. Der anvendes endvidere talte og skrevne erindringer, og der er i den forbindelse udført en række interviews i forbindelse med den forskning, der ligger til grund for bogen. Ud over introduktion til metode og teori indeholder det indledende kapitel en detaljeret oversigt over skandinavisk såvel som mere international forskning på området.

Bogen begynder med en analyse af den spæde begyndelse for skolens udemiljø, hvilket kan spores tilbage til de første svenske landsomspændende skoleforordninger i 15- og 1600-tallet, hvor udemiljøet dog kun tildeltes en uanseelig plads i dokumenterne. Forfatterne viser, hvordan det tidlige pædagogiske imperativ for skolegården var, at den skulle være til 'pause, leg og fysisk bevægelse', og de kalder det overraskende, at legen allerede i denne tidlige periode indgår i heri. De fremhæver også udemiljøets rolle for den faglige undervisning, hvor det kunne være en måde at anskueliggøre et emne, bl.a. i matematik og botanik. I analysen af 1700-1800 tallet viser forfatterne, hvordan en forstærket optagethed på den fysiske aktivitets betydning for børn og unges opdragelse indtager en central rolle i forståelsen af skolegården. For 1800-tallet beskriver de desuden, hvordan der foregik en øget standardisering og regulering af skolegården. Alt dette er helt i tråd med den øvrige udvikling på skoleområdet. Dette gælder også for den måde, hvorpå ideer om sundhed og hygiejne spiller ind på skolegården såvel som resten af skolen.

Skolegårdens pædagogisering siges for alvor at vinde frem i begyndelsen af 1900-tallet. I den anden halvdel af århundredet kommer desuden en øget opmærksomhed på børnenes sociale relationer og på venskab, hvor skolegården bliver omgæet som et af de vigtigste steder for dette arbejde. Da problematiseringen af mobning kommer på dagsordenen i 1970'erne, bliver dette på samme måde koblet sammen med skolegårdens fysiske tilstand. Således blev det fremført, at mange skolegårde var triste asfalterede, og at den manglende stimulering i skolegårdens fravær af aktiviteter gav grobund for aggressivitet og mobning. Historien om skolegården følges helt op i nutiden, hvor de sidste årtier fokus på læring også siges at spille ind på skolegården, der i høj grad bliver opfattet og benyttet som en pædagogisk ressource, ikke blot i en smal faglig forstand, men også hvad angår sociale og medborgerlige kompetencer.

Brugen af skolegården til pause, leg såvel som undervisning går igennem alle kapitlerne. Af mere overraskende aktiviteter nævnes desuden våbenøvelser og exercitsøvelser i slutningen af 1800-tallet. Et tilbagevendende tema er endvidere skolegårdens betydning for nærområdet, hvor bogen viser, hvordan skolegården blev brugt til offentlige og almene formål uden for skoletiden, herunder brandøvelser og gymnastikopvisninger. For 1900-tallet kommer desuden politiske møder og kommercielle arrangementer til.

Skolegården som et socialt rum beskrives på tværs af kapitlerne som balancerende mellem frihed og kontrol. Hvorom det gennemgående har væ-

ret elevernes sociale rum, har det rum, som har været til pause og rekreation, været reguleret på måder, der både har ansporet en særlig aktivitet og gjort bestemte handlinger forbudte. I det afsluttende kapitel konkluderes i forbindelse hertil, at det er de voksne, der har stået stærkest i de magtrelationerne, hvori skolegårdens regler og dens fysiske udformning er blevet bestemt. Dette til trods for at skolegårdens levede rum i høj grad er elevernes. Endvidere ses skolegården som et rum, hvor kategorier for både køn, klasse og alder har haft betydning.

Omend skolegården i den smalle forståelse af skolegården som 'en vid skolbyggnaden vidhængende markyta' er et omdrejningspunkt for bogen, så viser analyserne også, hvordan uderummet ikke blot materialiserer sig forskelligt over tid og tilskrives forskellige betydninger, men at det uderum, der har relevans for skolen, skifter og ofte strækker sig langt ud over den afgrænsede skolegård.

Bogen er både gennemarbejdet og velstruktureret. Det er altid en udfordring med en kronologisk opdeling, når der anvendes et tredelt perspektiv. Således kan det virke forvirrende, at flere tematikker løber gennem hele bogen og først samles til sidst. En tematisk organisering over så stort et tidspænde ville på den anden side have gjort det sværere at kontekstualisere analyserne, hvilket både gælder at se skolegården i relation til skolen, det omkringliggende samfund og samtiden såvel som at se på dette igennem skolegården. Blandt de mest interessante udfoldelser i bogen er beskrivelserne af, hvordan skolegårdens mate-

rielle indretning ændrer sig over tid, og hvordan det står i relation til de nye formål, gården tilskrives, og de vese-rende pædagogiske ideer. Således bliver vi klogere på forholdet mellem de pædagogiske intentioner og betydningstilskrivelser og det materielle også på et mere generelt plan. Skolegårdens historie fungerer endvidere som en fin prisme for at forstå skolen, og her er det jo interessant, at det, der indledningsvist bliver defineret som børnenes rum, stedet for børnenes sociale liv og dermed en indgangsvin- kel til at se på skolen fra børnenes per- spektiv, fortsat viser sig reguleret fra voksenhold.

## RELIGION

**Niels Reeh: Secularization Revisited. Teaching of Religion and the State of Denmark (Boundaries of Religious Freedom: Regulating Religion in Diverse Societies, 5). Schweiz: Springer International Publishing 2016.**

206 s.

\$ 99,99

*Af Niels Rosendal Jensen, lektor,  
DPU, Aarhus Universitet*

Især med væksten i islam, som er blevet mere nærværende i Vesten i kraft af migration og flygtninge, kan der rejses tvivl ved den forestilling, at sekulariseringen har sejret. Religion er med andre ord ikke udryddet, som sekularismen havde forestillet sig. Tilsyneladende er rollerne byttet om: Religionen er tilbage, mens sekulariseringen er på retur (s. 1).



## Sekulariseringens afslutning?

Sekulariseringsteoriene vandt terræn siden 1800-tallet og førte teoretisk set til en antagelse om, at religionerne vil le forfalde og dø bort som konsekvens af den civilisatoriske udvikling. I samme tidsrum er i hvert fald Vesten blevet fundamentalt sekulariseret, og det har indebåret, at det har været vanskeligt at forholde sig religionernes fremmarch f.eks. i Mellemøsten, Afrika og Asien. Her er bevægelsen nærmest modsat: Tyrkiet var det første land, der i Mellemøsten gik ind for sekularisering; nu går det med hastige skridt den modsatte vej. Afsekulariseringen vinder fodfæste. Det får på sin side følger for f.eks. Danmark. Ikke mindst er denne dialektik demonstreret igen og igen i forhold til islam, hvor politikernes 'værktøjskasse' stort set kun omfatter angreb på religiøse prædikanter, kampe om tørklæder, bederum og badeforhæng og mere i samme dur. Tilsyneladende virker det ikke, og grunden skal utvivlsomt søges i, at man ikke kan imødegå religiøse dogmer på det grundlag. De religiøse idealer trykles ikke bort ad den vej, men efter Jonathan Sacks' opfattelse kun ved at læse de religiøse tekster på en ny måde for at bringe dem ind i nutidens verden (Sacks 2017). Det fritager jo ganske mange af os 'almindelige dødelige' for et ansvar. Men hvorfor kan humanisme eller for så vidt ateisme ikke bidrage? Boualam Sansal deler langt fra opfattelsen af, at det er muligt at komme overens med islam og radikal islamisme. Hans bekymring er, at humanister og venstrefløj ganske enkelt ikke begriber den fare, der udgår fra radikal islamisme. Antagonismen kan så-

ledes ende i en borgerkrig (Sansal 2015).

Er islam og demokrati foreneligt, lyder et af tidens ofte stillede spørgsmål. Også i et land som Danmark, hvor den lutherske protestantisme fortsat er statskirke og dermed udtrykker det normale, mens islam repræsenterer det unormale. Både i selvforståelsen af Danmark som et kristent land udtrykt i skolelovgivning og skiftende regerings politiske grundlag og desuden i skolens kristendomsundervisning kan spores en oprustning som forsvar mod ikke mindst radikaliseret islam. Dette forsvar kan imidlertid komme til at give bagslag, når faget kristendomskundskab i folkeskolen har teologisk slagside og kritiseres for at være implicit kristeligt forkyndende. Sekularisering i dag drejer sig om at gennemføre en total adskillelse af kirke og stat og at henvise religiøs prægning til privatsfæren. Det fromme ønske kunne være en religionsneutral skole for alle, dvs. en skole, hvor en analytisk og faglig undervisning om religion træder i stedet for en teologisk og forkyndende. Det synes under de aktuelle konjunkturer at forblive et fromt ønske. Senest indgik et flertal "Aftale om styrkelse af kvaliteten på de frie grundskoler med det sigte at holde et vågent øje med muslimske friskoler", hvilket samtidig også tydeligt understreger religionens stigende betydning. Man kan også pege på det ejendommelige i, at medborgerskab i læreruddannelsen er knyttet til et konglomerat af kristendomskundskab og livsoplysning.

## Survival units

Niels Reeh leverer et tankevækkende bidrag til debatten, og hans velstrukturerede og dokumenterede argument falder på et tørt sted, idet hans fremstilling er både teoretisk og historisk forankret. Fremstillingen viser en forbløffende kontinuitet fra indførelsen af reformationen til i dag. Når det er lykkedes i denne fremstilling, må det ikke mindst tilskrives udviklingen af en relationel teoritilgang, som inspireret af Thomas Højrup og Norbert Elias peger på staten som 'survival unit'; i den videre analyse trækkes på Elias, hvilket betyder, at religioner kan begribes som en specifik historisk form for overlevelsesenhed. Forfatteren sejler på den måde op mod en hovedstrøm i sociologien, som blev udviklet af Durkheim og senere Weber. Bemeldte herrer savner i bogens optik en forståelse af, at et samfund ikke bare udgør en lukket harmonisk helhed, men derimod indgår i bestandige kampe for overlevelse med andre samfund og stater, der er fjendtligt indstillede. Det interstatslige aspekt hævder med rette, at de klassiske teorier om sekularisering har overset betydningen af det ydre pres, som for Danmarks vedkommende førte til dramatiske ændringer i forhold til religionens betydning.

Tillige er der et intra-statsligt aspekt, som vedrører udviklingen af at frit civilsamfund fra 1849, herunder også den individuelle religionsfrihed, som indebærer, at den lutheranske folkekirke konkurrerer med andre religioner såsom mormoner i det 19. århundrede, muslimer hhv. ateister i dag (s. 192-3). Religioner er indlejret i feltet af andre religioner, hvori de-

res overlevelseskamp finder sted; her løfter Reeh forståelsen af religion fra et common sense plan til en teoretisk konstruktion. Endvidere bruges Searles teori om talehandlinger til at inddrage kollektiv intentionalitet og kollektiv bevidsthed som en specifik historisk kollektiv bevidsthed, der på sin side skaber sociale konstruktioner, som konstitueres gennem distinktioner mellem os og dem (s. 2). Hermed installerer forfatteren et vågent øje for kampene mellem f.eks. danskere flest (medlemmer af folkekirken) og religiøse andre. Det må betragtes som en vigtig udvidelse af forståelsen af, hvad et samfund er, og hvad en religion er. Således udvikles tillige forståelsen af religionens plads i samfundet ved at pege på, at 'klassikerne' ikke var tilstrækkeligt opmærksomme på, at der på en og samme stats territorium kunne være tale om flere indbyrdes konkurrerende religioner. Det teoretiske grundlag for Reehs fremstilling kvalificerer sig således ved at inddrage statens overlevelse og overlevelseskampen mellem religionerne. Mens man kan give forfatteren medhold i forhold til mainstream-sociologiens blinde pletter, bør det dog ikke glemmes, at en samfunds- og religionskritiker som Karl Marx havde analyseret staternes indbyrdes konkurrence og tillige religionens betydning for proletariatet ('opium for folket'). Hermed er bogens teoretiske grundlag opridset.

Den historiske fremstilling anskueliggør vekselvirkningerne mellem landmilitseren, skolen og kirken som led i overlevelseskampen fra 1721 og frem. Den danske stat etablerede en religionspolitik og benyttede sin statsan-

erkendte 'Sacred Canopy' (et begreb, som definerer en religions universelle verdensbillede, hentet i Peter L. Bergers berømte klassiker om elementer af en sociologisk teori om religion) til at disciplinere indadtil og forsvare sig udadtil. Staten oprettede derfor et skolevæsen med vægt på Luthers lille katekismus, en landsmilitis og senere almen værnepligt; kirken overvågede begge dele – for militsens vedkommende om søndagen efter gudstjeneste, hvor skoledrengene også skulle deltage sammen med skolelæreren for at blive fortrolige med deres kommende værnepligt, og for skolens vedkommende hele tiden som tilsynsmyndighed og magtfuldt placeret indtil 1933. Men for begge med behørig edsaflægelse til kongen i forbindelse med konfirmationen. Denne sammenfletning af kirke, skole og forsvar satte rammerne og normerne for, hvad en dydig borger var. Tilgangen bliver godt dokumenteret i sin støbning og grundigt udfoldet i Reehs fortællekabelon, som i flere henseender bringer mindelser om dansk selvforståelse. Det er der intet galt i, for enhver forsker er altid påvirket af sin samtid og sin nationale kontekst. Det tankevækkende er, at denne trinitariske formel for kirke, skole og forsvar synes at have overlevet skiftende tiders forestillinger. End og efter indførelsen af Grundloven i 1849, hvor staten blev løsgjort noget fra den hidtidige binding til lutheranismen ved at tillade andre religioner, kan Reeh ikke desto mindre opsummere, at båndene mellem konfirmation og politiske rettigheder ganske vist blev skåret over, men at den nu sekulære stat fortsat førte religionspo-

litik (s. 119). Der erindres endvidere om, hvad nederlaget i 1864 betød i retning af homogenisering af den nu formindskede nationalstat, og hvorledes nederlaget bidrog til at tvivle på mulighederne af et militært forsvar af Danmark.

Fra 1930 og fremefter opgav Det Radikale Venstre og Socialdemokratiet det militære forsvar for til gengæld at opbygge et forsvar indadtil gennem velfærdsstaten, altså at staten ikke var en fjende, men derimod en ven. Forsvaret handlede både om 'ånden' i "Danmark for folket" (dvs. Socialdemokratiets opgivelse af klassekamp til fordel for nationalt sammenhold) og om den luthersk-protestantiske religions modstandspotentiale i forhold til en nazistisk påvirkning under den tyske besættelse 1940-45. Folket og dets kultur blev af P. Munch anset for at være hjørnестenen i kampen for overlevelse. Dansk Folkeparti genoptager tænkning i 2002 ved grosso modo at benytte sig en næsten enslydende argumentation: en stærk national kultur plus et stærkt tilhørsforhold til landet kunne i Munchs øjne blive afgørende i forhold til den potentielle trussel fra Hitlertyskland. DF ønsker at forsvare velfærdsstaten ved at afvise indvandring (165f.). Mens Munch anslog pacifismens og den indre modstands toner, har DF stillet et stærkere militært forsvar op som en nødvendighed. Munch var overbevist om, at hovedproblemet var internt og ikke eksternt, hvilket pegede på at styrke det kulturelle forsvar mod ændringer, som ikke stemte overens med dansk kultur. Truslen er ikke indre, men ydre, mente DF, som frygtede, at indvandring af

mennesker med en anden kultur ville undergrave den danske kultur. Et forsvaret for og en bevarelse af dansk kultur kunne bl.a. sikres gennem undervisning i kristendomskundskab som en del af den nationale arv. Tilsyneladende har Munch mere ret, end man umiddelbart ville antage. Det mest konsekvente forsøg på i skolelovgivning at løsrive kirken fra skolen fandt sted i 1975, men som det fremgår ovenstående var der ikke tale om en irreversibel proces.

### **Hvordan kan man forsvare sig?**

Bogen peger på en lang tradition for i spørgsmålet om staters sikkerhed og overlevelse at tænke i rent militære termer, hvor lejesoldater og udskrevne unge fra landet udgjorde 'kanonføden'. Eftersom danske konger altid har manglet finanser, blev de dyre lejesoldater erstattet af bønderkarle.

Fremstillingen dækker perioden 1721-2006, med et kort tilbageblik til reformationens indførelse og etableringen af en lutheransk kristen stat, hvorefter den danske konge var kongen af Guds nåde, efterfulgt af et ligeledes kort resumé af tiden op til 1721. Dels peges på svenskekrigene som anledning til at indføre enevælde, dels på den tætte forbindelse mellem militær og skole (landmilitsern, rytterskolerne, konfirmationen som en aflæggelse af ed til kongen og dermed som forberedelse til militærtjeneste).

Bogen består af tre dele: en del om teori, en om den danske vej gennem moderniteten og endelig en konkluderende del. Den teoretiske del har denne anmeldelse allerede givet et vist indblik i. Opsætningen er her på den

ene side at pege på sekulariseringsteoriernes blinde pletter og på den anden side at bruge dette som springbræt for at udvikle en ny teori. Vender vi os her efter til bogens anden del, gennemgår det kapitel for kapitel den lange danske vej gennem moderniteten fra enevælden til i begyndelsen af vort århundrede: først to kapitler om enevælden (den despotiske 1721-1784 hhv. oplyste 1784-1849); dernæst et kapitel om det konstitutionelle monarki (1849-1901), efterfulgt af systemskiftet og det parlamentariske demokrati (1901-1945). Her kommer velfærdsstaten så ind i billedet i årene 1945-1989 og endelig Public Management-staten 1989-2006. Hvert af kapitlerne giver dels et rids af de eksterne trusler som baggrund for politiske initiativer, dels en historisk, syntetisk kildebaseret gennemgang af disse initiativer. Hver periode afsluttes med en opsummering. Reeh konkluderer, at kristendomsundervisning i perioden fra 1721 til 1849 er stærkt præget af det eksterne tryk på staten og dens form. Staten reagerer så at sige på det ydre tryk med at tilpasse sig de nye betingelser. I den tidlige periode etableres skoler og religionsundervisning som et led i statens forsvar udadtil – på foranledning af en militær kommission. Dette billede er kontinuerligt, fordi tematiseringen af både stat og religion som 'survival units' netop rummer en sådan vekselvirkning mellem ydre og indre forhold.

### **Tråden**

Denne tråd er særdeles effektivt og fermt vævet, når forenklede teorier om den uundgåelige sekularisering ikke slår til, og når ærindet er at

kaste lys over gangen fra lutherdom over patriotisme, nationalisme og velfærdstat. Fremstillingen formår desuden at trække det lange perspektiv op ved hjælp af tænkningen om staten som overlevelsesenhed. I de sidste årtier er det hverken svenskere, tyskere eller den røde hær, der udgør den ydre trussel. Det er liberaliseringen af økonomien efter Sovjetunionens sammenbrud og det deraf følgende pres på den velfærdstatlige konstruktion i Danmark kombineret med indvandring hhv. flygtningestrømme forstået som pres på det kulturelle forsvar eller forsvaret for sammenhængskraften.

Bogen er velskrevet, og den røde tråd er de skiftende opfattelser af, hvad det universelle verdensbillede, religioner tilbyder, og som staten sanktionerer, har været. Et godt første overblik fås ved at læse kapitel 11 (s. 179-188), inden livtaget begynder med de teoretiske kapitler og den grundige historiske syntese. Endvidere konkluderes i kapitel 12, hvor læseren hurtigt kan orientere sig i bogens ærinde.

#### Referencer:

- Sacks, J. (2017). Ikke i Guds navn. København: Kristeligt Dagsblads forlag  
Sansal, B. (2015). 2084. La fin du monde. Paris: Gallimard

**Mette Buchardt. Kulturforklaring. Uddannelseshistorier om muslimskhed. Kbh.: Tiderne Skifter. 208 s. 269,95 kr.**

*Af Hedi Vad Jønsson, lektor,  
Syddansk Universitet*

Mette Buchardt har skrevet en fremragende bog, som kan og bør læses af politiske beslutningstagere, forskere, historieinteresserede, såkaldte ”meningsdannere” og alle andre med interesse for uddannelse, skole, integration, kultur og immigration. Det er en bog, man bliver klogere af at læse, og en bog, der giver anledning til refleksion over et af de helt store temaer i dansk politik bredt set: immigration, integration, kultur, religion. Bogen er en mellemting mellem historie og sociologi og kan således bedste kategoriseres som social science history. En genre, der er vanskelig, men også væsentligt mere spændende end traditionelle analyser.

Bogen begynder med en undren. Hvorfor er kultur og muslimskhed en kategori – et stempel – man kan sætte på en bestemt gruppe børn i en hvilken som helst folkeskole? Hvor kommer dette fokus på kultur fra? Hvorfor bliver kultur og religion overhovedet betragtet som meningsfulde kategorier? Gode, interessante og ikke mindst relevante spørgsmål. Disse spørgsmål står som rettesnor for bogens opbygning, og der er således en fin sammenhæng mellem spørgehorisont, valg af kilder, analyse og konklusion. De analytiske greb – teoriapparatet om man vil – er ligeledes velvalgt, idet Buchardt er påvirket af uddannelses- og læreplanssociologi og helt konkret benytter Basil Bernsteins begreb rekontekstualisering. Gennem en ligefrem skrivestil forklarer Buchardt, at rekontekstualisering kan anvendes som analytisk greb til at forstå skolen som en del af samfundet og som en institution eller måske endda aktør, der både af-

spejler og påvirker det samfund, skolen er en del af. Dermed bliver skolen mere end bare et resultat af politiske beslutninger, mere end en implementeringsarena. Derfor er det vigtigt at studere skole, undervisning, uddannelse som mere end en lukket enhed.

Efter de indledende akademiske øvelser i det første kapitel følger fire kapitler, der tager livtag med bogens overordnede spørgsmål, som let omformuleret kan beskrives som: Hvorfor og hvordan er kultur og religion blevet en meningsfyldt kategori i skolen? Svaret på spørgsmålet er, at kultur, religion og muslimskhed er et 1980'er-fænomen. I det, der kan betegnes som gæstearbejderperioden (1970'erne), viser Buchardt, at der kom en større opmærksomhed på de såkaldte fremmedarbejderbørn lokalt i København, og at undervisning af fremmedsprogede børn blev et undervisningspædagogisk tema. Undervisning af fremmedsprogede blev i nogen grad diskuteret som et felt indrammet af kulturmøder eller -konflikter i 1970'erne, men først fra 1980'erne blev koblingen mellem kultur, religion og muslimskhed en metaramme for debatterne. Gennem en grundig læsning og analyse af et meget omfattende materiale, herunder rapporter fra forskellige foreninger og organisationer, lovgivning m.v., forklarer Buchardt, hvordan religion og muslimskhed var et perifært emne i 1970'erne for så at indtage hovedfokus i 1980'erne. Mod slutningen af 1980'erne blev religion og kultur set som to sammenhængende størrelse. Det var ikke alene tilfældet i skole- og undervisningsregi, men en tendens i de udlændingepolitiske

debatter generelt. Som Buchardt fremhæver, har den eksisterende forskning peget på, at 1980'erne blev kendetegnet ved kulturisering af indvandrere og flygtningediskussioner, mens man i 1970'erne i højere grad havde set indvandrerspørgsmålet som et socialpolitisk tema. Konstateringen af, at kultur blev en kategori, er på sin vis ikke noget nyt, men mens andre forskere (inklusive denne anmelder) har interesseret sig mest for de politiske partiers rolle i kulturiseringen af udlændingetemaet, byder Buchardt sig til med en anden tolkning. Hun påpeger, at hvis vi skal forstå, hvordan kultur, religion, muslimskhed blev meningsfyldte kategorier, skal vi se på skolen. Her mobiliseredes religion som kulturforklaring i netop denne periode, hvor interessen for at forklare børn i sammenhæng med deres baggrund stod centralt. Der var altså interne skole- og undervisningsrelaterede dynamikker, som skubber denne proces i gang. Men som Buchardt allerede påpegede i indledningen, eksisterer skolen ikke i et vakuum, og med afsæt i den præmis pointerer Buchardt, at skolens fokus på religion-kultur-muslimskhed også satte sig spor i samfundets opfattelse og diskussioner af udlændingetemaet, der både omfattede indvandrede, efterkommere, flygtninge og andre kategorier.

Efter at have læst bogen, er jeg ikke i tvivl om, at Buchardt har ret i, at skolen og dens professionelle (forskellige lærerorganisationer, pædagoger m.v.) spillede en rolle i det, der kan betegnes som en kulturiseringsproces. Jeg er dog heller ikke i tvivl om, at de politiske partier var vigtige aktører i den

proces, og at det hele indrammes af velfærdsstatens udvikling i perioden. I forlængelse af Buchardts analyse ville et nærstudie af dialogen mellem skolen og det politiske være en kærkomment. Det ville styrke Buchardts argument, om denne dialog havde været afsøgt og studeret mere indgående, men det ville også fordr en helt anden analyse og nogle helt andre forskningsspørgsmål. Når det er vigtigt at fremhæve det, der måske kan ses som en svaghed ved et af bogens kerneargumenter, skyldes det, at bogen netop leverer vigtige nye resultater og i samme ombæring rejser nye forskningsspørgsmål. Dette er således ikke en svaghed, men snarere et eksempel på, at Buchardts bog skal ses som en vigtig forskningspublikation, der leverer ny viden, nuancerer eksisterende forskningskonklusioner og åbner nye diskussioner.

Fremfor et nærstudie af dialog mellem det politiske og skolen leverer Buchardt en analyse af interne processer i skolen på den ene side og eksterne forhold såsom Søren Krarups "ikke en krone"-kampagne og mediedækningen af bl.a. den iranske revolution på den anden til at vise, hvordan kulturisering og konstruktionen af muslimskhed som ny kategori tog form i forskellige arenaer og med forskellige logikker. At Buchardt har blik for et intersektionelt perspektiv i koblinger mellem muslimskhed, køn, kvinder og religiøse symboler (bl.a. tørkæder) er en styrke, som også bør fremhæves.

Bogens kronologiske opbygning fungerer, og selvom man af og til bevæger sig lidt frem og tilbage i tid henover de forskellige kapitler, hænger

fortællingen sammen. Det sidste analytiske kapitel er imidlertid anderledes end de fire historiske analyser. Det femte kapitel er baseret på feltstudier – observationer – af, hvordan kategorien muslimskhed kom til udtryk i religionsundervisning i udvalgte københavnske folkeskoler i begyndelsen af det nye årtusinde. Kapitlet forekommer på sin vis løsrevet, men ved at Buchardt fastholder sit analytiske greb, rekontekstualiseringen, formår hun alligevel at levere en interessant analyse af, hvordan kategorien muslimskhed og kultur kommer til udtryk i praksis. Kapitlet griber tilbage til den indledende undren – hvorfor er muslimskhed overhovedet en meningsfyldt kategori? – og dermed afsluttes bogen også set med denne anmelders øjne med både at besvare de indledende spørgsmål og give anledning til fornyet undren.

Afslutningsvist skal det fremhæves, at Buchardt i flere omgange påpeger den for samtidshistorikere vanskelige opgave at skrive om den periode, man selv har været en del af. Al historieforskning vinder ved en vis tidsmæssig distance, og når man skriver om et emne i en periode, man selv har erindring om og måske selv har været deltagende i, bliver den for historikere basale læresætning "man må ikke fælde dom over fortiden" vigtig at fastholde. Buchardt holder sig på forskerens smalle sti og undgår at politisere, tage stilling og have holdninger til, hvordan man i forskellige perioder har debatteret det følsomme migrationstema. Dette er en vanskelig øvelse, som Buchardt mestrer til fulde.

## GYMNASIESKOLEN

**Hans Henrik Jacobsen (red.):  
50 år på Odense Katedralskole.  
Kahrius 2016. 178 s. 100 kr.**

*Af Børge Riis Larsen, lektor emeritus,  
Slagelse Gymnasium*

Hans Henrik Jacobsen (HHJ), som blandt meget andet har redigeret *Odense Katedralskoles historie 1283-1983* fra 1984 udgivet i forbindelse med skolens 700 års jubilæum, har i denne bog berettet om de 50 år, han var knyttet til katedralskolen som elev og senere som lærer.

HHJ var elev på katedralskolen i årene 1947-54 – først fire år i mellemskolen og derefter tre år i gymnasiet – og han var lærer samme sted 1961-2004. Netop i 2004 begyndte han at samle stof, og efter hans død i 2008 lykkedes det andre at redigere det efterladte materiale. Bogen består således primært af en række små bidrag fra studenter fra skolen i årene 1957-2003 samt bidrag fra lærere og administration.

HHJ gik aldrig i 4. klasse. Efter at have gået de første år i en landsbyskole tog familien til Odense for at få ham optaget i 4. klasse i en byskole. Skolens to 4.-klasser var imidlertid fyldt op, og det blev meddelt, at han i stedet kunne gå i to år i 5.-klasse, hvor der ikke var så mange elever. Imidlertid gik han kun ét år heri, da han i sit første skoleår heri var til optagelsesprøve til mellemskolen på katedralskolen – og bestod.

De små studenterbidrag i bogen vidner om en svunden tid i gymnasieskolen. Fra HHJ's skoletid og første år

som lærer, hvor eleverne rejste sig op, når læreren kom ind, og man titulerede læreren med *De* og efternavn. Der var hverken projektarbejde eller tværfaglighed endelige fællesmøder. Lærerværelset, hvor eleverne yderst sjældent kom, var røgfylt. Efter 1968 kom den antiautoritære tid. Den gav sig blandt andet udtryk i, at ikke alle elever gik med studenterhue efter eksamen. Nogle var barhovedede, og andre sås med en murerkasket eller strikhue. Andre igen foldede en avis, som de så tog på hovedet som foragt for ”borgerligheden”.

Såvel mange fags navne som indhold har også skiftet i perioden. *Legemsøvelser* blev til *gymnastik* og senere *idræt*. Eleverne lærer i dag næppe mere at gå to og to i takt og har sikkert heller ikke fritstående øvelser mere. Lærerne er i dag – ligesom eleverne – klædt om. Det skete ikke som i min gymnasietid i begyndelsen af 1960'erne, hvor de allerhøjest løsnede på slipset, når de skulle demonstrere noget. *Kristendomskundskab*, som for generationer siden kunne varetages af byens præster, er i dag blevet til *religionsvidenskab*. *Formning* er blevet til *billedkunst*. I *matematik* var vigtige hjælpemidler tidligere logaritmetabel og regnestok.

De lilla gennemslag med karbonpapir og spritduplikatoren er for længst afløst af fotokopieringsmaskiner.

Bogen henvender sig til den læser, at er interesseret i at vide, hvordan gymnasieskolen har udviklet sig i løbet af et halvt århundrede. Havde jeg selv været elev på Odense Katedralskole, ville jeg straks få fat i bogen og genopfrisket minder fra gymnasietiden dér.



**Henning V. Jensen og  
Flemming Johansen:  
Hans Schneekloths Skole.  
Fra Statsgymnasiet Schneekloths  
Skole på Værnedamsvej til  
Schneekloths Gymnasium på  
Brøndby Møllevvej. 1954-1992.  
Schneeklothianer Samfundet af  
2. maj 1894.  
250 s.  
Ingen pris angivet.**

*Af Børge Riis Larsen, lektor emeritus,  
Slagelse Gymnasium*

Skolen blev grundlagt af Hans Schneekloth (1812-82) på Vesterbrogade i 1854 som *Realskolen for Frederiksberg og Vesterbro*, en privatskole som dimitterede det første hold studenter i 1863. Fra 1856 finder vi skolen på Værnedamsvej. På grund af manglen på kvindelige ansøgere måtte pigeafdelingen lukke i 1881. Fra 1963 kunne piger igen blive elever på skolen, og den flyttede i 1969 til Brøndby Møllevvej. I 1992 blev den nedlagt.

De to forfattere har gennemgået skolens arkiver og suppleret stoffet med interviews med tidligere elever og lærere. Den ene forfatter har arbejdet med perioden 1954-69, mens den anden har taget sig af årene 1969-92.

Forfatterne skriver, at der var tale om to forskellige slags skoler. I den første periode var der tale om en eliteskole, der var centralt placeret i hovedstaden (men med få faglokaler og i den sidste periode ret nedslidte lokaler), i den anden et forstadsgymnasium med en anden elevtype til gengæld med mange velforsynede faglokaler. En lærer erindrer, at "største-

delen af indbyggerne (i Brøndby) boede i socialt boligbyggeri. Det sås ved forældremøderne. Her var ikke mange akademikere." Til gengæld fik man "første generation af studenter[,] der var børn af faglærte og håndværkere." Fra 1960'erne læser vi, at skolens rektor højtideligt kom ind i hver klasse og uddelte karakterbøger. Eleven med det højeste gennemsnit fik bogen først, derefter nummer to og så fremdeles indtil sidste elev med det dårligste karaktergennemsnit. Begrundelsen for denne metode skyldes ifølge forfatteren "ønsket om at udvise respekt for den dygtige elev og var et markant udtryk for den elitedyrkelse og faglige konkurrence, som skolen værdsatte". Men han havde også sine tvivl om det motiverende ved denne metode. Til og med årsskriftet fra 1958 kunne man læse eksamensresultatet for hver enkelt elev ved studenter- og realeksamen med deres gennemsnit.

Ud fra mange elevindberetninger kan man læse, at eleverne i 1950'erne og 1960'erne husker det høje faglige niveau og inspirerende miljø, men tillige en kedelig og traditionel pædagogik. Mange elever opfattede også skoletiden som "individuel ydmygende og terroriserende". En gårdvagt kunne således gribe en mellem-skoleelev i hårene ved ørene og løfte ham op. En matematiklærer, der var ansat i årene 1940-69, nævnes af adskillige og bringer anmelderens tanker hen på sin barndoms Tykke-Niels-bøger med den frygtede latinskolelektor i matematik Julius Th. Mortensen med øgenavnet *Sjakalen*. Han var berøgtet for sine pædagogisk ydmygende metoder, der terroriserede alle. Han

bestemte, hvor eleverne skulle sidde i klassen – hos ham blev de anbragt efter faglig dygtighed. Og i hvert fald én elev undrer sig over, at skolens ledelse ikke greb ind, og at en rektor ikke ville blande sig i lærernes adfærd.

Allerede på det første forberedende møde om skolebyggeriet i Brøndby dukkede konfliktstoffet op mellem skolen på den ene side og arkitekten og departementet på den anden. En sådan konflikt så man også andre steder. Skolen var eksempelvis imod en etplansløsning med lange gange og ville foretrække en bygning i to planer. Men det blev etplansløsningen, der vandt. En rektor husker mange år senere, at der var tale om ”et lavkvalitetsbyggeri”. Ydervæggen i et klasselokale var 13 mm spån og rockwool. Der var ingen kloakering, så vandet fra baderummene i idrætsafdelingen løb lige ud i jorden. Det samme gjaldt for biologilokalerne. Skolens flade tage var en katastrofe, så på et tidspunkt endte seks ton vand i idrætshallen!

En særdeles indflydelsesrig person i Brøndby-tiden var skolens pedel, og det var i forhold til skolens budget. Havde han brug for nyt materiel til maskinparken, fik han det. Det betød, at der var for lidt penge til undervisningsmidler, så man måtte undertiden stoppe med at indkøbe flere bøger eller spare på fotokopieringen!

Skolens elevtal steg noget i 1989, da man fik tilført tre klasser fra det nedlagte Vallensbæk Gymnasium. Til gengæld faldt det drastisk i 1991, da man i sidste skoleår ikke optog nye 1.g-klasser og overførte 2.g-klasserne til andre gymnasier.

Bogen indeholder en hel del histo-

rie om gymnasieskolen specielt i årene 1954-92 og især stof, der må have stor interesse for tidligere schneeklothianere.

UNIVERSITETET

**Else Hansen: Professorer, studenter og polit.er.**

**Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975. Kbh.: Museum Tusculanums Forlag og Rigsarkivet 2017.**

436 s.

398 kr.

*Af Svend Larsen, direktør,  
Det Kongelige Bibliotek*

Bogen er en kortlægning af diskussionen om universitetspolitik i perioden 1950-1975. Fixpunkterne i fremstillingen er de mange ministerielle udvalg og kommissioner, der blev nedsat i denne periode. Ved at bruge det omfattende upublicerede materiale fra disse udvalg og kommissioner giver bogen ny indsigt i hvilke problemstillinger på universitetsområdet, der blev betragtet som de centrale, hvem der var aktører i formuleringen af universitetspolitikken, og hvilke ideer og forestillinger der styrede aktørerne. Periodens universitetspolitik ses som bestemt af med- og modspil mellem embedsmænd (i Finansministeriet og Undervisningsministeriet), universiteternes rektorer og enkelte professorer samt de studerendes repræsentanter. Tilsammen udgør de den trekant, som i skiftende konstellationer er kraftfeltet i fastlæggelse af statens politik på området. Studenterne fremstår

i bogen som en betydningsfuld kraft. De var de jo klart nok omkring 1970 med nybruddet med styrelsesloven. Men andre kræfter underbelyses. Det gælder således de ikke-professorale læreres kamp i 1960'erne for at få indflydelse. Den kamp var efter min mening med til at bane vejen for, at "studenteoprøret" fik en blivende effekt i form af nye styringsformer. Kildematerialet viser her sin begrænsning, idet de ikke-professorale lærere kun i meget begrænset omfang var involveret i arbejdet i de ministerielle udvalg og kommissioner, og deres kamp er derfor ikke synlige i de kildekategorier, bogen primært er baseret på.

Resultatet af de 25 års universitetspolitik står klart: Et mands- og københavnerdomineret professoruniversitet erstattes af universiteter flere steder i landet med stadig flere kvindelige studerende og med ligestilling mellem professorer og andre universitetslærere. Bogen tegner en udvikling frem mod stadig større planlægning og styring. Den kvantitative planlægning er et nyt fænomen i perioden. Det afspejler, at universitetspolitikken fokus er uddannelse mere end det er forskning. Hovedspørgsmålet er behovet for mere universitetsuddannet arbejdskraft. Det rejser spørgsmål vedrørende studieforløb, antal universitetslærere og deres status, behovet for nye bygninger og behov for økonomisk støtte som betingelse for at få flere til at studere. Bogen viser, at bevægelsen fra eliteuniversitet til masseuniversitet blev betragtet som en 'naturlig' udvikling af velfærdssamfundet. Diskussionen drejede sig primært om, hvor meget det måtte koste og hvor hurtigt det

skulle gå. Der var i perioden kun sporadisk principiel diskussion om denne forandring af universitetsinstitutionen. Generelt var holdningen, at videnskaben er en kulturfaktor, og at universiteter hører til i en kulturnation som den danske. Forskningsbaseret faglighed og nytteværdi stilles ikke op som direkte modsætninger, og først med fagkritikken i periodens slutning stilles der nye spørgsmål om universitetets samfundsmæssige funktion.

Bogens anslag er administrationshistorisk, og kilderne er forvaltningsakter. Det giver forfatteren et solidt grundlag, men gør også fremstillingen lidt blodfattig. Kernen i bogen er beskrivelsen af hvordan universitetspolitikken formuleres i udvalg og kommissioner. Det egentlige lovgivningsarbejde, altså den politiske bearbejdning i Folketinget af resultaterne af arbejdet i råd og udvalg, er kun medtaget i begrænset omfang. Det samme gælder beskrivelse af de involverede personer og spillet imellem. Det hører vi ikke så meget om. Af enkelte hovedaktører er der fotos med udvidet billedtekst. Det gælder således Mogens Fog. Derimod er der meget lidt om centrale aktører som embedsmanden Erik Ib Schmidt eller om Mogens Pihl, der var prorektor under Mogens Fogs rektorat i de "urolige" år, og siden formand for det nye Planlægningsrådet for Forskningen. Mogens Pihl er fremhævet som en indflydelsesrig rådgiver for periodens socialdemokratiske politikere som undervisningsminister K.B. Andersen,<sup>1</sup> og han

---

1 Olaf Pedersen: Mogens Pihl. I:

er dermed en aktør som kunne fortjene omtale.

Grundlæggende er der tale om en bog, som gør læseren klogere på periodens universitetspolitik og dens centrale temaer. Som undertitlen siger, er der også tale om et bidrag til historien om udbygningen af den danske velfærdsstat, mens den udvikling endnu var konsensuspræget. Det skal også fremhæves, at forfatteren har et godt blik for forhold som køn og geografi, som er temaer der løbende tages op. Perioden er kendetegnet ved, at en studerende ikke længere automatisk er af hankøn. Flere og flere kvinder finder vej til universiteterne, og deres studieliv er i øvrigt genstand for et par af bogens billedserier. Også diskussionen om placeringen af universiteter rundt i landet er med, og det bemærkes, at hverken Niels Bohr eller Mogens Fog støttede udbygningen af det den gang lille Aarhus Universitet. Bogen afsluttes med en række meget nyttige bilag i form af oversigter over studentertal, ministre og ministeriernes embedsmænd og -kvinder, kommissioner og udvalg m.m. Så også som håndbog har bogen værdi.

**Jeppé Nevers (red.):**  
**En verden af viden.**  
**Syddansk Universitet 1966-2016.**  
**Odense: Syddansk**  
**Universitetsforlag 2016.**  
357 s.  
349 kr.

*Af Thomas Clausen, adjunkt, DPU,  
Aarhus Universitet*

Med udgivelsen af *En verden af viden* markeres 50-året for grundlæggelsen af Odense Universitet i 1966 (fra 1998 Syddansk Universitet). Samtidig tjener bogen som en opdatering af det foregående jubilæumsskrift om institutionen fra 1991 af Per Boje og Knud J.V. Jespersen. Og lad os bare tage konklusionen med det samme: Værket er flot opsat og indeholder en række interessante og læseværdige kapitler, som oven i købet for en dels vedkommende bygger på primært kildemateriale. Sammenhængen mellem de enkelte bidrag lader til gengæld noget tilbage at ønske. Det er ikke, som angivet i bogens bagsidetekst, historien om Syddansk Universitet (SDU) læseren præsenteres for, men derimod et udvalg af historier om universitetet.

Værket er en antologi bestående af 10 tematisk, ikke kronologisk, ordnede kapitler. Kapitlerne 1, 3 og 5 sætter fra forskellige perspektiver den konkrete historiske udvikling på det fynske universitet ind i en overordnet universitetshistorisk og samfundsmæssig ramme, mens bogens øvrige bidrag i højere grad retter sig specifikt mod det levede liv på Odense/Syddansk Universitet.

Begynder man læsningen med at slå

---

Det Kongelige Videnskabernes Selskab:  
Oversigt over Selskabets Virksomhed  
1986-87, s. 139-160.

op på tabel- og figurmaterialet bagerst i bogen, er det umiddelbart mest iøjnefaldende, hvor meget Syddansk Universitet i et nutidsperspektiv ligner de andre universiteter i Danmark: Kontinuerlig vækst i antallet af studerende gennem de sidste årtier – og særlig efter den økonomiske krise i 2008, bemærkelsesværdig skæv kønsfordeling på VIP-siden i almindelighed og professorniveau i særdeleshed samt en løbende udvidelse af universitetets størrelse som følge af nyere og tidligere fusioner med andre uddannelses- og forskningsinstitutioner. Denne sammenstilling holder dog kun, indtil man tager fat på bogens hoveddel, hvor institutionens særegne træk træder mere markant frem.

I det indledende kapitel (kapitel 1), skrevet af Tønnes Bekker-Nielsen, følger vi opkomsten og udviklingen af universitet i Odense fra tresserne og frem til i dag. Til grund for universitetets oprettelse lå et lokalt initiativ godt bragt på vej af den nærmest eksplosive stigning i antallet af studerende ved de højere læreanstalter op gennem første halvdel af 1960'erne. På daværende tidspunkt rummede Danmark to universitetsinstitutioner, nemlig Københavns Universitet (grundlagt 1479) og Aarhus Universitet (grundlagt 1928). Andre byer var inde i billedet til at huse Danmarks tredje universitet, men Odense Kommune havde et godt kort på hånden: En stor og velegnet byggegrund. De oprindelige planer om at realisere et såkaldt universitetscenter måtte til gengæld opgives hen ad vejen.

I bogens andet kapitel behandler Malene Breunig Syddansk Universitets

arkitektur. Da der i forbindelse med det forestående universitetsbyggeri i Odense i foråret 1966 blev udskrevet en arkitektkonkurrence, indkom der ikke færre end 42 arkitektforslag. Vinderen af konkurrencen blev arkitektfirmaet Krohn og Hartvig Rasmussen, som siden bl.a. også kom til at stå bag det arkitektonisk beslægtede Hvidovre Hospital. Som kutyme er på større anlægsarbejder måtte der også i dette tilfælde foretages en nedadgående tilpasning af budgettet, hvad der bl.a. medførte en halvering af den projekterede kontorstørrelse. Forfatterens påpegning af sammenhængen mellem den fysiske bygningsmasse på den ene side og økonomisk vækst og ”neoliberal konkurrencestatsmentalitet” på den anden, kalder på en nærmere diskussion. Kapitlet afrundes med et spændende udblik over arkitekturen på SDU's øvrige uddannelsessteder.

Kapitel 3, forfattet af Lars Bisgaard, handler om universitetets livsnerve; undervisning og studenterliv. Som ny undervisningsanstalt lå det fra begyndelsen i Odense Universitets genom at have en gentænkende tilgang til dette område. Ideen om et basisår ved indslusningen til et universitetsstudium blev født og afprøvet her. Samtidig eksperimenterede man med tidlige former for studenterinddragelse i universitetets styrelse, inden vedtagelsen af styrelsesloven i 1970 gjorde noget sådan lovbestemt. Skildringen af de studenterpolitiske kampe i 1970'erne er særlig interessant og byder på sammenligninger med studenterbevægelserne ved andre danske universiteter.

Kapitel 4 udgør på det nærmeste en egentlig forskningsartikel (om forsk-

ning) og handler ikke så meget om Odense/Syddansk Universitet, udover at det var her, Det Danske Tvillingeregister – artiklens genstandsfelt – endte med fysisk at blive placeret. Som fremhævet af kapitlets forfattere Per Boje og Bernard Jeune har Danmark nogle ”komparative fordele”, når det kommer til tilgængeligheden af registerdata, og alle, der har arbejdet med folketællingsmateriale helt tilbage fra 17- og 1800-tallet, har vel oplevet den fascinationskraft, der ligger i disse dokumenter.

I kapitel 5 sætter Julian Lamberty de skiftende historiske forhold på Syddansk Universitet ind i rammen af den velkendte fortælling om overgangen fra velfærds- til konkurrencestat. Forfatteren fremhæver korrekt Schlüter-regeringens moderniseringsprogram fra 1983 som normdannende for udviklingen i hele den offentlige sektor, heriblandt de videregående uddannelsesinstitutioner. Væksten i administrationslaget på universiteterne, som kort berøres i kapitlet, er i den forbindelse et vigtigt element i moderniseringsprocessen, som kun sporadisk er blevet undersøgt i forskningslitteraturen.

Kapitel 6 og 7 handler om de fusioner, der – på godt og ondt – har været med til at forme dagens Syddansk Universitet, mens Mogens Kragssig Jensen i kapitel 8 giver et indblik i, hvordan universitetets bibliotek har udviklet sig fra den spæde begyndelse til nutidens digitaliserede samlinger.

Fælles for de tre bidrag er, at de tager læseren med ned på mikroniveau og skildrer dilemmaer og udfordringer for ledelse og medarbejdere under stadig foranderlige betingelser.

Bogens afsluttende kapitler (9 og 10) har form af erindringsinterviews med en person fra hhv. den administrative og videnskabelige side af staben på Syddansk Universitet. De to tilbageblik er præget af anekdoter, men sætter – på hver deres måde – også det moderne universitet i perspektiv. Det gælder f.eks. spørgsmålene om internationalisering af uddannelse og forskning, forvaltning af optagelsessystemer samt styring og regulering af universiteternes vidensproduktion.

Bogens disposition og struktur giver anledning til nogle bemærkninger. Positivt formuleret kan man sige, at der er noget for enhver smag. Udtrykt mere direkte ville værket have vundet ved i højere grad at fremstå som en helhed. Krydsreferencer mellem de enkelte kapitler er der kun få af. Rækkefølgen af kapitlerne virker noget tilfældigt udvalgt – måske har redaktionen ønsket at blande kortene. Der savnes desuden et samlende kapitel, som præsenterer det nærmere sigte med udgivelsen og sætter bidragene i relation til hinanden. Når det er sagt, skal det understreges, at værket er velredigeret og bidrager med mange nye vinkler på Syddansk Universitets historie. Bogen, som er rigt illustreret, kan anbefales til alle med interesse for universitetslivet i Danmark.

# Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2017

Ved Else Hansen, formand

Der var en god bredde i de uddannelseshistoriske udgivelser i 2017. Således udkom i anledning af 500 års-jubilæet for reformationen det store værk *Reformationen i dansk kirke og kultur 1517-2017*, vol. I-III, redigeret af Niels Henrik Gregeren og Carsten Bach-Nielsen. Her skal det fremhæves, at hvert bind indeholder et kapitel om skole og religion (bind 1: Morten Fink-Jensen, bind 2: Ingrid Markussen og Erik Nørr, bind 3: Ove Korsgaard). I *Pædagogikkens idéhistorie* af Hans Siggaaard Jensen, Ove Korsgaard og Jens Erik Kristensen beskrives de pædagogiske idéer med særligt fokus på, hvordan den pædagogiske tænkning har udviklet sig i Danmark siden reformationen i 1500-tallet. Idéerne sættes i forbindelse med deres historiske sam- og eftertid, heriblandt de forskellige perioders pædagogiske institutioner og professioner, undervisningsformer og didaktiske overvejelser. 2017 var også jubilæumsår for CBS, tidligere Handelshøjskolen i København, som udgav bogen *CBS gennem 100 år*, forfattet af Kurt Jacobsen og Anders Ravn Sørensen. Else Hansen udgav *Professorer, studenter og polit.er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975*. Heri undersøges magtkampene om de danske universiteter i perioden fra 1950'ernes begyndelse til midt i 1970'erne. Det var kampe, som udspillede sig mellem den fremvoksende velfærdsstats idealer om lighed og demokrati og universiteternes bærende idéer om akademisk frihed.

I 2017 åbnede den ny hjemmeside, Skolehistorie.au.dk, med et udvalg af digitaliserede og affotograferede genstande og arkivalier fra det tidligere Dansk Skolemuseum og fra digitaliserede samlinger fra AU Library, Campus Emdrup. Dermed bliver skolehistorie.au.dk et digitalt, netværksbaseret ressourcecenter. Igennem samarbejder og fondsmidler vil centret forsøge at etablere en række ph.d.-projekter, som skal behandle emner inden for skolehistorien. Centret vil indgå i et forpligtigende fagligt samarbejde med museer, arkiver, universiteter, ministerier og andre relevante institutioner, imens det eksisterende skolehistoriske netværk blandt museer, arkiver og biblioteker udbygges.

Centret befinder sig fysisk på AU Library, Campus Emdrup, imens eventuelle ph.d'ere skal knyttes til DPU. På den måde sikres en solid forbindelse mellem forskning og formidling. Projektet skal bidrage til at gøre skole- og uddannelseshistorien til en uomgængelig parameter i alle relevante sammenhænge. Centret bygger videre på den skolehistoriske interesse, som blev skabt i forbindelse med

skolejubilæet i 2014. Specialkonsulent Jens Bennedsen, som nu er trådt ind i selskabets styrelse, er leder af projektet.

Med Årbog for *Uddannelseshistorie* bidrager selskabet hvert år til at sætte fokus på et emne inden for uddannelseshistorie med en række forskningsbaserede bidrag samt med en oversigt over årets politiske tiltag og med en fyldig anmeldelsektion. Selvom nye regler for støtte til tidsskrifter udelukkende er rettet mod digital udgivelse, vil styrelsen arbejde for fortsat at finde midler til også fremover at kunne udsende en trykt årbog til medlemmerne.

Nyhedsbrev om uddannelseshistorie er udsendt otte gange i 2017. Det har især fokuseret på selskabets egne aktiviteter, men bestræber sig også på at nævne nye uddannelseshistoriske bøger og artikler. Nyhedsbrevet modtager gerne information om nye uddannelseshistorisk relevante initiativer, arrangementer og udgivelser. Nyhedsbrevet redigeres af styrelsesmedlemmerne Mette Buchardt og Else Hansen.

Årbogen *Uddannelseshistorie* 2016 handlede om uddannelseshistorie. Selskabet for Skolehistorie blev nemlig stiftet i 1966, og årbogen var således den 50. årbog i en ubrudt række. Årbogen, som indeholdt historiografiske analyser af uddannelseshistorien, blev præsenteret ved et jubilæumsseminar i februar 2017. Christian Larsen fortalte om årbogen og selskabet gennem 50 år, og Signe Holm-Larsen holdt et foredrag om problemstillinger, tendenser og hændelser gennem de sidste 50 år med udgangspunkt i "Årets gang". Jubilæet blev fejret på bedste vis med lagkage, bobler og megen god snak.

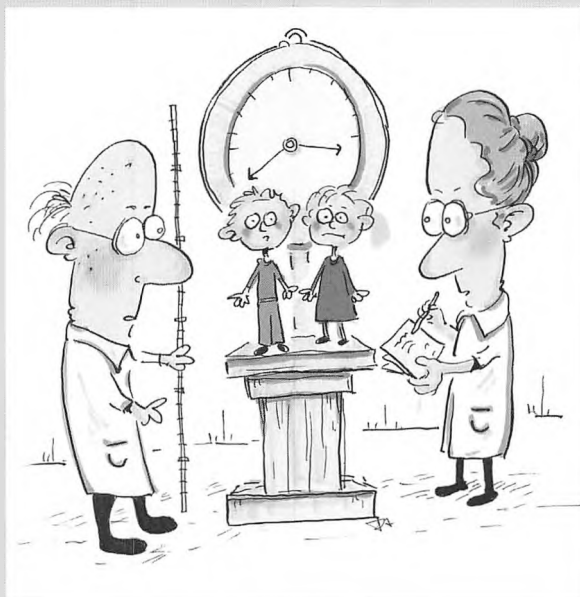
Ved generalforsamlingen blev Erik Nørr, Søren K. Lauridsen og Else Hansen genvalgt til styrelsen. Niels Reeh ønskede ikke genvalg, og han blev takket for indsatsen i styrelsen. I hans sted indtrådte Karoline Baden Staffensen, der indtil da havde været suppleant. Lektor Ida Juul, Aarhus Universitet, blev valgt som ny suppleant.

Ved den efterfølgende konstituering blev Else Hansen genvalgt som formand og Jesper Eckhardt Larsen som ansvarshavende redaktør.

På en ekstraordinær generalforsamling i august 2017 meddelte Søren K. Lauridsen, at han ønskede at udtræde af styrelsen. Han blev takket for sit gode arbejde som selskabets kasserer siden 2006. I stedet blev Jens Bennedsen indvalgt i styrelsen, hvor han også har overtaget hvervet som kasserer.




# Uddannelseshistorie 2012

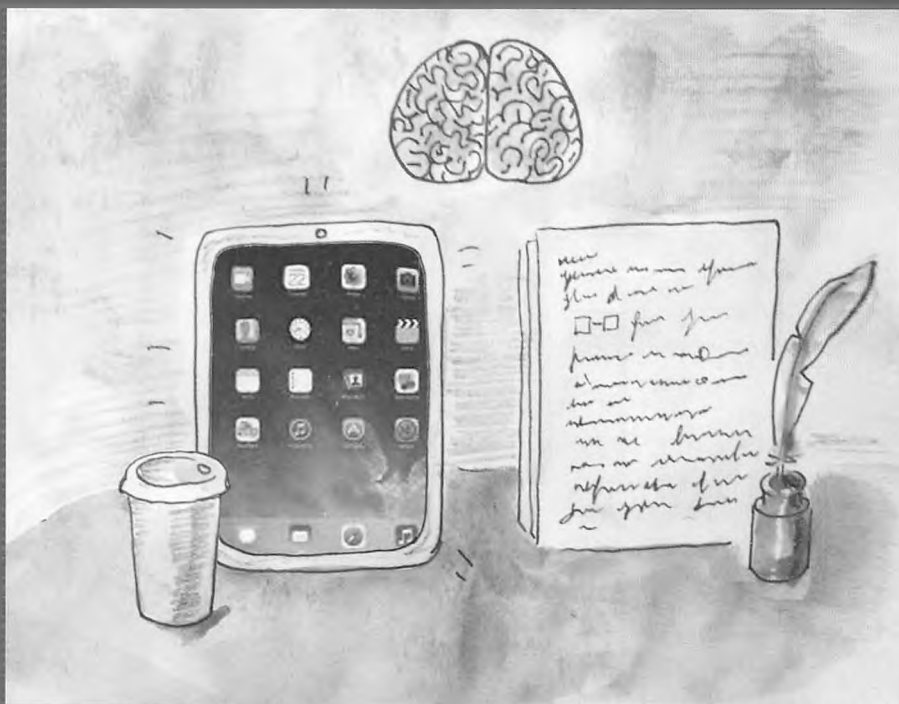


## I særklasse

Inklusion og eksklusion i grundskolen

 **46. årbog fra**  
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

# Uddannelseshistorie 2015



## Det moderne universitet

Kampe, brud og de lange linjer

 49. årbog fra  
Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

### **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 Jens Bennedsen, e-post: jens@au.dk. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kasseren forhandler også Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser findes på selskabets hjemmeside.

Uddannelseshistorie 2017 udgives med økonomisk støtte fra LB Foreningens Fond og Danske Professionshøjskoler.

### **Nyheder om Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie**

Der bringes i hver årgang af Uddannelseshistorie nyheder om Selskabets aktiviteter, som også kan læses på Selskabets hjemmeside [www.uddannelseshistorie.dk](http://www.uddannelseshistorie.dk).