

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

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

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

Uddannelseshistorie 2016



Uddannelseshistorie 50 år

50. 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«.

Redaktion

Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen (ansvarshavende og temanummerredaktør)
Lektor emeritus, ph.d. Børge Riis Larsen
Arkivar, seniorforsker, ph.d. Christian Larsen (tema- og anmelderredaktør)
Lektor, ph.d. Lisa Rosén Rasmussen
Ph.d.-stipendiat Karoline Baden Staffensen

Illustrator

Fanney Antonsdóttir (www.fanney.net)

Selskabets styrelse 2015-16

Arkivar og seniorforsker, ph.d. Else Hansen, Rigsarkivet (formand)
Førsteamanuensis, ph.d. Jesper Eckhardt Larsen, Universitetet i Agder (næstformand)
Arkivar og seniorforsker, ph.d. Christian Larsen, Rigsarkivet (sekretær)
Rektor emeritus, forfatter, cand.pæd. Søren K. Lauridsen (kasserer)
Arkivar og seniorforsker emeritus, dr.phil. Erik Nørr, Rigsarkivet
Lektor emeritus, ph.d. Børge Riis Larsen, Slagelse Gymnasium
Forskningslektor, ph.d. Niels Reeh, Københavns Universitet
Ph.d.-stipendiat Karoline Baden Staffensen, Aarhus Universitet
Lektor, ph.d. Mette Buchardt, Aalborg Universitet

Optagelse af manuskripter

Artikler, der søges optaget i Uddannelseshistorie, sendes elektronisk til Jesper Eckhardt Larsen (jesper.e.larsen@uia.no). Forfattere opfordres til at kontakte redaktionen med ideer eller udkast til en artikel. Artikler bør skrives i Word med et omfang af normalt 6000 ord. Forfattere kan ved at henvende sig til redaktionen modtage »Retningslinjer for manuskripter«. Alle artikler sendes til 2 referees, der vurderer artiklens kvalitet og giver råd til, hvorledes den eventuelt kan forbedres. Forfattere modtager referee-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). Bøger, der ønskes anmeldt, sendes til: Christian Larsen, Rigsarkivet, Rigsdagsgården 9, 1218 København K.

Uddannelseshistorie 2016

Uddannelseshistorie 2016

Redigeret af
Børge Riis Larsen, Christian Larsen,
Jesper Eckhardt Larsen, Lisa Rosén Rasmussen
og Karoline Baden Staffensen

Uddannelseshistorie 50 år

50. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2016

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

Institutter, selskaber, museer og foreninger – den institutionelle skolehistorie 1965-2016	11
<i>Af Christian Larsen</i>	
Et halvt århundrede med ”Årets gang”	32
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	
Langt fra bare nasjonal skole – noen nye utdanningshistoriske arbeider med tema fra nordisk område	59
<i>Af Harald Jarning</i>	
Transnationale dimensioner i dansk uddannelseshistorie – en historiografisk analyse	74
<i>Af Karen E. Andreassen & Christian Ydesen</i>	
Om utbildningshistoriens nytta och skada – svensk utbildningshistorisk historiografi i nietzscheansk belysning ...	90
<i>Af Esbjörn Larsson</i>	
Historieskrivningen om de erhvervsfaglige uddannelser	106
<i>Af Ida Juul</i>	
Temaer i børnehavepædagoguddannelsens historie	126
<i>Af Christian Sandbjerg Hansen</i>	
Gymnasieskolens udforskning gennem 50 år – en uddannelseshistorikers tilbageblik	142
<i>Af Harry Haue</i>	
Skolevæsenet som preussisk nationalstatsprojekt – ny vinkel på det sønderjyske skolevæsen 1867-1920	156
<i>Af Kim Furdal</i>	

Socialpædagogisk TINA-logik
– tysk uddannelsespolitik siden 1970'erne 180
Af Jacob Kornbeck

Nogle Slagelse-testimonier 194
Af Børge Riis Larsen

OVERSIGTER

Flygtningebørn, gymnasieforlig og kornfed fremdrift
– uddannelserne i folketingsåret 2015-2016 205
Af Signe Holm-Larsen

Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2015 231
Ved Christian Larsen

ANMELDELSER 240

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2015 258
Af Else Hansen, formand

Bobler og perspektiver i lyset af 50 års jubilæet

Af Jesper Eckhardt Larsen

Vi ønsker os selv og vore læsere et stort tillykke med de 50 årgange af det tidsskrift, de nu holder i hånden eller ser på nettet. I livets bagklogskab er dette ét og det samme tidsskrift, der dog har ændret både navn, opbygning, layout og i ret høj grad indhold, siden det første nummer udkom i 1967. Der er stadig noget med skoler, lærere og elever i tidsskriftet, men stort set alt andet flyder. Og det elsker historikere (nogle historikere i hvert fald). Så kan de nemlig se tilbage og beskrive, hvor anderledes det var før, hvor meget vi har glemt, hvordan vi kan blive klogere af det, og hvad vi eventuelt kan lære af forløbet, de arkæologiske lag eller erfaringen – det sidste igen kun ifølge nogle historikere.

Os selv og vore nutidige læsere udgør sandsynligvis det, man med et nyere begreb ville kalde en *boble*. Begrebet er inspireret af økonomien, hvor der kan være tale om en overdreven tiltro i markedet til f.eks. prisen på boliger, som får priserne op i et urealistisk leje – en ”boligboble.” Men der kan også være tale om bobler inden for viden og anerkendelse i sociale net-grupper. Man bliver alt for enige om f.eks. en negativ vurdering af en hændelse eller en person – en ondartet *boble*. Lederen af Center for Information og Boblestudier på Københavns Universitet, Vincent F. Hendricks, påpeger dog, at der også kan iagttages positive bobler – en *boble* af enighed om klimainitiativer eller interkulturel forståelse. I denne kontekst tillader jeg mig at benytte begrebet metaforisk om mere eller mindre lukkede fællesskaber om nogen epistemiske normer og overbevisninger. Der foregår en selvforstærkende gensidig bekræftelse af sandheden i en sådan *boble*.

I lighed med sådanne bobler falder nogen antropologiske begreber i pennen, når Harald Jarning i denne årbog skriver om uddannelseshistoriografi. Han beskriver forskellige *stammer* af skribenter, som befolker uddannelseslandkortet. Om forskellige kulturer, der anlægger forskellige perspektiver. Jarning skriver bl.a. om stammen af historikere inden for samme nation, der tenderede mod alene at skrive om, hvad som foregik inden for territoriets rammer – metodisk nationalisme – men han ender med at skrive om flere andre kulturforskelle, der måske udgør en endnu større forskel. Mere om dette nedenfor.

Hvad er det nu med forholdet imellem historien, videnskaben, ”stammerne” og ”boblerne.” Det har længe været en gængs indsigt blandt historikere, at hver tid (og hver gruppe historikere) skriver sin historie på ny. Begrebet ”bobler” passer så at sige som fod i hose med dette syn. Og med hermeneutikken, der i hvert

fald i den mere filosofiske del af denne populært sagt påstår, at der ikke er andet end bobler. Vi kan ikke få helt fast og ahistorisk grund under fødderne, når det drejer sig om sandheden inden for de historisk tolkende humanvidenskaber – fra hvilken boble skulle vi kunne få denne sikkerhed i perspektivet? Dette spørgsmål bygger på den indsigt som den tyske historikertradition opbyggede fra ca. 1880'erne og frem, og som har påvirket vores del af historiker verden fundamentalt. Et perspektivisk eller, om man vil, et relativistisk syn kommer ud af dette. Det nyere opgør med denne relativisme er ikke mindst opstået ud fra et ønske om i det mindste at gribe en flig af sandheden om det historiske. Historie, og dermed uddannelseshistorie, er (stadig) forpligtet på virkeligheden – også, eller måske netop, i en post-faktuel boble-tid. Men hvilken tolkning eller hvilket perspektiv kommer der ud af denne relativismekritik? Er dette blot en ny livets hermeneutik – en ny universalismes boble?

Esbjörn Larssons artikel om svensk uddannelseshistoriografi i nietzscheansk betydning sætter den kritiske videnskabelige tilgang over de tidligere tilgange. Man kan drillende spørge, om ikke det perspektiviske blik flytter med over i den kritiske videnskabelige historieskrivning, selvom man pænt har lagt den monumentale og den antikvariske på hylden? Kan vi blive vores bobler kvit? Kan vi vide, om den boble, vi er med i, er ondartet eller godartet? En iagttagelse, der vel gælder uanset, er, at uddannelseshistorikere bestandigt stiller nye spørgsmål delvist til de samme kilder, den samme skole og de samme uddannelsesinstitutioner. Det funktionelle kildebegreb tilsiger ikke nødvendigvis relativisme, men i hvert fald en perspektivisme. Derfor kan det være godt med et temanummer om vore og uddannelseshistories perspektiviske transformationer gennem de 50 år med tidsskriftet. Løfte os ud af vor egen boble ved hårene kan vi ikke. Vi kan højst se på, hvordan den har udviklet sig. Og så kan vi spejle os i andres syn ud fra blikket.

Vort tidsskrift har bevæget sig på kryds og tværs af uddannelseslandkortet igennem disse 50 år. Og målet med dette temanummer har også været at fange noget af denne mangfoldighed. I et geografisk perspektiv har det bevæget sig fra mere lokal og national historie til supplerende nordiske og globale eller transnationale udsyn. Denne bevægelse, også i dansk uddannelseshistorie generelt, beskriver Karen E. Andreasen og Christian Ydesen i deres artikel i denne årbog. De påviser en stærk kontinuitet af det nationale perspektiv, men også tidlige eksempler på trans- eller i hvert fald internationale perspektiver i dansk uddannelseshistoriografi. Det geografiske er dog blot ét perspektivskifte blandt flere.

Man kan også følge udviklingen fra to historiografiske kulturer til én, som tendens i hvert fald. I udgangspunktet har der været ret tætte skodder imellem historieskrivning om almue-, folke- og grundskolen på den ene side og historieskrivning om den lærde skole/gymnasiet og universitetet på den anden, som også Harry Haue bemærker i sin artikel om gymnasiehistoriografien i denne årbog. Den gamle historie om det danske skisma mellem det akademiske og det folkelige kan genfindes i de fleste andre lande, vi tidligere plejede at sammenligne os med. I den forbindelse giver skiftet af begreber fra ”skole-” til ”uddannelses-”hi-

storie, som skete i 1984 i dette tidsskrift, mening. Det skriver sig ind i den lange overgang fra standssamfund til funktionelt uddifferentierede samfund. I dag er livsløbet så at sige dækket ind af institutioner i et mere eller mindre sammenhængende system, der skal varetage vores livslange og – brede kompetenceudvikling og læring. Historikere ser bagud – og står dog solidt plantet i nutiden.

Harald Jarning kommenterer denne udvikling i perspektiverne: ”Med framveksten av utdanningssamfunn og lang utdanning for alle er det ikke vanskelig å ane at utvikling over tid av horisontale og vertikale forbindelser i utdanningsfelt er aktuelle historiske forskningstema. Sett slik har overraskende mye utdanningshistorisk forskning videreført gamle skiller mellom folkeskolekretsløp og akademisk utdanningskretsløp, også lenge etter at overganger til folkeskole og grunnskole som enhetsskole hadde avvirket parallellskolemønstre og standspedagogiske tradisjoner.”

En udtalelse, der nøje spejler den daværende redaktion for dette tidsskrifts begrundelser for navneskiftet i 1984: ”Der foregår en vekselvirkning mellem skolens historie og forandringer i de øvrige uddannelser ” og ”disciplinens udvikling hæmmes af den række traditioner.” Skolehistorien var nået til ”myndighedsalderen” og var blevet ”uddannelseshistorie,” skrev redaktionen.¹ Christian Larsen tager fat på hele årbogens tematiske og institutionelle udvikling i sin artikel i denne årbog og henviser til en tidlig bevidsthed om at dække hele landkortet, men også til kampene internt i den boble, som de skriftende styrelser og redaktioner har udgjort.

Også de helt små børns institutioner og de tilknyttede voksne professionelle kan siges at være del af den nye vekselvirkning, som blev bemærket i 1984 – børnehaven set som begyndelsen til det livslangt lærende liv i systemet. Christian Sandbjerg Hansen beskriver faser i børnehavepædagoguddannelsen, der er sket i vekselvirkning med en tiltagende politisk, statslig og systemisk indbinding.

En anden skelnen, som har ført til bobler, har været forholdet imellem håndens og åndens uddannelseshistoriografi. Ida Juul redegør i sin artikel om en underbelysning af erhvervsuddannelsernes historie i forhold til de mere intellektuelle uddannelsesspor. Det er oplagt at se dette som et udslag af, at uddannelseshistorieskriverne sjældent har haft en håndværksmæssig eller teknisk uddannelse i bagagen. Hun efterlyser aktørernes egne stemmer i en historiografi, der er præget af et politisk perspektiv – eller et perspektiv, som Juul beskriver som ”det muliges kunst” særligt med henblik på kildeanvendelsen.

Noget andet, man kan gøre, er at se på rammerne for vor stammes eller bobles udvikling. Finansieringen af årbogen er bl.a. sket gennem et meget værdsat bidrag fra forskningsrådet: DFF – Kultur og Kommunikation. Dette har betinget et krav om dobbelt peer review, eller en ret omfattende fagfællebedømmelse, af alle artikler, som man kan kalde en mere eller mindre påtvungen akademi-

1 Bugge, Ehlers og Skovgaard-Petersen ”Redaktionelt” i Uddannelseshistorie 1984, s. 7

sering af tidsskriftet. *Uddannelseshistorie* er i højere grad end tidligere blevet et universitetstidsskrift. Og verden ser sandsynligvis noget anderledes ud for skolede akademikere, der er vant til andre akademikers peer reviews, end for den pensionerede overlærer, der som velinformeret lokal iagttager skriver sin egen skoles historie.

Der er redaktionelt set flere måder at omgås denne udfordring. Man kan fortsætte med at trykke småskrifter, essays, interviews og andet uden for fagfællebedømmelse og/eller have et lønligt håb om trods denne nye ”stil” at nå ud til de mange interesserede uddannelsesfolk – som sikkert også har skiftet stil. Vi forsøger begge dele. Hele uddannelsessamfundet er på godt og ondt blevet (mere) akademiseret, hvilket med Juuls diagnose in mente kan forstås som den voksende dominans af ”åndens” uddannelsesspor. I retrospekt får f.eks. universitetshistorien en voksende relevans simpelthen, fordi den nu angår, groft set, halvdelen af de unge årgange. Opmærksomhed får det, som har fået store eftervirkninger, måske mere end det, der betød mest i den fortid, historien beskriver. Dette er et velkendt fænomen i filosofihistorien, men gælder også uddannelseshistorien.

Signe Holm-Larsen har i denne årbog påtaget sig både historiografens og historiografihistorikerens roller med både oversigten over folketingsåret 2015-16 og den analyserende artikel om *Et halvt århundrede med ”Årets gang”*. Årets gang har gennem tidsskriftets historie været en form for krønikeskrivning, der i et friskt perspektiv redegjorde for, hvad der var sket i året, der gik. Krønikegenren fremstod tydeligt, da det blev bemærket, at året 2011 var det år, der ikke skete noget på folkeskoleområdet – ligesom munke-krønikørerne i middelalderen efterlod hele år uden begivenheder i deres annaler. Her får samtidens eget perspektiv en stemme.

Der er medtaget tre artikler uden for det historiografiske tema. Kim Furdal skriver om skolevæsenet som preussisk nationalstatsprojekt – en ny vinkel på det sønderjyske skolevæsen 1867-1920. Jacob Kornbeck beskriver socialpædagogisk TINA-logik i tysk uddannelsespolitik siden 1970’erne, og endelig skriver Børge Riis Larsen om vurdering i artiklen ”Nogle Slagelse-testimonier”. Dertil er der årsbibliografien ved temaredaktør Christian Larsen og anmeldelser af nye uddannelseshistoriske udgivelser.

Det er lykkedes at få et stort antal perspektiver på uddannelseshistorieskrivningen samlet i dette jubilæum. Når man sammenligner forskellige bobler, kommer der erkendelse ud af det. Der ses bagud, men tænkes også på vejen fremad med dette temanummer. Vi inviterer til godartede bobler ved et jubilæumsarrangement i februar 2017. Invitation følger.



Institutter, selskaber, museer og foreninger

Den institutionelle skolehistorie 1965–2016

Af Christian Larsen

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie kan i 2016 udsende årbog nr. 50. Igenem de forløbne fem årtier er mange af resultaterne af udforskningen af uddannelsessystemet blevet publiceret i årbogen, der har været et af centrene i det danske skole- og uddannelseshistoriske miljø, og som har favnet de mange forskellige aktører inden for forskningsretningen. I denne artikel beskrives de institutioner og foreninger, som har dannet rammen om dansk uddannelseshistorie siden 1960'erne.

Indledning

I efteråret 1967 kunne det nystiftede Selskab for Dansk Skolehistorie udsende dets første årbog i lyseblåt omslag med 152 sider. Årbogen bar navnet Årbog for Dansk Skolehistorie og rummede forskelligartede artikler, eksempelvis N.F.S. Grundtvigs pædagogiske tanker, den politiske drøftelse af forbindelsen mellem almueskolen og den lærde skole, skolehistorie som en museumsopgave. Der var – forenklet sagt – lidt for enhver smag. Der var også en oversigt over dansk skolehistorisk litteratur i 1966. Endelig bragte årbogen også anmeldelser af nyere uddannelseshistorisk litteratur: højskoler, latinskoler, folkeskolens 150 års jubilæum og sønderjyske lærere. Tager man årbog nr. 49, udsendt i december 2015, har årbogen det moderne universitet som tema med undertitlen ”Kampe, brud og de lange linjer”. Artiklerne handler alle om de universitære uddannelser fra slutningen af 1800-tallet til i dag. Årbogen henvender sig på den måde (igen forenklet sagt) primært til personer, der interesserer sig for universiteternes historie. Oversigten over uddannelseshistorisk litteratur optræder også, ligesom der er en anmeldelsektion. Som noget nyt i forhold til 1967 finder man en oversigt over uddannelseslovgivningen i det forløbne folketingsår.

Årbogen har således både undergået forandringer, men har også på mange områder bibeholdt det oprindelige indhold. Jubilæet giver anledning til at se tilbage på årbogens historie, selvom det er gjort før,¹ men også på de institutioner, hvor årbogen har haft hjemme eller er indgået i et fagligt samvirke med. I denne

1 Skovgaard-Petersen 1976 (10 års jubilæum); Skovgaard-Petersen 1992 (25 års jubilæum).

artikel er det formålet at skildre de centrale institutioner inden for det uddannelseshistoriske miljø siden 1960'erne med fokus på Institut for Dansk Skolehistorie, Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie og Dansk Skolemuseum. De tre institutioner har været centrum i et forholdsvist lille fagmiljø, som uddannelseshistorie har været og til en vis grad stadig er. Selvom disse institutioner vil være i centrum, vil også andre skolehistoriske museer og nyere uddannelseshistoriske miljøer blive inddraget i skildringen. Artiklen er ikke i sig selv en historiografisk analyse af dansk uddannelseshistorie,² men vil dog i et vist omfang inddrage den uddannelseshistoriske forskning.

Artiklen bygger for selskabets og årbogens vedkommende især på selskabets arkiv i Rigsarkivet og en gennemlæsning af årbogen. Hvad angår dokumentation af Skolemuseets virke, er kun dele af museets eget arkiv afleveret til Rigsarkivet; resten skønnes stadig at være pakket ned i containerne med museets samlinger. Derfor er Skolemuseets årsberetninger i årbogen den primære kilde til skildringen af museets historie.

Nordisk inspiration

Ved instituttets og især selskabets grundlæggelse kunne der hentes inspiration i Norden såvel som i Europa. I Sverige var Föreningen för svensk undervisningshistoria grundlagt 1920, og året efter udkom det første bind af *Årsböcker i svensk undervisningshistoria*. Initiativtager til foreningen og mangeårig redaktør af årbogen var lektor Bror Rudolf Hall (1876-1950), jf. Esbjörn Larssons artikel i denne årbog.³ I midten af 1960'erne havde foreningen udsendt over 100 numre af årbøgerne med artikler om bl.a. pædagogik, folkeoplysning, folkeskoleloven af 1842, den lærde skole, adelssønners opfostring og skolesløjde.⁴ Hall var fra 1929 også leder af Svenska skolmuseet. Museet, der var grundlagt i 1909, bestod ligesom det danske skolemuseum af samlinger af undervisningsmateriel og skoleinventar. Museet blev nedlagt 1966, og dele af samlingerne overgik til Nordiska museet. For Norges vedkommende var der skolemuseer i Oslo (pædagogisk bibliotek og genstandssamling, grundlagt 1900)⁵ og Stavanger (oprettet 1925, nu Vestlandske Skolemuseum),⁶ mens et skolehistorisk selskab – Selskapet for norsk utdanningshistorie – først blev stiftet i 1977.⁷ Selskabet udsendte fra 1982 *Skolen – årbog for norsk utdanningshistorie*.

2 Se Larsen & Eckhardt Larsen 2009; Larsen & Eckhardt Larsen 2011; Larsen & Larsen 2012.

3 Richardson 1996.

4 *Årsböcker* 1921-2014 (219 bind) er digitaliseret og tilgængelige på hjemmesiden <http://undervisningshistoria.se/arsbocker-i-svensk-undervisningshistoria/> (set 15.7.2016).

5 Oslo Skolemuseum: Les mer om museets historie, <https://skolemuseum.osloskolen.no/siteassets/dokumenter/historikk.pdf> (set 15.7.2016).

6 Stavanger Skolemuseums hjemmeside: <http://www.museumstavanger.no/museene/stavanger-skolemuseum/om-museet/historikk/> (set 11.7.2016).

7 Sirevåg 1981.

Ser vi på selskaber og institutioner uden for Norden, var Deutsche Schulmuseum blevet stiftet i 1875 (men nedlagt 1933), ligesom der havde eksisteret et Gesellschaft für die deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte 1890-1938.⁸ En ny uddannelseshistorisk forening – Historische Bildungsforschung – så først lyset i 1972 som en del af Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (oprettet 1964); sektionen udgiver fra 1993 en årbog.⁹ I Storbritannien oprettedes The History of Education Society i 1967, mens man i USA i 1960 havde fået History of Education Society, der fra 1961 udsendte *History of Education Quarterly*.¹⁰ Den franske forening Le Service d'histoire de l'éducation er oprettet i 1970/72 og udsender fra 1978 tidsskriftet *Historie de l'Éducation*.¹¹ Endelig skal nævnes ISCHE – The International Standing Conference for the History of Education – grundlagt 1978 for at fremme international udforskning og samarbejde inden for det uddannelseshistoriske felt.¹²

Institut for Dansk Skolehistorie 1965-91

I 1964 kunne man fejre 150-året for udstedelse af 1814-anordningerne. Blandt deltagerne i festlighederne var der en erkendelse af, at den danske landsbyskole manglede videnskabelig udforskning. På initiativ af Danmarks Lærerforening (DLF) blev der skaffet en bevilling til denne opgave, bistået af midler fra Undervisningsministeriet, så der kunne ansættes ”en ung videnskabsmand” som kandidatstipendiat på Danmarks Lærerhøjskole (DLH).¹³ DLH var blevet en højere læreanstalt i 1963 som led i rektor Ernst Larsens (1894-1975) bestræbelser på at højne læreanstaltens status, hvor DLH også fik professorer og fastansatte lærere.¹⁴ Larsen, der var cand.mag. i kristendomskundskab og historie, var også interesseret i skolehistorie og arbejdede for oprettelse af et institut. Det blev dog Larsens efterfølger Harald Torpe (1910-96), der kom til at føre ideen ud i livet. Samtidig med Torges tiltrædelse i 1964 blev Roar Skovmand (1908-87) ansat som professor i historie på DLH. Skovmands fader havde været redaktør af *Højskolebladet*, og Skovmand selv skrev disputats om den danske folkehøjskole 1841-92 og havde udgivet kildesamlinger fra samme periode. Fra 1956 var han direktør for ungdomsundervisningen i Undervisningsministeriet, inden han blev professor. Også DLH's administrator (”direktør”) Erik Jensen (1924-2016) var meget historisk interesseret. Larsen foreslog via Erik Jensen oprettelse af et institut, der i første omgang skulle være et forskningsinstitut, men på længere også skulle undervise. Med bevillingerne i hus kunne instituttet begynde i august 1965

8 Horn 1996. Prondzynsky 2002: 179.

9 Groppé 2012: 179-80.

10 McGulloch 2012: 30, 47.

11 Caplat 1978; Caspard & Rogers 2012: 81-82.

12 Foreningens hjemmeside: <http://www.ische.org/about-ische/history/> (set 15.7.2016).

13 Årbog 1967: 8 (citat). Degnbøl 2001.

14 Markussen 1978.

med kandidatstipendiat Gunhild Nissen (f. 1936) som eneste ansatte, men med Roar Skovmand som leder og en bestyrelse bestående af institutleder, kirke- og skolehistoriker K.E. Bugge (f. 1928), Institut for Kristendomskundskab, professor i pædagogik og forfatter til historisk-pædagogiske værker K. Grue Sørensen (1904-92), Københavns Universitet, og den historieuddannede overbibliotekar Robert Hellner (1918-2004), Statens Pædagogiske Studiesamling, senere Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

I selskabets første årbog fra 1967 blev det nye institut præsenteret således: ”Instituttets opgave er udforskning af dansk skolehistorie. Der lægges vægt på at belyse såvel skolens idémæssige grundlag, dens lovrammer og administrative tilrettelægning som den pædagogiske, faglige, lokalt- og personlighedsprægede udvikling i sammenhæng med tids- og samfundsforholdene.”¹⁵ Den første faste medarbejder blev ansat i sommeren 1966, svenskfødte Ingrid Markussen (f. 1938), og i 1967 blev danskeren Vagn Skovgaard-Petersen (1931-2006) ansat som afdelingsleder, fra 1980 professor i historie med særligt henblik på skolehistorie. Endelig blev Ellen Nørgaard (f. 1933 i Oslo) i 1971 ansat som kandidatstipendiat og senere som lektor. Sammensætningen af instituttets personale med dette markante nordiske islæt skyldtes Roar Skovmand, der var meget optaget af det nordiske samarbejde, og som bl.a. havde skrevet om samvirket mellem de nordiske folkehøjskoler. Markussen, Nørgaard og Skovgaard-Petersen kom til at udgøre den faste, videnskabelige medarbejderstab i det meste af instituttets levetid. Gunhild Nissen var fra 1973 ansat på RUC. Foruden den faste medarbejderstab blev der tilknyttet stipendiater og andre medarbejdere, som arbejdede med forskellige problemstillinger, jf. nedenfor.

Formålet med instituttet var som nævnt at inspirere til og at sikre skolehistorisk forskning i hele Danmark ved udforskning, formidling og vejledning, hvilket skete i et tæt samarbejde med selskabet, idet opgaver, der ikke kunne løses i instituttets regi, skete i selskabets regi og omvendt – og fordi de centrale personer indgik begge steder. Således var Skovgaard-Petersen ansat ved instituttet 1968-91, medlem af selskabets styrelse 1966-2004 og redaktør (med få afbrydelser) 1967-2003.¹⁶ Skovgaard-Petersen var den centrale person inden for dansk uddannelseshistorie gennem fire årtier, og hans person fyldte meget.

Instituttet koncentrerede sig om to hovedområder: 1) indsamling, registrering og udgivelse af skolehistorisk materiale og 2) forskning. Både for instituttet og for selskabet blev arbejdet i 1960’erne og 1970’erne præget af at få kortlagt og indsamlet skolehistorisk kildemateriale. Kortlægningen var på det tidspunkt – før den digitale tidsalder med adgang til søgedatabaser og digitaliseret materiale – en forudsætning for, at skolehistorikere kunne finde det relevante materiale, som enten var afleveret til arkiv, eller som fandtes hos kommunen/skolen eller

15 Årbog 1967: 11.

16 Markussen 2001.

hos pensionerede lærere og sognerådspolitikere. Registreringsarbejdet mundede ud i oversigter over skolehistorisk materiale i Rigsarkivet, landsarkiverne og Københavns Stadsarkiv (1971, 1978, 1999),¹⁷ som kunne indgå i det arbejde, som Udvalget til Sikring af Skolehistorisk Materiale foretog, jf. nedenfor. En del af de indsamlede kilder blev udgivet i form af dagbøger fra lærere og elever. Institutet havde også del i registraturerne over de sjællandske gymnasieskoler (1989) og åndssvageanstalten Gammel Bakkehus (1984), ligesom det medvirkede til udsendelse af en samling af danske folkeskolelove 1539-1989 m.v.¹⁸ Et andet led i tilgængeliggørelsen af skolehistorien var udgivelse af bibliografier over skolehistorisk materiale, som blev vægtet højt, især gennem de årlige oversigter i årbogen (udgivet i samlet form for årene 1966-80)¹⁹ og ved Jette Kjærulff Tuxen og Ole Tuxens bibliografi over den universitetsforberedende undervisning.²⁰ Registreringsarbejderne og udgivelserne var således et led i instituttets bestræbelser på at frembringe og formidle det righoldige materiale, som arkiverne rummer. På disse områder havde instituttet forholdsvis frie hænder til at vælge temaer og prioritere indsatsområder.

Hvad angik forskningen, kunne instituttets medarbejdere ikke helt selv fastlægge forskningstemaerne, idet instituttet – som en del af DLH – skulle følge DHL's forskningsformål, hvilket betød, at den videnskabelige forskning skulle tjene folkeskolens tarv. Selvom dette blev fortolket bredt af instituttets medarbejdere,²¹ betød det dog, at udforskning af gymnasieskolen ikke kunne udfoldes og blive et højt prioriteret område, selvom området var et af Skovgaard-Petersens faglige kerneområder. Ingrid Markussen har for nogle år siden beskrevet forskningsmiljøet på instituttet: ”Hver dag mødtes alle medarbejdere kl. halv ti til kaffe og drøftelse af forskningsspørgsmål såvel som politiske, skolepolitiske og kulturelle begivenheder. Ved kollokvier gennemgik man hinandens tekster til kommende artikler; specielt vigtig var gennemgangen af manuskripter til kommende doktorafhandlinger. Jeg har ikke senere mødt et miljø, som var så forpligtet på at kvalitetssikre hinandens videnskabelige produktion som dette. Akkuratessen i tekst og dokumentation var noget, der blev prentet ind i alle deltagerne både af Skovmand og af Vagn.” Markussen fremhæver, at særpræget ved dette miljø også var den grundtvigske prægning – at ikke kun Skovmand, men næsten også alle de øvrige medarbejdere var grundtvigianere eller grundtvigsk inspirerede. Det satte også præg på den forskning, som foregik ved instituttet.²²

Forskningstemaerne var bl.a.: Pædagogik og skolefag, Skolebygninger og sko-

17 Landsarkivet for Sjælland 1971. Waaben 1978. Bonde & Degn 1999. Københavns Stadsarkiv 1973.

18 Nørr 1989. Landsarkivet for Sjælland 1984. Degnbol 1989.

19 Qvistgaard & Markussen 1984.

20 Tuxen & Tuxen 1978.

21 Ehlers 2001.

22 Markussen 2007.

lemiljø (et emne, som Ning de Coninck-Smith tog op), Ungdoms- og voksenuddannelser, især udforsket af Søren Ehlers, Læse- og skrivefærdighed (et stort emne i 1970'erne og 1980'erne med Markussen og Skovgaard-Petersen i spidsen), Offentligt og privat skole, Handicaphistorie fra 1980'erne – især drevet frem af Birgit Kirkebæk og Handicaphistorisk Selskab – Køn og uddannelse samt Læreres uddannelse. Der udkom flere afhandlinger i regi af instituttet eller fra dets medarbejdere, hvor den første var Nissens pædagogiske doktorafhandling om forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet 1880-1910, efterfulgt af Skovgaard-Petersens afhandling om almenskoleloven af 1903 og Nørgaards disputats om reformpædagogikken i den danske folkeskole mellem de to verdenskrige.²³

De tre første pædagogiske disputats fra Danmarks Lærerhøjskoler omhandlede alle skolehistoriske emner: Gunhild Nissen om forholdet mellem den offentlige grundskole og befolkningen (1972), Vagn Skovgaard-Petersen om almenskoleloven af 1903 (1976) og Ellen Nørgaard om mellemkrigstidens reformpædagogik (1977). Afhandlingerne viser spændvidden i instituttets forskning.



(Foto: Kirsten Weller-Nielsen)

Foruden den faste medarbejderstab var der tilknyttet stipendiater og andre medarbejdere, der arbejdede med forskellige problemstillinger, eksempelvis Kaare Ulrik Jessen om den vestjyske skoleordning 1875-1905, Søren Ehlers om ungdom og om det grundtvigske alternativ til den offentlige skole, Adda Hilden om pigeskoler og lærerinder, Lejf Degnbol om folkeskolens undervisningsplaner, Ning de Coninck-Smith om børn og skole i København 1840-1920 og Else Karlshøj om folkeskolens centralisering 1937-58.²⁴ Senere fulgte Nete Balslev Wingenders licentiatafhandling om åndssvageanstalten Gl. Bakkehus, Ingrid Markussens bog om landboreformer og skolereformer 1780'erne og 1790'erne, Hanne Engbergs biografi om Christen Kold og Peter Berliners værk om den grønlandske skole²⁵ – samt i begyndelsen af 1990'erne bind 2 og 3 af *Dansk Læreruddannelse*, hhv. skrevet af Tage Kampmann om perioden 1945-91 og af Adda Hilden (lærerindeuddannelse) og Erik Nørr (lokalsamfundenes kamp om seminariedriften).²⁶ I regi af selskabet blev Børge Riis Larsens ph.d.-afhandling om fysik- og kemiun-

23 Nissen 1973. Skovgaard-Petersen 1976. Nørgaard 1977.

24 Jessen 1983. Ehlers 1983; Ehlers 1983. Hilden 1984; Hilden 1984; Hilden 1988; Hilden 1989. Degnbol 1985. Coninck-Smith 1988. Karlshøj 1989; Karlshøj 1991.

25 Wingender 1992. Markussen 1988. Engberg 1985. Berliner 1987.

26 Kampmann 1991. Hilden 1993. Nørr 1993.

dervisningen i gymnasieskolen udgivet.²⁷ Tre af instituttets medarbejdere disputerede for doktorgraden uden for instituttets regi: Ingrid Markussen i 1991 om fremvæksten af et offentligt skolevæsen i 1700-tallet, Ning de Coninck-Smith i 2000 om børn og skole i byen 1880-1920 og Søren Ehlers om ungdomsliv omkring 1900, også i 2000.²⁸

Instituttet blev nedlagt i 1991 som led i en besparelsesrunde, hvor 13 institutter og to afdelinger blev til syv institutter. Instituttets medarbejdere blev en del af Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning. Skolehistorien mistede derved sin institutionelle base, da man ikke længere havde et særligt institut, der kun beskæftigede sig med skolehistorien. Det åbnede til gengæld op for en mere aktiv rolle til selskabet og en plads til et kommende skolemuseum, hvortil grundstene blev lagt i disse år.

Som det fremgår, kom instituttets medarbejdere bredt omkring i den danske grund- og friskoles historie, i skildringen af læreruddannelsen i 1800- og 1900-tallet, gymnasieskolens historie, skoleforhold i by og land og for børn og unge, ligesom også forholdene for udviklingshæmmede blev undersøgt. Derimod blev erhvervsuddannelsernes historie og universiteternes forhold ikke berørt, både fordi der ikke blev tilknyttet medarbejdere inden for disse forskningsområder, men også fordi tilknytningen til DLH gjorde, at disse områder ikke på samme måde som folkeskolen kunne gøres til genstand for udforskning. Forskningen var, hvad man kan kalde for klassisk humanistisk historieforskning, hvor inspiration fra beslægtede videnskaber (som f.eks. etnologi) eller udenlandske teoretikere spillede en mindre rolle. Der var dog en tendens til, at der fra midten af 1980'erne blev hentet inspiration uden for historikerfaget, eksempelvis Ehlers' arbejder om folkeoplysende arbejde for unge eller Coninck-Smiths barndoms-historiske studier. Forskningen var også karakteriseret ved at have fokus på danske forhold, hvor nordiske eller internationale forhold ikke spillede en nær så stor rolle, som det har været tilfældet de seneste 10-15 år.

Selskabet for Dansk Skolehistorie 1966- og årbogen 1967-

Som nævnt var Institut for Dansk Skolehistories forskning underlagt DLH's formålsparagraf om at tjene folkeskolens tarv. Det lagde til dels bånd på instituttets forskningstemaer, og det var her, at forbindelsen til Selskabet for Dansk Skolehistorie kom til at spille en afgørende rolle. Selskabet var nemlig stiftet for at kunne tage initiativer, der rakte ud over DLH's virkekreds, hvorved instituttets medarbejdere fik mulighed for at udforske andre dele af uddannelsessystemet og indgå i projekter om f.eks. gymnasieskolens historie.

Selskabet blev stiftet 27. november 1966. Initiativet var taget af skolebibliotekskonsulent og leder af DLH's skolebibliotekaruddannelse Johannes Nielsen

27 Riis Larsen 1991.

28 Markussen 1991; Coninck-Smith 2000; Ehlers 2000.

(1902-87) og amtsskolekonsulent i Præstø Amt Jens Ingemann Petersen (1906-97) i 1964, idet de følte, at der manglede et selskab for den danske skoles historie. Også Hellner havde savnet en sådan forening, idet han ”med misundelse” havde set den publikationsvirksomhed, som Föreningen för svensk undervisningshistoria udfoldede. De erfarede, at DLH ville oprette et institut og derfor tog kontakt,²⁹ men da instituttets arbejde skulle være videnskabeligt funderet, manglede der en forening som bindeled mellem ”de videnskabeligt arbejdende forskere og andre interesserede”, hvor alle med interesse for skolens historie kunne mødes. En anden opgave for selskabet skulle være indsamling og bevaring af arkivalier, undervisningsmidler, eleverbejder m.v., som var i fare for at gå tabt ”i disse år, hvor så mange gamle landsbyskoler sælges til sommerhuse eller plasticfabrikker”.³⁰

På den stiftende generalforsamling fik selskabet følgende formål: ”at udbrede kendskab til og interesse for dansk skolehistorie og i samarbejde med Danmarks Lærerhøjskoles Institut for dansk Skolehistorie at virke for forskning inden for dette område og for indsamling og bevaring af skolehistorisk materiale”. Det var meningen, at der skulle udsendes et årsskrift, og der kunne afholdes møder, foredrag og ekskursioner m.v.³¹ Den første styrelse bestod af Hellner (formand), Ingemann Petersen (næstformand), Skovgaard-Petersen (sekretær), Markussen (kasserer) samt repræsentanter for lærere, seminarier, arkivvæsenet, Aarhus Universitet og personalhistorien.

En af de første opgaver for selskabet blev deltagelse i det udvalg, der blev nedsat for at sikre skolehistorisk interessant materiale – under ledelse af rigsarkivar Johan Hvidtfeldt og med deltagelse af repræsentanter for instituttet, selskabet, museerne og arkivvæsenet. Udvalget skal bl.a. ses i lyset af de nedlæggelser af landsbyskoler, som fandt sted i 1960’erne, og af kommunalreformen 1970, der betød, at de mange små sognekommuner indgik i større primærkommuner, hvor fokus ikke nødvendigvis var på forgængernes arkivalske kulturarv. Udvalgets arbejde mandede ud i, at Undervisningsministeriet i 1972 udsendte et cirkulære om bevaring af arkivmateriale, inventar og undervisningsmidler af skolehistorisk interesse. Heri blev skolemyndighederne opfordret til at sikre materiale af skolehistorisk interesse, det være sig skoleprotokoller, fotografier, skoleinventar (som burde tilbydes til lokale museum eller Statens Pædagogiske Studiesamling) eller undervisningsmidler (der også kunne tilbydes Statens Pædagogiske Studiesamling).³²

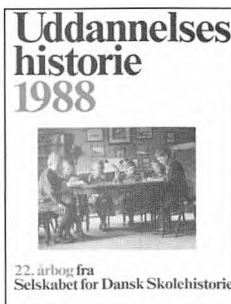
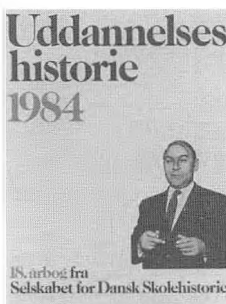
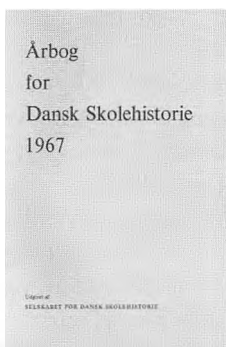
29 Årbog 1967: 142

30 RA. Uddannelseshistorisk Selskab: Referater fra generalforsamlinger og årsmøder 1966-2009, indbydelse 7.11.1966 til stiftende generalforsamling fra Selskabet for Dansk Skolehistorie c/o Statens Pædagogiske Studiesamling.

31 RA. Uddannelseshistorisk Selskab: Referater fra generalforsamlinger og årsmøder 1966-2009, referat af stiftende generalforsamling 27. november 1966.

32 RA. Uddannelseshistorisk Selskab: Mødereferat og materiale fra Udvalget til indsamling af materiale til dansk skolehistorie 1967-1973. Skovgaard-Petersen 1969-70.

Udsendelse af en årbog har igennem alle årene været selskabets hovedaktivitet. Der er udsendt 49 årgange med omkring 190 sider i hver årgang. De første årtier havde en årbog 140-60 sider i gennemsnit, men som en følge af, at det blev nemmere at skrive artikler (computerens indtog) og billigere at trykke bøger/tidsskrifter, voksede årbogen til 200-50 sider i 2000-årene. Omfangsmæssigt var 2003-årbogen med sine 288 sider den største årbog gennem hele perioden. De senere år har de stigende portopriser betydet, at der er mere fokus på årbogens omfang og papirets tykkelse for at holde udgifter inden for den sum penge, der er til rådighed. Årbogen ligger nu på 250 sider, trykt på lidt tyndere papir end tidligere.



*I de første år var der ingen illustrationer på forsiden, men fra 1972 var der stregtegninger – i 1981 således en tegning fra svenske B.C. Rodhes bog *Läraren som uppfostrare*, hvor man kan se, hvordan det går for den, der lod sig påvirke af lærerens opdragelse, og dem, der ikke blev det. I det første nummer af *Uddannelseshistorie* fra 1984 prægede lærerformanden Stinus Nielsen forsiden. I 1988 skiftede årbogen igen format – i øvrigt med et ungdomsbillede af Roar Skovmand på forsiden. Fra 2007 har islandske Fanney Antonsdóttir forsynet både forside og de enkelte artikler med hendes karakteristiske tegninger.*

Den første årbog rummede som ovenfor nævnt forskelligartede artikler, hvor der dækkede et bredt spektrum inden for skole- og uddannelseshistorien, og hvor der var oversigt over ny skolehistorisk litteratur og anmeldelser af nye bøger. Årbogens artikeldel havde indtil for ti år siden hvert år et blandet indhold, som kunne dække den bredt funderede medlemskares interesse. Artiklerne var skrevet af forskere eller skolehistorisk interesserede, ofte personer med en faglig tilknytning til artiklens emne; således skrev friskolelærer Eilif Frank om friskolen og handelsskolelærer Flemming Lind Hansen om handelsskolen. Årbogens artikler handlede især om folkeskolens forhold, friskolen, lærerstanden og højskolen, hvorimod gymnasiet og specielt de erhvervsfaglige uddannelser ikke fylder nær meget som folkeskolen, når man læser de mange årbøger igennem; også universitetet var fraværende i årbogen. Dette kan skyldes mange forhold, bl.a. hvilke artikler redaktionen modtog eller ønskede at modtage, uddannelseshistorikeres fokus på bestemte uddannelsesretninger – eller måske manglende interesse for de uddannelser, man ikke selv har været en del af?

Årbog for Dansk Skolehistorie fik ny redaktør i 1983, hvor Søren Ehlers tog over. Redaktørskiftet resulterede i et nyt layout og et nyt navn til årbogen, der fra og med 1984-årgangen hedder *Uddannelseshistorie*. Den nye årbogs fysiske fremtoning blev mere kvadratisk (17½ x 23 cm) end de tidligere årgange, der var mere aflange (16½ x 24 cm), årbogen fik en ny omslagsfarve, der kom flere illustrationer, og årsbibliografien blev overdraget til en bibliotekar og udvidet, ligesom anmeldersektionen blev relanceret. I forordet til den nye årbog skrev redaktionen, at man gerne ville udvide ”årbogens synsfelt. Det vil omfatte SKOLE, OPDRAGELSE, UNDERVISNING OG OPLYSNING”.³³ En nyskabelse var også samtalen med en central aktør inden for uddannelsesverdenen; frem til 2003 bragte årbogen interviews med f.eks. undervisningsministre som K. Helveg Petersen, Ritt Bjerregaard og Bertel Haarder, DLF’s formand Stinus Nielsen eller højskolemanden og politikeren Poul Dam.

Årbogen 2003 blev den første årgang, der udkom som et særligt temanummer, nemlig i anledning af jubilæet for almenkoleloven af 1903 og den nye gymnasie-reform fra 2003. Her blev gymnasiets forhold i 1800- og 1900-tallet gjort til genstand for undersøgelse.

Som led i en relancering af *Uddannelseshistorie* blev årbogen omlagt til temaårbog i 2006. Baggrunden for denne beslutning havde sin oprindelse i en mål-sætningsdebat, som den daværende formand Søren Ehlers indledte i 2002. Det blev bl.a. udmøntet i vedtægtsændringen i 2004, hvor det blev fastlagt, at indholdet i *Uddannelseshistorie* skulle være videnskabelige artikler, som skulle være fag-fællebedømte (peer review).³⁴ Debatten blev videreført af Keld Grinder-Hansen,

33 Årbog 1984: 7-8.

34 Årbog 2002: 279-80. RA. Uddannelseshistorisk Selskab: Vedtægter 1966-2010, vedtægter 2004.

da han tiltrådte som formand i 2004, jf. nedenfor.³⁵ Udfordringen var, at selskabet havde et vigende medlemstal samt en skæv aldersfordeling med mange ældre medlemmer og kun få yngre. De mange lærere og skoleadministratorer m.v., som i 1970'erne og 1980'erne havde meldt sig, forsvandt, enten fordi de meldte sig ud, når de kom op i årene, eller fordi de døde. Og den nye generation af lærere og ansatte i skoleforvaltningerne følte sig ikke på samme måde knyttet til skolens fortid. Forbindelsen mellem forskere og andre interesserede, der havde været et af selskabets formål, blev således minimeret.

Den ændrede medlemsprofil gjorde nødvendigt at nytænke årbogen, så man tillige fik et yngre, universitetsansat publikum i tale, idet der her var en ny generation af forskere, som beskæftigede sig med uddannelsessystemet i historisk lys. Derfor blev årbogen omlagt til temanumre med et nyt layout, og to nye redaktører blev udpeget: Jesper Eckhardt Larsen (historisk pædagogik) og Susanne Wiborg (komparativ pædagogik). Den nye årbog blev mere internationalt og komparativt orienteret, især grundet redaktionens forskningsinteresser, men også fordi udviklingen inden for universitetsverdenen gik denne vej. Hvor årbogen før havde haft meget fokus på grundskoleområdet, har temanumrene handlet om emner som Livslang læring, Religion og uddannelse, In- og eksklusion, Globalisering, Humanioras fødekæde og Det moderne universitet.

En vigtig del i årbogen har været oversigten over skolen i årets år (oprindeligt ”Skole og Samfund”), som har været bragt siden 1968, jf. Signe Holm-Larsens artikel i denne årbog. Også den årlige oversigt over ny dansk uddannelseshistorisk litteratur er indgået som et væsentligt bidrag til årbogen.

Foruden årbogen har selskabet udgivet flere videnskabelige afhandlinger, erindringer og kildesamlinger, f.eks. Christen Kolds dagbog 1842-47 (1979), Færøernes skolehistorie (1994), forsvarets civilundervisning 1952-73 (2001), landsbylærer Knud Ottosens erindringer 1821-1907 (1977), friskoleloven af 1855 (1982) og bibliografi over dansk uddannelseshistorie 1948-2004 (2005).

Tillige har årsmøderne udgjort en væsentlig del af aktiviteterne, især i perioden før 2000, med besøg på uddannelsesinstitutioner med en speciel uddannelseshistorisk interesse; der har været besøg på arkiver, højskoler, seminarier, handelskoler og gymnasier.³⁶ I 2000-årene blev det vanskeligere at sikre et tilstrækkeligt ”kundegrundlag” for årsmøder og generalforsamlinger, og fra 2008 er der kun afholdt generalforsamlinger, de senere år mest i København.

Som grundlag for disse mange aktiviteter har et tilbagevendende tema på styrelsesmøder og generalforsamlinger været rekruttering af medlemmer, idet deres kontingent betaler for udgivelse af årbog og andre publikationer, afholdelse af medlemsarrangementer osv. Allerede i 1967 blev der udarbejdet en rekla-

35 RA. Uddannelseshistorisk Selskab: Referater fra generalforsamlinger og årsmøder 1966-2009, generalforsamling 22. april 2006.

36 Hellner 1995.

mefolder,³⁷ og der blev i de følgende år lavet fremstød for at hverve medlemmer. Ved udgangen af 1967 var der 315 medlemmer i selskabet, et antal, som voksede til 756 i 1980. Det var især folkeskolelærere og institutioner, som meldte sig ind, således som det var tilfældet i 1973, hvor alle medlemmer af amternes skoleudvalg tegnede abonnement.³⁸ Fra slutningen af 1980'erne og i 1990'erne faldt medlemstallet fra cirka 600 til cirka 400; bl.a. forsvandt mange institutionsmedlemsskaber, når institutioner blev lagt sammen, eller når der skulle spares.

Det faldende medlemstal fik i 1998 styrelsesmedlemmet Søren Ehlers til at fremlægge ideer til, hvordan man kunne udbrede interessen for selskabets virksomhed. Han fremhævede, at man bl.a. skulle overveje selskabets navn. Således ville social- og sundhedsuddannelserne og pædagogområdet ikke umiddelbart være tiltrukket, når det hed Dansk Skolemuseum og Skolehistorisk Selskab.³⁹ Ehlers' valg til formand i 2001 blev indledningen til en modernisering af selskabet og dets virke. Han ønskede en "målsætningsdebat", hvor selskabets formålsparagraf blev ændret, så det danske fyldte mindre og det mellemfolkelige eller internationale mere.⁴⁰ I denne debat indgik også en drøftelse af et nyt indhold til årbogen. De nye vedtægter kunne vedtages i 2004. Selskabet ændrede navn til Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie for at markere, at selskabet omfattede

uddannelsernes historie og ikke kun skolens historie. Selskabets virkeområde var derfor alle uddannelser fra førskolealderen til de lange videregående uddannelser. På samme måde skulle "forskning og formidling inddrage samspil og sammenligning med udviklingen uden for landets grænser", dvs. en mere international orientering end den hidtidige, hvor det danske havde spillet en væsentlig rolle.⁴¹

Skolemuseets leder Keld Grinder-Hansen blev formand i 2004 og fortsatte Ehlers' bestræbelser for at udvide selskabets målgruppe og relancere årbogen.⁴² Baggrunden var

Selskabet fik dets første hjemmeside i år 2000, som siden er blevet væsentligt udbygget og i 2016 bl.a. rummer alle de artikler, oversigter og anmeldelser, som har været bragt i årbogen siden 1967.

37 RA. Uddannelseshistorisk Selskab: Referat fra generalforsamlinger og årsmøder 1966-2009.

38 Tallene stammer fra referater fra styrelsesmøder og fra årsmøder.

39 RA. Uddannelseshistorisk Selskab. Referat fra styrelsesmøder 1967-2009, møde 24. oktober 1998.

40 Årbog 2003: 279-80.

41 RA. Uddannelseshistorisk Selskab. Vedtægter 1966-2010, vedtægter 2004.

42 RA. Uddannelseshistorisk Selskab. Referat fra styrelsesmøder 1967-2009, møde 30. april 2005.



et stadigt vigende medlemstal og en deraf følgende nedgang i indtægterne, og selskabets økonomiske situation var ikke god. Styrelsen besluttede derfor, at selskabets hovedprodukt måtte relanceres for at tiltrække flere medlemmer og dermed også sikre et stabilt indtægtsgrundlag. En ny redaktion blev udpeget, og en ny, temabaseret årbog blev lanceret i 2006, jf. ovenfor. Samtidig opsagde man samarbejdsaftalen med Syddansk Universitetsforlag og overtog selv medlemskartotek og udsendelse af årbogen for at nedbringe omkostningerne. Der blev indgået aftale med trykkeriet WERK om trykning af årbogen.

Omlægningen og relanceringen betød, at der kom ro omkring økonomien, således at der hvert år kan udsendes en årbog, som i de forløbne ti år er blevet selskabets kerneprodukt. Det er sket i en periode, hvor skolemuseet måtte lukke, men hvor det til gengæld har betydet, at selskabet har fået en mere markant plads som en af de centrale fora for dansk uddannelseshistorisk forskning. Medvirkende til den stabile økonomiske situation har også været årlige tilskud fra Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation (FKK) og Tidsskriftstøtteudvalget. Samtidig digitaliserede selskabet i 2011-12 alle ældre årgange af *Uddannelseshistorie* og gjorde dem tilgængelige på selskabets hjemmeside for at så mange som muligt kunne bruge årbogens mange artikler. Digitaliseringen var et resultat af FKK's krav om open access, dvs. at tidsskrifter, som får støtte, senest et år efter støtten skal stille tidsskriftets indhold gratis til rådighed. Det digitaliserede materiale blev lagt ud på selskabets nydesignede hjemmeside, som er tiltænkt rollen som det sted, hvor forskere, studerende og andre med interesse for området søger uddannelseshistorisk viden og information.

Dansk Skolemuseum 1995–2008

I efteråret 1995 kunne Dansk Skolemuseum åbne – eller genåbne. Der havde nemlig frem til 1934 været et landsdækkende skolemuseum i København. Det var blevet oprettet i 1887 af læreren i Gladsaxe, Emil Sauter (1832-1901). Formålet med museet var at udbrede kendskabet til godt, moderne skolemateriel og til gode undervisningsmidler, at drive et pædagogisk bibliotek og at indsamle materiale til belysning af skolens historie. Dansk Skolemuseum blev i 1920 delt i en biblioteksdel og en museumsdel, hvor biblioteksdelen blev den førende, mens den skolehistoriske samling ikke blev prioriteret særligt højt. I 1933 blev en del af den skolehistoriske samling deponeret i Den Gamle By i Aarhus, og året efter omdøbtes museet til Statens Pædagogiske Studiesamling (fra 1973 Danmarks Pædagogiske Bibliotek). Derved kom samlingerne til at føre ”en skyggetilværelse”, hvor hovedparten af samlingerne forblev uregistrerede og dermed utilgængelige.⁴³

Fra slutningen af 1970'erne gjorde Institut for Dansk Skolehistorie opmærksom på, at der burde tages hånd om den samling af undervisningsmaterialer,

43 Hellner 1987 (cit. s. 28). Grindler-Hansen 2001.

som befandt sig hos Danmarks Pædagogiske Bibliotek (DBP), men det var først i midten af 1980'erne, at arbejdet med et (nyt) skolemuseum blev igangsat, især drevet frem af forskningsbibliotekar Christian Glenstrup, DBP. Selskabet rettede i 1985 henvendelse til undervisningsminister Bertel Haarder for at få midler til at ordne og registrere samlingen.⁴⁴ Selskabet fik ikke svar, men et indirekte kom, da ministeriet i 1986 nedsatte et udvalg til vurdering af den museale samlings værdi. Udvalget anbefalede samlingen som et velegnet grundlag for oprettelse af moderne dansk skolemuseum.⁴⁵ En fornyet henvendelse til Haarder i 1989 gav et negativt resultat, da ministeren ikke kunne finde midler til et museums drift.⁴⁶

Ved regeringsskiftet i 1993 blev den radikale Ole Vig Jensen undervisningsminister. Allerede i 1988 havde Glenstrup taget kontakt til Vig Jensen, og han var blevet interesseret i sagen.⁴⁷ Med Vig Jensen som minister kom der derfor gang i planerne om at (gen)åbne museet, og et samarbejde mellem ministeriet, Danmarks Lærerforening (DLF) og Lærerstandens Brandforsikring (LB) blev etableret. Ministeriet udlånte samlingen til rådighed for museet og gav et årligt driftstilskud på 800.000 kr., mens DLF stillede en bygning i Rådhusstræde 6 til rådighed. LB bidrog ligeledes med 800.000 kr. i årligt tilskud.⁴⁸

Museet kunne på mange måder tage over fra det nedlagte Institut for Dansk Skolehistorie som den centrale aktør på det skole- og uddannelseshistoriske felt. Fra 1997 havde museet en museumsuddannet leder og museumsfagligt personale, som i de følgende år arrangerede 3-4 særudstillinger hvert år, besvarede



Dansk Skolemuseums logo var et silhuetklip af F.L. Schmitz fra 1816, der viser en undervisningssituation. Det er Græsted-degneren Peter Rugaard, der underviser tre af sønnerne i hhv. læsning, skrivning og regning, som var landsbyskolens hovedfag.

44 RA. Dansk Skolemuseum. Museets (gen)oprettelse 1985-1992, brev 19. november 1985 fra selskabet til undervisningsministeren.

45 Indstilling 1987. Årbog 1986: 188; årbog 1987: 243.

46 RA. Dansk Skolemuseum. Museets (gen)oprettelse 1985-1992, brev 26. maj 1989 fra selskabet til undervisningsministeren.

47 RA. Dansk Skolemuseum. Museets (gen)oprettelse 1985-1992, brev 4. juli 1988 fra Christian Glenstrup til Ole Vig Jensen. Årbog 1992: 13-18.

48 Glenstrup & Skovgaard-Petersen 1995.

mange faglige forespørgsler og ikke mindst tog imod de flere tusinde personer, som besøgte museet. I museets første tiår blev der arrangeret 25 større eller mindre særudstillinger, og omkring 90.000 mennesker havde besøgt museet. Derimod kom museet ikke i bund med at ordne og registrere de mange genstande, som man havde ”arvet” fra DPB, og selvom den løbende registrering af nyindkommet materiale var det svært at finde ressourcer til.

I 2003 blev formål og vision med museet formuleret: at sikre, registrere og udbygge den skolehistoriske samling, at sikre grundlaget for museets position som hovedmuseum for uddannelses- og skolehistorie og at indtage en position blandt verdens bedste skole- og uddannelseshistoriske museer i form af centralmuseum og kulturcenter. Udfordringen var dog, at museets basisbudget forblev uændret med de samme 1,6 mio. kr. fra ministeriet og LB. Da bevillingen ikke ændrede sig i takt med den almindelige løn- og prisudvikling, var der reelt tale om et fald i museets indtægter. Det var derfor svært at opretholde et højt ambitionsniveau, hvad angik forskning og forskning, eller at få samlingerne registreret. Museet kunne i 2005 fejre ti års jubilæum, men var økonomisk presset grundet vigende driftstilskud og nytilkomne arbejdsopgaver. En planlagt jubilæumsudstilling kunne ikke derfor ikke realiseres, og der var kun arrangeret en særudstilling i årets løb.⁴⁹

I årene op mod 2008 forsøgte museets bestyrelse at få museet integreret i Nationalmuseet, men det havde ikke ressourcer til at tage sig af skolemuseets store samlinger, hvoraf mange af dem stadig var uregistrerede, og Kulturministeriet sendte sagen tilbage til Undervisningsministeriet. I foråret 2008 besluttede LB at fjerne sit driftstilskud til museet. Da hverken Kulturministeriet eller Undervisningsministeriet ville træde til med det manglende beløb, måtte museets bestyrelse konstatere, at der ikke var økonomisk grundlag for at videreføre museet. Museet lukkede derfor 31. december 2008, og alle genstande og arkiver blev opmagasineret.⁵⁰

Hovedparten af museets beholdning af arkiver afleveret til Rigsarkivet i 2010-12. Den øvrige resterende del forblev sammen med de mindst 60.000 museums-genstande pakket ned i containere. Efter ihærdigt arbejde fra en projektgruppe med professor mso Ning de Coninck-Smith i spidsen lykkedes det nogle år senere at skaffe private fondsmidler, så museet kan genopstå, dog i en ny form. I foråret og sommeren 2016 blev containerne pakket ud takket været en bevilling fra A.P. Møller og Hustru Chastine Mc-Kinney Møllers Fond til almene Formaal; samlingerne blev fordelt til interesserede museer over hele landet, hvor de kan indgå i det lokale museums formidling af skolens historie. Samtidig er det i skrivende stund planen, at der skal opbygges et digitalt museum, som kan formidle skolens historie til den brede almenhed; målgruppen er især grundskolens elever og lærere.⁵¹

49 Årbog 1998: 111-17; årbog 1999: 165-72; årbog 2000: 139-47; årbog 2001: 213-20; årbog 2002: 169-76; årbog 2003: 240-46; årbog 2004: 105-09; årbog 2005: 143-49.

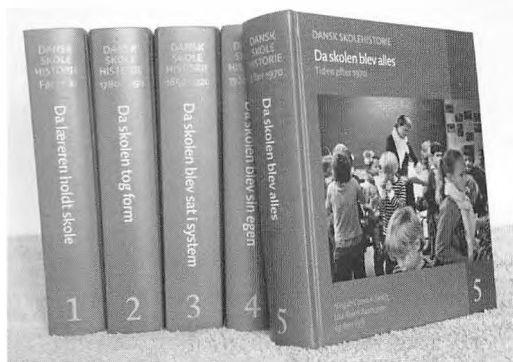
50 Politiken 13.11.2008, Information 23.12.2008.

51 Folkeskolen.dk 31.3.2016.

Nye forskningsmiljøer, professionshistoriske samlinger og lokale skolemuseer

Selvom man skulle tro, at der med museets nedlæggelse ikke længere er en central uddannelseshistorisk institution, er det dog ikke tilfældet. Fra begyndelsen af 2000-årene er der blevet opbygget et aktivt uddannelseshistorisk miljø på Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU) under Aarhus Universitet, som både har resulteret i flere ph.d.-afhandlinger med fokus på den nyere uddannelseshistorie⁵² og store forskningsprojekter. Her har især Ning de Coninck-Smith haft en central rolle med to større projekter, dels ”Skolen for livet – skolesystem og livshistorier – Danmark 1945-2005” (2005-08) med tilknyttede ph.d.-stipendiater,⁵³ dels ”Dansk Skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner” (2009-15) sammen med Charlotte Appel, der udmøntede sig i et fembindsværk om den danske grundskoles historie fra middelalderen til 2015.⁵⁴ Nævnes skal også projektet ”Pædagogprofessionens historie” (2012-15), der har resulteret i et tobindsværk om børnehavernes og pædagogfagets historie 1820-2015.⁵⁵ Ligeledes er der på de andre universiteter uddannelseshistoriske studiemiljøer, f.eks. i Aalborg omkring forskere som Christian Ydesen, Mette Buchardt og Karen Egdal Andreasen. På Syddansk Universitet havde man Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, hvor gymnasiehistorikeren Harry Haue spillede en central rolle, jf. Harry Haues artikel i denne årbog. Endelig er der på Rigsarkivet flere skole- og uddannelseshistoriske forskere.

Fembindsværket Dansk Skolehistorie – Hverdag, vilkår og visioner udkom i årene 2013-2015 og er den første samlede fremstilling af grundskolens historie, siden Joakim Larsen skrev sine nu klassiske arbejder om folkeskolens historie i slutningen af 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet.



(Foto: Carsten Weber Nielsen)

Også i professionshistoriske selskaber foregår der forskning og historieskrivning. Her skal nævnes to eksempler. Dansk Pædagogisk Historisk Forening, grundlagt 1988, har til formål ”at indsamle, registrere, bearbejde og formidle kildemateriale af betydning for dansk pædagogisk historie, sådan som den er kommet til ud-

52 F.eks. Wiborg 2005; Larsen 2006; Braad 2008; Larsen 2009; Ydesen 2011; Hamre 2012.

53 Bjerg 2011; Rosén Rasmussen 2011.

54 Appel & Coninck-Smith 2013-15.

55 Bayer; Kristensen 2015a; Bayer; Kristensen 2015b.

tryk i børneinstitutioner”⁵⁶ Foreningen driver også fra 1999 en pædagoghistorisk studie- og museumssamling. På samme måde har Historisk Selskab for Handicap og Samfund siden 1986 arbejdet for at beskrive og bevare handicaphistorien, også for at øve indflydelse på samfundet, f.eks. når man skal forstå og formulere nye mål for samfundets tilbud til mennesker med handicap eller medvirke til at flytte ikke-handicappedes holdninger til mennesker med handicap.⁵⁷

Ved siden af Dansk Skolemuseum var og er der flere lokale skolemuseer, som formidler skolens historie med udgangspunkt i en konkret skolebygning: Prins Carls Skole på Østsjælland, den reventlowske skole i Gærup på Fyn, Hodde Skole i Vestjylland, forskolen i Flakkebjerg på Sydsjælland og de to sønderjyske museer, den danske skole i Over Lerte (Sønderjysk Skolemuseum) og den tyske skole i Aabenraa (Deutsches Schulmuseum Nordschleswig).

Afrunding

Igennem de forløbne 50 år har der på det uddannelseshistoriske felt været tre centrale aktører: Institut for Dansk Skolehistorie 1965-91, Dansk Skolemuseum 1995-2008 og Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 1966ff med dens årbog fra og med 1967.

Institut for Dansk Skolehistorie blev oprettet i forlængelse af 150 års jubilæet for skoleanordningerne af 1814 og i en tid, hvor det kommunale landskab og landsbyskolen var under forandring. Kommunerne stod for at skulle lægges sammen til større enheder, og mange af de små landsbyskoler var blevet slået til større skoler eller nedlagt. Institutet fik til opgave at udforske den danske skoles historie, idet instituttet som en del af Danmarks Lærerhøjskole skulle fokusere på folkeskolens tarv. Institutet koncentrerede sig om to hovedområder: 1) Indsamling, registrering og udgivelse af skolehistorisk materiale og 2) Forskning med udgangspunkt i folkeskolen. Dette blev dog tolket bredt, og flere uddannelsesformer end blot folkeskolen blev genstand for udforskning.

Forskningsemner og -projekter, der ikke kunne rummes inden for instituttet, blev forankret i Selskabet for Dansk Skolehistorie, der ikke på samme måde var bundet af DLH's formål. Selskabet var tænkt som et bindeled mellem eller mødeforum for videnskabeligt uddannede forskere på DLH og på universiteterne og så skolehistorisk interesserede. Ligesom på instituttet spillede 1960'erne og 1970'ernes sikring og indsamling af skolehistorisk materiale en væsentlig rolle for selskabet. Hovedaktiviteten gennem alle årene har dog været udsendelse af en årbog med artikler, skrevet af forskere eller skolehistorisk interesserede.

I perioden 1995-2008 spillede Dansk Skolemuseum en central rolle inden for det uddannelseshistorie miljø og videreførte på den måde instituttets opgaver. Det blev til mange særudstillinger og mange besøgende, flere forskningsprojek-

56 Foreningens hjemmeside <http://www.paedhist.dk/OmForeningen.aspx> (set 15.7.2016).

57 Foreningens hjemmeside: <http://www.handicaphistoriskselskab.dk/site/Indhold/Formaal/> (set 15.7.2016).

ter og en begyndende registrering af de genstande, som museet havde fået/arvet fra forgængerer. Økonomiske udfordringer satte dog begrænsninger for museets virke, og da en stor del af driftstilskuddet faldt bort i 2008, måtte museet lukke og genstandene pakkes væk. Det er dog siden hen lykket at skaffe midler til udpakning af genstandene, som bliver fordelt til interesserede museer, hos hvilke de kan indgå i den lokale formidling af skolens historie.

Igennem de sidste 10-15 år er der opbygget uddannelseshistoriske miljøer på landets universiteter, der har resulteret i flere ph.d.-afhandlinger og store forskningsprojekter, især på DPU, men også på universiteterne i København, Odense og Aalborg. Ligeledes spiller professionshistoriske selskaber og lokale skolemuseer en aktiv rolle i udforskning og formidling af det danske uddannelsessystems historie.

Institutioner er således opstået og forgået, nogle har ændret fokus og karakter, mens andre er kommet til gennem de sidste 50 år. Til trods for forandringer og omskiftelige forhold har der gennem alle årene været – og stadig er – et rigt og levende uddannelseshistorisk miljø.

Summary

In 2016, the Danish Society for the History of School and Education publishes yearbook no. 50. Over the past five decades, many of the results from research into the history of the Danish educational system have been published in the yearbook. This article describes the institutions and associations that have set the framework for Danish educational history since the 1960s: the Society and its yearbook from 1966 and onwards, the Institute for the History of the Danish School 1965-91, the Danish School Museum 1995-2008, and new research institutions, museums/collections for educational branches, and local school museum.



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

Uddannelseshistorisk Selskab

Vedtægter 1966-2010

Referater fra generalforsamlinger og årsmøder 1966-2009

Referat fra styrelsesmøder 1967-2009

Mødereferat og materiale fra Udvalget til indsamling af materiale til dansk skolehistorie 1967-1973

Trykt materiale

- Appel, Charlotte; Ning de Coninck-Smith (2011-25), *Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år*. Bd. 1-5. Aarhus: Universitetsforlag.
- Bayer, Søs; Jens Erik Kristensen (2015a) (red.), *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015*. Kbh.: U Press.
- Bayer, Søs; Jens Erik Kristensen (2015b) (red.), *Kamp og status. De lange linjer i børnehavestitutio-
nens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015*. Kbh.: U Press.
- Berliner, Peter (1987), *Afhængighed og udfordring. Skolen i Grønland og i den tredje verden*. Kbh.: In-
stitut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole.
- Bjerg, Helle (2011), *Skoling af lyst. Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om li-
vet i skolen 1950-2000*. Kbh.: Aarhus Universitet.
- Bonde, Aage; Degn, Ole (1999), *Nørrejsk skolehistorie. Skolehistorisk arkivmateriale i bispe-, provste-
og præstearkiver i Landsarkivet for Nørrejylland*. Viborg: Landsarkivet for Nørrejylland.
- Braad, Karen B. (2008), *Er teori praktisk? En historisk undersøgelse af teori, praksis og praktik i lærerud-
dannelsen, med særlige nedslag i læreruddannelserne fra 1894 og 1966*. København: Danmarks Pæda-
gogiske Universitetsskole.
- Caplat, Guy (1978), *Le Service d'histoire de l'éducation. Historique et missions. I: Histoire de l'édu-
cation, décembre 1978*, s. 3-11.
- Caspard, Pierre; Rogers, Rebecca (2012), *The history of education in France: a laboriously useless sci-
ence? I: J.E. Larsen (red.), Knowledge, Politics and the History of Education*. Berlin: Lit Verlag, s. 73-85.
- Caspard, Pierre (1998), *L'éducation, son histoire et l'État. L'exemple français. I: Annali di Storia
dell'educazione e delle istituzioni scolastiche*, 5, s. 101-23.
- Coninck-Smith, Ning de (1988), *Børn og skole i København 1840-1920. Licentiatafhandling*. Kbh.: In-
stitut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole.
- ConinckSmith, Ning de (2000), *For barnets skyld. Byen, skolen og barndommen 1880-1914*. Kbh.: Gyl-
dendal.
- Degnbol, Lejf (1985), *Folkeskolens undervisningsplaner. I: Uddannelseshistorie 1985*, s. 47-64.
- Degnbol, Lejf (1989-91), *Samling af Danske Folkeskolelove 1539-1989 + Tillæg 1989-1991*. Kbh.: Insti-
tut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole.
- Degnbol, Lejf (2001), *Vagn Skovgaard-Petersen og Institut for Dansk Skolehistorie. I: Institut Selskab
Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*, red. Inger Schultz Hansen og Erik Nørr.
Kbh.: Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 9-20.
- Ehlers, Søren (1983), *En lokal grundtvigsk bevægelse. Etableringen af grundtvigske institutioner i Nord-
vestsjælland 1864-94*. 2. udg. Odense: Landbohistorisk Selskab.
- Ehlers, Søren (1983), *Ungdomsskolens oprindelse. I: Årbog for Dansk Skolehistorie 1983*, s. 7-44.
- Ehlers, Søren (2000), *Ungdomsliv. Studier i den folkeoplysende virksomhed for unge i Danmark 1900-
1925*. Kbh.: Alinea.
- Ehlers, Søren (2001), *Vagns fiskedræt. Om netværksdannelse og pædagogisk sociologi. I: Institut Sel-
skab Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*. Red. Inger Schultz Hansen og Erik
Nørr. Kbh.: Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 35-44.
- Engberg, Hanne (1985), *Historien om Christen Kold. En skolehistorisk afhandling*. Kbh.: Gyldendal.
- Glenstrup, Christian; Vagn Skovgaard-Petersen (1995), *Dansk Skolemuseum – og pædagogisk stu-
diesamling. I: Uddannelseshistorie 1995*, s. 11-12.
- Grinder-Hansen, Keld (2001), *Dansk Skolemuseum 1887-1934 – materialesamling og museum. I:
Institut Selskab Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*, red. Inger Schultz Hansen
og Erik Nørr. Kbh.: Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 45-61.
- Groppe, Carola (2012), *History of Education in Germany: Historic Development – Results – Rai-
son d'être. I: J.E. Larsen (red.), Knowledge, Politics and the History of Education*. Berlin: Lit Verlag, s.
179-93.
- Hamre, Bjørn (2012), *Potentialitet og optimering i skolen. Problemforståelser og forskellssætninger af ele-
ver – en nutidshistorisk analyse*. Kbh.: Aarhus Universitet.

- Hellner, Robert (1987), *Dansk Skolemuseum. Statens Pædagogiske Studiesamling. Danmarks Pædagogiske Bibliotek. 1887 1. marts 1987*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Hellner, Robert (1995), Selskabets 30 årsmøder 1966-1995. I: *Uddannelseshistorie* 1995, s. 175-77.
- Hilden, Adda (1984), Kvindepædagogik i 1800-tallet – baggrund og forudsætninger. I: *Unge Pædagoger* 1984, nr. 1, s. 22-27.
- Hilden, Adda (1984), Kvindepædagogik i 1800-tallet – emancipation og besindelse. I: *Unge Pædagoger* 1984, nr. 2, s. 3-9.
- Hilden, Adda (1987), Det københavnske skolevæsen i 1800-tallet. I: Adda Hilden, *Skal jeg sætte min datter i skole*. Aarhus: Modtryk, s. 16-35.
- Hilden, Adda (1989), Københavnske skolepiger i 1800-tallets midte. I: *Pigernes skole*, red. Adda Hilden og Anne-Mette Kruse. Aarhus: Klim, s. 11-26.
- Hilden, Adda (1993), Lærerindeuddannelse. I: *Dansk læreruddannelse 1791-1991*. Bd. 3. Odense: Odense Universitetsforlag, s. 19-303.
- Horn, Klaus-Peter (1996), Die "Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte" (1890-1938). I: Gert Geissler & Ulrich Wiegmann (red.), *Ausseruniversitäre Erziehungswissenschaft in Deutschland: Versuch einer historischen Bestandsaufnahme*, Köln/Weimar/Wien: Böhlau, s. 91-112.
- *Indstilling vedrørende den skolehistoriske samling på Danmarks Pædagogiske Bibliotek*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1987.
- Jessen, Kaare Ulrich (1983), Den vestjyske skoleordning. Agitationen for skoleordningens bevarelse i tiden før 1937. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1983, s. 45-69.
- Kampmann, Tage (1991), *Kun spiren frisk og grøn. Læreruddannelse 1945-1991*. Dansk læreruddannelse 1791-1991 bd. 2. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Karlshøj, Else (1989), Skolehistorie og statistik. I: *Uddannelseshistorie* 1989, s. 148-50.
- Karlshøj, Else (1991), *Hovedkilder til skolestatistik vedrørende landkommuner. 1935-1964*. Kbh.: Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole.
- Københavns Stadsarkiv (1973), *Skolearkiver i Københavns Stadsarkiv*. Kbh.: Københavns Stadsarkiv.
- Landsarkivet for Sjælland (1971), *Oversigt over skolehistorisk materiale i Landsarkivet for Sjælland m.m.* Kbh.: Landsarkivet for Sjælland m.m. og Institut for Dansk Skolehistorie.
- Landsarkivet for Sjælland m.m. (1984), *Sociale institutioner – særforborg. Gl. Bakkehus*. Arkivregistratur. Kbh.: Landsarkivet for Sjælland.
- Larsen, Christian (2009), *Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission. Studier i forandring i dansk uddannelsestænkning 1814-1923 med særligt henblik på decentral uddannelse, privat uddannelse og professionsuddannelse*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Larsen, Christian; Jesper Eckhardt Larsen (2009), Mellem nyhumanister, nordister, internationalister og emancipatorer. Dansk uddannelseshistorie i små hundrede år. I: *Uddannelseshistorie* 2009, s. 99-111.
- Larsen, Christian; Jesper Eckhardt Larsen (2011), Between Freight-shippers and Nordists. Educational historiography in Denmark during the long twentieth century. I: *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*, 17, s. 245-69.
- Larsen, Christian; Jesper Eckhardt Larsen (2012), Between "Freight-shippers" and Nordicists: The political implications of educational historiography in Denmark. I: J.E. Larsen (red.), *Knowledge, Politics and the History of Education*. Münster: Litt Verlag, s. 225-49.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2006), "ikke af brød alene...". *Argumenter for humaniora og universitet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Markussen, Ingrid (2007), Vagn Skovgaard-Petersen. 31. maj 1931 - 7. april 2006. I: *Historisk Tidsskrift* 107, s. 276-83.
- Markussen, Ingrid (1978), Da Danmarks Lærerhøjskole blev højere læreanstalt. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1978, s. 189-208.
- Markussen, Ingrid (1988), *Visdommens lænker. Studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov*. Odense: Landbohistorisk Selskab.
- Markussen, Ingrid (1991), *Til Skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte. Pietistiske og kameralistiske idéer bag fremvæksten af en offentlig skole i landdistrikterne i 1700-tallet*. Kbh.: Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole.

- Markussen, Ingrid (2001), Forskningstendenser ved Institut for Dansk Skolehistorie. I: *Institut Selskab Museum. Skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*, red. Inger Schultz Hansen og Erik Nørr. Kbh.: Selskabet for Dansk Skolehistorie, s. 21-34.
- McGulloch, Gary (2012), The Changing Rationales of the History of Education. I: J.E. Larsen (red.), *Knowledge, Politics and the History of Education*. Berlin: Lit Verlag, s. 25-38.
- Nissen, Gunhild (1973), *Bønder, skole og demokrati. En undersøgelse i fire provstier af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet i tiden ca. 1880-1910*. Kbh.: Beck tegn A/S.
- Nørgaard, Ellen (1977), *Lille barn, hvis er du? En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Kbh.: Gyldendal.
- Nørr, Erik (1989), *Gymnasieskoler. Administration og arkiv. Med registraturer over latinskoler, gymnasiers og studentkursers arkiver i Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm*. Kbh.: ARKI-Varia/Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Nørr, Erik (1993), Lokalsamfundenes kamp om seminariedriften. I: *Dansk læreruddannelse 1791-1991*. Bd. 3. Odense: Odense Universitetsforlag, s. 305-453.
- Prondzynsky, Andreas von (2002), Wilhelm Münch: Pädagogische Praxis als Gegenstand der universitären Lehre. I: Klaus-Peter Horn & Heidemarie Kemnitz (red.), *Pädagogik Unter den Linden: Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1829 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, s. 153-90.
- Qvistgaard, Johan; Ingrid Markussen (1984), *Dansk skolehistorie 1966-1980 – en bibliografi*. Kbh.: Danmarks Lærerhøjskoles Bibliotek; Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerhøjskole.
- Richardson, Gunnar (1996), ÅSU-seriens tillkomst. I: *Årsböcker i svensk undervisningshistorie*, 183, s. 9-15.
- Riis Larsen, Børge (1991), *Naturvidenskab og dannelse. Studier fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet*. Kbh.: Dansk Selskab for historisk Kemi og Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Rösen Rasmussen, Lisa (2011), *Livet i skolen – skolen i livet. Eleverindringer om de materielle og sansede skolehverdag, Danmark 1948-2008*. Kbh.: Aarhus Universitet.
- Sirevåg, Tønnes (1981), Norsk selskab for skolehistorie. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1981, s. 186-87.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1969-70), Udvalget for sikring af skolehistorisk materiale. I: *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1969, s. 153-54; 1970, s. 140.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976), *Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*. Kbh.: Gyldendal.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976), Ti år. I: *Årbog for dansk Skolehistorie* 1976, s. 7-15.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1992), En status. Forsøg på et overblik. I: *Uddannelseshistorie* 1992, s. 69-78.
- Tuxen, Jette Kjærulf; Ole Tuxen (1978), *Vejen til Universitetet. Litteraturen om universitetsforberedende undervisning fra reformationen til nutiden. En bibliografi*. Kbh.: Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Wiborg, Susanne (2006), *Uddannelse og social samhörighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Wingender, Nete Balslev (1992), » – Drivhuset for den sygnende Plante! –«. *Børn og opdragelse i åndssvageanstalten Gl. Bakkehus 1855-1902*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Waaben, Ebba (1978), *Skolehistoriske arkivalier i Rigsarkivet*. Kbh.: Rigsarkivet.
- Ydesen, Christian (2011), *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark (1920-1970)*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

Et halvt århundrede med "Årets gang"

Af Signe Holm-Larsen

Årsoversigten over, hvad der er sket i uddannelsessystemet i årets løb, har været et fast indslag i alle selskabets årbøger. Her ses tilbage på, hvad der skete, og hvem der skrev. Set i bagklogskabens klare lys fremstår tendenser i politiske beslutninger om skolen tydeligere, og det samme gælder deres tilsigtede og utilsigtede konsekvenser. Gennem dette halve århundrede er nogle uddannelsesproblemer blevet løst hen ad vejen, mens andre er opstået undervejs, men ganske mange har ventet længe og afventer stadig en hensigtsmæssig løsning.

Indledning

I anledning af årbogens 50 år skal der her ses tilbage på, hvordan "Årets gang" – et af dens mest sejlivede indslag – har holdt læserne opdateret om væsentlige politisk-pædagogiske hændelser i årets løb. Officielt har artiklen vist nok kun en enkelt gang heddet "Årets gang" på tryk, nemlig i indholdsfortegnelsen til årbog 2008, men betegnelsen er lidt mere mundret end dens andre navne gennem tiden som "Skolen i årets løb" eller "Uddannelserne i årets løb".

I denne artikel ses først nærmere på artiklernes stofvalg, kilder og formidlingsform og de fem forfattere, som i disse år har skrevet "Årets gang". Dernæst rettes lyset mod væsentlige hændelser og temaer i uddannelserne, her afgrænset i fem afsnit ud fra kriterier bestemt af de indholdsmæssige tyngdepunkter i "Årets gang", idet tendenser i periodens uddannelsesproblemstillinger er vurderet som det mest hensigtsmæssige afgrænsningskriterium. De valgte hovedtemaer er: 1. Velfærdsstatens konsolidering indtil midt i 1970'erne, 2. Lighed som uddannelsesmål frem til midt i 1980'erne, 3. Decentralisering og internationalisering i det følgende tiår, 4. Globalisering i 2000-tallets første årti og 5. Det aktuelle konkurrenceorienterede uddannelsessyn.¹

1 Ove K. Pedersen belyser skolens virksomhed i bogen "Konkurrencestaten" s. 169-172 med bl.a. begreberne velfærdsstaten, som han afgrænser til 1950-90, og konkurrencestaten, som afløser den, mens Stefan Hermann i "Magt og oplysning" s. 51-53 opdeler i tyveårsperioder efter herskende politiske rationaliteter og strategier. Når perioderne i denne artikel afgrænses lidt anderledes, er det begrundet i de efter forfatterens vurdering markante brud, som er spejlet i "Årets gang".

Afslutningsvis søges indkredset, hvad der gennem dette halve århundrede har ført til mere dybtgående ændringer i uddannelsessystemet – hvor ses brudflader i udviklingen? Hvad blev skelsættende for uddannelsernes formål og virksomhed?

Materiale- og metodeovervejelser

Selvom årbogen med denne udgave er udkommet 50 gange, og selvom "Årets gang" har været medtænkt fra begyndelsen, er artiklen blot skrevet 44 gange, den foreliggende årbog 2016 inkl. Det skyldes, at der fire gange blev samlet op for en toårig periode, nemlig i 1968, 1976, 1979 og i 1992; i de sidste to tilfælde, fordi årbogen var et festskrift til Roar Skovmand i 1978 og til Vagn Skovgaard-Petersen i 1991. Desuden manglede der en forfatter i 1985 og 1986.² Alt andet lige er uddannelsernes samtidshistorie i perioden således dækket godt ind med 48 årsberetninger ud af 50 mulige.

I de første år havde "Årets gang" som iagttagelsesgrundlag en presseudklips-ordning, hvad der gav et bredt indblik i både landsdækkende og lokale forhold. Det inviterede samtidig til en kronologisk disponering, hvor flere temaer blev behandlet mange gange i samme artikel, f.eks. hf's tilblivelse og udbygning i 1960'erne. Dokumentationsformen i denne artikel har derfor krævet overvejelser, for informationsmængden er enorm. Resultatet er blevet, at der for overskuelighedens skyld ved de fem periodeafsnit blot er angivet forfatterinitialer, årbogsårgang og artikelsidetal.

Denne artikel bygger i øvrigt på en e-post-korrespondance forsommeren 2016 med Inge Broge, enke efter Victor Rasmussen, og en interviewsamtale 25. februar 2016 med Ellen Nørgaard. Stor tak til begge for dialog og inspiration.

De fem forfattere

Der har i årbogens levetid været blot fem forfattere i alt, men hvorfor lige disse fem? Baggrunden har givetvis været et godt kendskab hos redaktionen til de pågældendes forudsætninger på området, enten via omtale eller arbejdsfællesskab. I tre tilfælde kan der således dokumenteres et arbejdsfællesskab. I de sidste to er en forudgående personlig kontakt mellem redaktionen og forfatterne sandsynlig, men ikke dokumenteret.

Fundamentet for "Årets gang" blev lagt i årbøgerne 1968-70 af *Victor Rasmussen*, som i disse år var lektor ved Danmarks Journalisthøjskole i Aarhus. Det må have været pionerarbejde, da årbogens stifter og første redaktør Roar Skovmand som forfatter til artiklen hvervede Journalisthøjskolens første lektor i undervisning og uddannelse og forfatter til Udenrigsministeriets publikationer om det

2 Under rubrikken "Redaktionelt" kommenteres udeladelsen i årbog 1985 således: "Af flere grunde har redaktionen i år valgt at lade oversigten over dansk uddannelsesdebat udgå, men den vil vende tilbage i en noget ændret skikkelse", og i 1986, at artiklen fremover vil blive skrevet af "skoledirektør Magnus Blaksteen, Brøndby"; i årbogen 1987 præsenteret som "tidligere skoledirektør".

danske uddannelsessystem. En forudgående personlig kontakt mellem dem kan ikke påvises, men Victor Rasmussen kom ofte og gerne på Askov Højskole, hvor de eventuelt kan have mødt hinanden, jf. Roar Skovmands tidligere virke på Askov og i Undervisningsministeriet.

(Foto: Pove Inge 1970).



Victor Rasmussen (1927-2013), journalist 1959-66 ved Aarhus Stiftstidende, 1966-71 lektor i almen journalistik og fra 1967 i undervisning og uddannelse ved Danmarks Journalisthøjskole i Aarhus. I samme periode skrev han tillige for Udenrigsministeriets blad Danish Journal og bogen Facts about Denmark. 1972-79 var han redaktør af Aarhus Universitetsblad Information og Debat og 1976-79 freelancemedarbejder på radiospørgeprogrammet "Når børnene går i skole" for forældre med børn i folkeskolen. 1982-94 var han lederskribent og boganmelder ved Morgenavisen Jyllands-Posten, herunder politisk redaktør 1985- 89. Kilde: Inge Broge, gift med Victor Rasmussen.

I perioden 1971-76 blev artiklen skrevet af *Gunhild Nissen*, som var forskningsstipendiat ved Institut for Dansk Skolehistorie på Danmarks Lærerhøjskole (DLH) 1965-73. I 1973 blev hun dr.pæd. på afhandlingen *Bønder, skole og demokrati*, som var en undersøgelse af forholdet mellem den offentlige skole og befolkningen på landet i tiden ca. 1880-1910. Hun blev derefter ansat ved Roskilde Universitetscenter (RUC), fra 1976 som professor i samfundsvidenskab. Derefter fratrådte hun som forfatter til "Årets gang".

Gunhild Nissen (f. 1936), cand.mag. i historie og musik fra Kbh.s Universitet 1963. Hun var medlem af Det Centrale Uddannelsesråd (CUR) fra 1976 til dets nedlæggelse i 1982, af Statens Humanistiske Forskningsråd (SHF) 1985-92 og af Idrættens Forskningsråd 1986-89. Forfatter til bl.a. Udfordringer til højskolen i anledning af de danske folkehøjskolars 150-års jubilæum.



(Foto: Scarpicci).

I perioden 1977-84 var forfatteren *Ellen Nørgaard*, der fra 1966 ligeledes var tilknyttet Institut for Dansk Skolehistorie. Herfra blev hun dr.pæd. i 1977 på afhandlingen *Lille Barn – hvis er du?* med undertitlen *En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Hun forblev ansat her, i en syvårig periode som prorektor, før DLH i 2000 blev til Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU). Efter sin afsked i 2003 fortsatte hun som seniormedarbejder, også efter at DPU i 2007 blev et fakultet og fra 2012 et institut under Aarhus Universitet, Campus Emdrup.

Som forfatter til artiklen fulgte 1987-97 *Magnus Blaksteen*. Han havde en bred praksisforankret pædagogisk erfaring og var aktiv i den offentlige skoledebat. En forudgående personlig kontakt mellem Blaksteen og årbogens redaktion kan ikke dokumenteres, men bl.a. som formand for Skoledirektørernes Samråd havde Blaksteen tæt kontakt til DLH om f.eks. læreres efteruddannelse. Også her er en personlig kontakt altså sandsynlig. I hvert fald skrev redaktionen i præambelen til Blaksteens første bidrag: ”Det har været redaktionen magtpåliggende, at rubrikken skrives af en historisk kyndig skolemand. Praktisk erfaring og historisk indsigt er nødvendige forudsætninger for at skrive med overblik”.³

Fra 1998 har artiklen været skrevet af forfatteren til denne artikel, *Signe Holm-Larsen*. Da Blaksteen blev 75 år, ønskede han at fratræde, og videregivelsen af stafetten skete ved et møde i 1997 mellem årbogens daværende redaktør Vagn Skovgaard-Petersen, Blaksteen og mig. Baggrunden var også her et arbejdsfællesskab, idet Vagn Skovgaard-Petersen var pædagogisk konsulent for skolehistorie ved *Den Store Danske Encyklopædi*, hvor jeg 1994-2001 var fagredaktør for bl.a. sprog og pædagogik.

Der har altså på den ene side været en vis variation i forfatterforudsætninger – først en fremtrædende uddannelsesredaktør og underviser på bl.a. Journalisthøjskolen, dernæst to af medarbejderne på Institut for Dansk Skolehistorie og endelig to tidligere skoledirektører – og på den anden side, med baggrund i artiklens politisk-pædagogiske karakter, en fast linje i forfattervalget. Ønskelige forfatterkvalifikationer ser øjensynligt ud til at have været en passende cocktail af områdekendskab, formidlingsglæde ... og nysgerrighed med hensyn til uddannelsesområdets udvikling.

Stofvalg og formidlingsform

Fra første færd har forfatterne haft en udstrakt frihed til selv at fastlægge artiklens indhold og form – med Ellen Nørgaards ord – ud fra en ambition om, at ”det fornyende og det utraditionelle understreges”.⁴ Forfattersynsvinklen har derfor spillet en afgørende rolle, hvad angår stofvalg og formidling. Samtidig har omverdenens stigende interesse for uddannelsessystemet siden årbogens start gjort undervisning på alle niveauer til ”godt stof”. Det har imidlertid ikke alene nuanceret uddannelsesdebatten, men også mangedoblet kildematerialet.

I de første år gav Victor Rasmussen artiklen et klart oversigtspræg med titlen ”Skole og samfund”, idet han tog udgangspunkt i en bred vifte af kilder inden for dags- og fagpressen. Efter de første års nærmest dagbogsagtige form, hvor stoffet var kronologisk disponeret måned for måned, udviklede han formen i en mere tematiserende retning. Der blev ikke benyttet noter, men datoer og kilder i parenteser gør det – også i dag – muligt for den interesserede læser at søge på bestemte temaer.

3 Årbog 1987: 164.

4 Årbog 1980: 117.

Med Gunhild Nissen som forfatter blev artiklen omdøbt til ”Skolen og samfundet” og fik periodeangivelsen som undertitel; først ved hendes sidste bidrag indgik ”1974-1976” i selve titlen. Hun fastholdt den kronologiske disponering og faktoorienterede synsvinkel bortset fra enkelte temaafsnit. I 1971 drejede disse sig om afsnittene ”Højskole”, ”Askov”, ”Amtsskoledirektørposten” og ”Adgangen til universiteterne” og i 1972 om ”Askov Højskole” og ”Skolebøger”.⁵ At hun var optaget af artiklens læsbarhed, fremgår af præambelen til hendes første bidrag, hvor hun også præciserede sin stofafgrænsning til at omfatte ”kun forbindelserne mellem skoleuddannelser og de højere uddannelser – ikke de højere uddannelser i sig selv”.⁶

Da Ellen Nørgaard tog over fra årbogen 1979, blev artiklens titel fastholdt til og med 1983; dog omdøbte hun sit sidste bidrag i 1984 til ”Skole og uddannelse i pressen”. Det er hendes fortjeneste, at disponeringen blev ændret fra kronologisk til tematisk. Hun arbejdede med følgende hovedgrupper: folkeskolen, de 16-19-åriges uddannelser, læreruddannelsen og højskolerne. Især folkeskoleafsnittet fik efterhånden et stadigt mere kommenterende præg, fordi ”skolestof i større



(foto: Sampici.)

Ellen Nørgaard (f. 1933), cand.mag. fra Oslo Universitet 1959; Ellen Nørgaards forskning har især vedrørt reformpædagogiske temaer, og hun er medforfatter på *Dansk skolehistorie* bd. 4.

Magnus Blaksteen (1920-2006), tidligere skoledirektør i Brøndby Kommune. Han var læreruddannet fra Skårup Seminarium, og efter ansættelser i bl.a. Skagen og Marstal blev han i 1959 blev ansat i Brøndby, først som viceskoleinspektør, fra 1961 som skoleinspektør og 1966-1985 som skoledirektør. Han var tillige formand for Skoledirektørernes Samråd i Københavns Amt 1973-78, deltog i en række udvalg nedsat af Undervisningsministeriet og KL og var i adskillige år faglig rådgiver i Kommunernes Landsforening og medredaktør på KMD's kommenterede lovsamling ”Folkeskolens regelsamling”. Kilde: Nekrolog i *Kristeligt Dagblad* 22.12.2006 og personlig kontakt.



(foto: Førsteforfatteren.)

Se mere om Askovsagen s. 40.

5 Årbog 1972: 127-30. Se mere om Askovsagen s. 40.

6 Årbog 1971: 117.

grad end tidligere er blevet mediestof”. Allerede i 1980 blev gruppen ”Private skoler” tilføjet, højskolegruppen blev udbygget med ungdoms- og efterskoler, og fra 1981 med voksenundervisningen; i 1979 er tillige medtaget et særligt afsnit om uddannelse i Grønland og på Færøerne.⁷

Med Magnus Blaksteen som forfatter i perioden 1987-97 fik artiklen navnet ”Skolen i årets løb”. Blaksteen lagde øget fokus på uddannelseslovgivningen og mindre på pressens bidrag, som blev brugt perspektiverende. Artiklen fik dermed et essayistisk præg, idet delafsnittene blev koncentreret om færre, men væsentlige problemstillinger og fik mere sigende overskrifter, mens kildeangivelser og supplerende oplysninger o.l. blev placeret i slutnoter. Hovedvægten blev lagt på folkeskolen og ungdomsuddannelserne samt lærersituationen, og forfatterens holdninger fik mere plads.

Fra 1998 og frem har artiklen haft som ambition at kombinere lovgivnings-synsvinklen med den løbende uddannelsesdebat i både Folketing og presse. Indholdsmæssigt er emnekredsen udvidet med de korte, mellemlange og lange videregående uddannelser. Inddragelsen er sket i takt med sektorens voksende samfundsmæssige tyngde. Væksten i uddannelsesstoffet betød, at det blev nødvendigt at give dele af stoffet bilagsform; fra 2013 er bilagene alene bragt digitalt. Den fortællende formidlingsform er søgt bevaret og udbygget, fra 2007 bl.a. med overskrifter, som signalerer årets aktuelle hovedtendenser og -begivenheder.

Gennemgående træk i stofvalget gennem alle årene har været planlægning, debat og lovgivning på uddannelsesområdet samt skiftende regeringer og undervisningsministre m.v. Folkeskolen har undervejs altid været et indholdsmæssigt tyngdepunkt, mens uddannelsessystemets øvrige niveauer er blevet behandlet med skiftende intensitet i overensstemmelse med samfundets vægtlægning af de enkelte sektorer og deres aktualitet i den løbende uddannelsesdebat.

Hvad skete der undervejs?

Når de årlige oversigter læses i forlængelse af hinanden, giver de et næsten synkront indblik i, hvad der har fyldt i de seneste 50 års uddannelseslovgivning og -debat: ”Årets gang” har opfanget både små og store hændelser, både videreførte og nye tiltag. De sidste har ikke sjældent fået en blandet modtagelse, men i løbet af kortere eller længere tid er de alligevel blevet omsat til lovgivning og implementeret i praksis. Det gælder eksempelvis tiltag til fremme af demokratiseringstendenser og stigende elevmedbestemmelse i kølvandet på ungdomsoprøret foråret 1968 og til håndtering af den voksende sociodemografiske variation i elevsammensætningen gennem perioden.

På denne baggrund skal der i de følgende fem afsnit ses nærmere på tendenser og hændelser i uddannelsesverdenen i perioderne 1968-74, 1975-85, 1986-99, 2000-11 og fra 2012 og fremefter. ”Årets gang” rummer en autentisk og mangefa-

7 Årbog 1972: 125; 1979: 143.

cetteret, men også yderst righoldig kilde til dokumentation af periodernes hændelser, tendenser og aktører; på grund af denne store datamængde er kildehenvisninger derfor af læsbarhedsgrunde placeret i noterne.

Øget velfærd og demokratisering

Det danske samfund var i 1960'erne og den første halvdel af 1970'erne præget af en vilje til opkvalificering ved at gøre uddannelse til et tilgængeligt gode for alle. I årbøgerne 1967-1974 ses mange eksempler herpå. Her skal blot nævnes nogle få.

Perioden bragte ændringer på nøgleposter: Ved regeringsskiftet 1968 afløste Helge Larsen (RV) K.B. Andersen på undervisningsministerposten, indtil Knud Heinesen (S) kom til i 1972; han blev erstattet af Ritt Bjerregaard (S) oktober 1973. Kort efter – 8. november 1973 – udløste Erhard Jakobsen (S), som dagen før havde stiftet partiet Centrumdemokraterne (CD), det såkaldte ”jord-skredsvalg” ved at udeblive fra en afstemning i Folketinget, så regeringen måtte gå af. Derpå fulgte en smal V-regering med Tove Nielsen (V) som undervisningsminister fra december 1973 til februar 1975, hvorefter Ritt Bjerregaard (S) igen tog over.

Bl.a. med baggrund i denne politisk urolige situation var undervisningsdirektørposten indflydelsesrig. Et hovedpunkt var det lovforberedende arbejde med, hvad der skulle blive folkeskoleloven af 1975. H. Engberg-Pedersen blev i 1969 efterfulgt af Asger Baunsbak-Jensen som direktør for ungdomsundervisning; fra 1974 blev han også direktør for folkeskolen og seminarierne. I Danmarks Lærerforening (DLF) skiftede man i 1971 formand fra Stinus Nielsen til Jørgen Jensen, og den langvarige Tvind-krønike tog sin begyndelse.⁸

Med baggrund i 1958-lovens fælles *folkeskole* for by og land var der med Den Blå Betænkning taget første skridt hen imod en demokratisk enhedsskole, fra 1960'erne båret frem af et samfund i vækst med fokus på velfærd. 1975-loven blev forberedt af en række debatindlæg: Folketingets 9-punktsprogram i 1969, DLF's debatoplæg med forslag til normaltimeplan i 1971 og Læseplansudvalgets notat samme år. Debatten fik Knud Heinesen til at opdele lovstoffet i den såkaldt lille reform fra 1972 om undervisningspligtens udvidelse, hvor forældrene også fik beslutningskompetencen om deres barns fortsættelse i realafdelingen, og indholdsreformen i 1975. Mange længerevarende problemstillinger mødes allerede her, f.eks. debatten om undervisningspligtens udvidelse og den gradvise afvikling af sorteringskolens karakterer og eksamener, voksende individfokus og begyndende disciplin Krise, jf. spanskrørets afskaffelse i 1967.

I forbindelse med kommunesammenlægningerne i 1970 blev også folkeskolens styrelsesbestemmelser demokratiseret. Det skete med en *ny skolestyrelseslov*, som indførte obligatoriske skolenævn og justerede kompetencefordelingen

8 Tvind ansøgte august 1971 om oprettelse af ”Det nødvendige Seminarium” til start september 1972. Årbog 1968: 139; 1969: 107; 1972: 118, 122-23; 1973: 98; 1974: 72-74.

mellem styrelsesorganerne. Endnu blev skolekommissionen bevaret, uanset den voksende kritik af den for at være et forsinkende administrativt element. Kritiken skulle ikke mindst ses i lyset af kommunestyrelseslovens nu mere detaljerede bestemmelser om udvalgsstruktur, som også omfattede et udvalg for folkeskoleområdet, hvis kommunen ønskede det – og det gjorde de stort set alle sammen. Styrelsesændringerne var således ikke tilstrækkelige og blev derfor justeret flere gange i løbet af 1970'erne, bl.a. med indførelse af mulighed for elevråd i 1974.⁹

Debatten om *folkeskolens fag* var værdibaseret. Den drejede sig i denne periode bl.a. om religionsfagets tilknytning til folkekirken og om, hvorvidt seksualoplysning skulle være obligatorisk; ikke mindst kristne kredse var stærkt imod og mente, at der var tale om et brud på menneskeretskonventionen. Striden blev først afsluttet med Den Europæiske Menneskeretsdomstols afgørelse 1975 om, at det var det ikke.

En række problemstillinger, som skulle vise sig at være sejlivede, dukkede op allerede nu. Det gjaldt f.eks. den stigende kritik af forsorgens skoler, som satte skub på særundervisningens overførsel til folkeskolen, og allerede i denne periode mødes bekymring over væksten i den almindelige *specialundervisning*. Elevers og læreres arbejdstid blev forkortet i takt med de generelle arbejdsmarkedsvilkår. Det medførte i perioden 1970-75 bl.a. gennemførelse af 5-dages ugen, nedsættelse af lektionslængden fra 50 til 45 minutter og af lærernes ugentlige lektionstal. De ”store årgange” nødvendiggjorde øget skolebyggeri, bl.a. i form af ”åbenplanskoler”. Og allerede i den første årsoversigt i 1968 omtales – som så ofte senere – regeringens sparebestrebelse; denne gang fjernede man elevers frirejser med DSB i skoleinspektør Østrups sommerferietog.¹⁰

For de *frie skoler* var væksten allerede begyndt, på dette tidspunkt især forårsaget af lilleskolebevægelsen. Der var behov for struktur, så i 1970 blev de indtil da 10 forskellige love samlet i to: én for højskoler, landbrugsskoler, efterskoler og husholdningsskoler og én for private skoleformer med en offentlig pendant, f.eks. grundskoler, gymnasier, studenterkurser o.l. Højskoledebatten blev præget af Askov-sagen, som blev løst ved forstanderskifte i 1971.¹¹

Periodens mest markante ændring i *ungdomsuddannelserne* var indførelsen af hf, der skulle opfange den såkaldte restgruppe, ikke mindst på landet, hvor hverandendags-skolegangen først var blevet afskaffet med 1958-loven. Debatten om hf's formål, målgruppe og udbredelse fyldte meget, og det gjorde også nedlæggelsen af gymnasiernes realafdelinger i 1973. Antal hf-klasser og udbudssteder voksede hastigt i de første år, i 1972 indførtes erhvervsfaglige forsøgsuddan-

9 Årbog 1968: 136; 1969: 103, 1970: 107, 11, 113-15, 119-20; 1971: 117-18, 123, 128, 133-34; 1972: 114-15, 117, 119-127; 1973: 96-102; 1974: 69-76. Se også Coninck-Smith m.fl. 2015: 371-87 om skolens demokratisering og Holm-Larsen 2013: 106-09 om elevmedbestemmelse.

10 Årbog 1968: 140; 1969: 103-04, 106-08, 1970: 107, 110-11, 117; 1971: 119; 1972: 114, 116-18, 120, 122, 125-27; 1973: 96-98, 100-02; 1974: 72-76.

11 Årbog 1970: 113, 117-18; 1971: 118, 122, 127-33; 1972: 114, 127-29; 1973: 98.

nelser, og der var plads til eksperimenter som forsøgsgymnasiet i Herlev og Det Fri Gymnasium.¹²

Lærersituationen i folkeskolen, der var præget af lærermangel og overtimer, gav anledning til både forslag om reduktion af antal lærerseminarier fra 29 til 22, og til at de nye universitetscentre RUC og AUC i 1974 foreslog en integreret fire-årig læreruddannelse, dog uden held. Studenteroprøret på universiteterne spredte sig fra foråret 1968 udad og nedad med krav om demokratisering af ledelses- og arbejdsformer samt SU, men også med debat om adgangsbegrænsning og sparekrav til SU'en allerede i 1974. Universitetscentre blev placeret i Roskilde og Aalborg og lidt senere i Odense. DLH's provinsafdelinger blev oprettet 1968, de første 19 "fag-pæd.'er" dimitteret i 1970 og de første "pæd.pæd.'er" i 1971.¹³

Alt i alt herskede i disse år optimisme og fremgang!

en konkret og dækkende motivering for denne. 20.1. Formand for Foreningen for Folkehøjskoler, højskolelærer Finn Brandt-Pedersen, behandler i Politikens kronik spørgsmålet om eventuelt gennem nævnte forening at ordne forholdene mellem højskolernes bestyrelser og forstandere på en mere tilfredsstillende måde. 26.1. Bredidabliks bestyrelse vil ansætte redaktør, cand.polit. Henning Christoffersen som forstander efter Walter Dalland. H. C. er folketingskandidat for Venstre, hvorfor forstandervalget giver pressen anledning til at tale om Bredidablik som partiskole.

Askov. (fortsat fra 12.10.)

12.10. Askovs tidligere forstander, Knud Hansen, har efter styrelsens anmodning ladet sig konstituere som forstander indtil udgangen af april 1971, men – efter eget ønske – uden at være formand for styrelsen. Denne post overtages efter Engb.-P. af fhv. statsminister Viggo Kampmann indtil nyvalg til styrelsen pr. 1. januar. Beslutningen er tiltrådt af et flertal af skolens lærerråd. 13.10. Baggrunden for forstanderskiftet oplyses i store træk at være en uenighed om elevernes medbestemmelse, som har delt lærerkollegiet i to grupper. Også spørgsmålet, hvorvidt hashrygning og kønssygdomme burde være bortvisningsgrund, fremføres som et stridspunkt. Højskolelærer Richard Andersen nævnes som hovedmand for en læreraktion, der har vundet så meget gehør i styrelsen, at Engb.-P. måtte bede om sin afsked. Modstandere af afskedigelsen anklager styrelsen for kup før nyvalget pr. januar, som kunne forventes at ændre styrelsesflertallet. Askov-styrelsens repræsentanter fra Askov Lærlinge og Foreningen for Folkehøjskoler kan da forventes udskiftet; de er kommet i en vis uoverensstemmelse med deres foreninger, som havde henstillet, at de søgte forlig eller udsættelse i sagen. – Und.-direktør Asger Baunsbak-Jensen vil ikke kommentere Askov-sagen, men siger, at principielt er den udtryk for den dybtgående krise i det danske samfund, som alle undervisere møder i disse år. En dybtgående drøftelse af højskolernes ledelsesstruktur er væsentlig, men udspillet må komme fra Foreningen for Folkehøjskoler. 14.10. Formand for Askov-styrelsen Viggo Kampmann tilbageviser beskyldningen for kup og erklærer, at han ikke kan udtale sig om de problemer, der ligger bag affæren. Vi har i styrelsen besluttet, at vi ikke vil kommentere den afgørelse, der

"Skole og Samfund" for 1970-71 var Gunhild Nissens første årsoversigt. Hun skrev i oversigtens indledning, at "enkelte emner er i år udskilt til samlet behandling hver for sig, dels for at lette overskueligheden i et bestemt sagsforløb, dels for at fremme læseligheden af den generelle kronologiske oversigt". Et af disse emner var Askov-sagen, som fik en 4 sider lang omtale i årsoversigten, jf. begyndelsen af afsnittet s. 129.

9 Årbog for Dansk Skolehistorie 1971

129

12 Årbog 1968: 136-38 og 140-41, 1969: 103-04, 1970: 107, 112, 120; 1971: 121-22, 125, 127; 1972: 116, 118, 127; 1973: 97, 101; 1974: 74, 76. For en uddybning af restgruppebegrebet se f.eks. Hansen 2011: 151-61.

13 Cand.pæd.-graden er en kandidatgrad i pædagogik, udbudt af Danmarks Lærerhøjskole fra

Lighedstænkning og spareøvelser

”Årets gang” fra midten af 1970’erne til 1980’erne beretter bl.a. om de økonomiske genopretningsforsøg i 1980’erne – ”fattigfirserne” – hvor udlandsgælden var eksploderet, men hvor uddannelse stadig blev set som en væsentlig lighedsfremmende samfundsfaktor.

Efter de to perspektivplansredegørelser i begyndelsen af 1970’erne blev der lagt op til pædagogisk og økonomisk decentralisering, og med udsendelsen af CUR-rapporten *U 90* vinteren 1978-79 fik demokratiserings- og lighedsbestræbelserne en bred politisk platform for uddannelsesdebatten.¹⁴

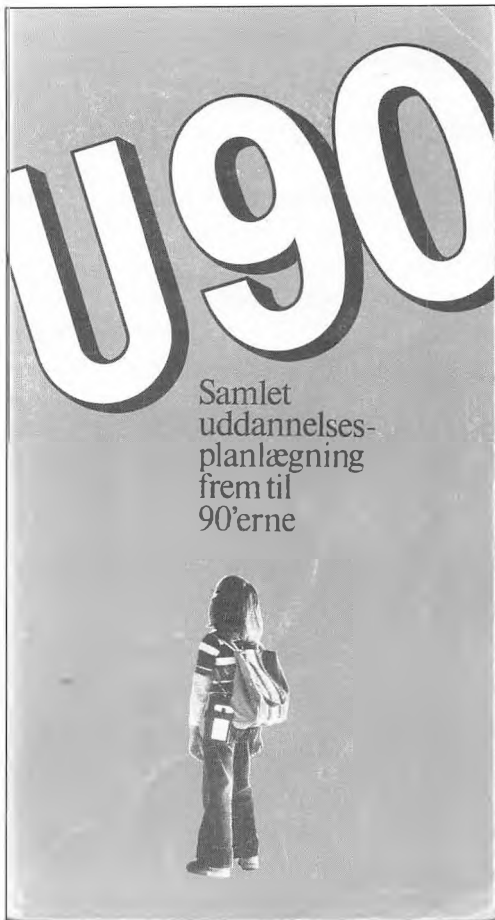
På *folkeskoleområdet* betød 1975-loven et stort skridt hen imod realiseringen af enhedsskolen, uanset debatten om deling og prøver. Samtidig bragte den såkaldte indoktrineringsdebat sindene i kog. Debatten, som var begyndt allerede i 1972, tog fart 1974, hvor Erhard Jakobsen kritiserede både folkeskolen og læreruddannelsen for at udbrede marxistisk propaganda. 1980 fik han følgeskab af borgmesteren i Ballerup Kaj Burchardt, der på tv omtalte kommunens lærere m.fl. som ”rendestensundervisere og røde lejesvende”.

Debatten om *fagene* efter 1975-loven fokuserede især på det timetalsbeskære kristendomskundskab, der var blevet et kundskabsformidlende, ikke-forkyndende fag. Andre fokusområder var danskundervisningens kvalitet, historie, der efter at have været reduceret til valgfag fra 1980 igen blev obligatorisk, og det nye fag samtidsorientering. Latin, der med 1975-loven var blevet tilbudsfag i 9. klasse, blev efter et kort, aktivt liv i 1979 overflyttet som 10. klassevalgfag og bortfaldt som adgangskrav til sprogligt gymnasium. I idræt udløste færre timer bekymring for elevernes fysiske form, og digitaliseringen dukkede fra skoleåret 1979-80 op med datalære og edb som valgfag i flere kommuner. Desuden bortfaldt karaktergivning før 8. klasse, og en afløser til 13-skalaen blev drøftet.

Folkeskolens nye *prøver* var et led i regeringens lighedsbestræbelser, idet antallet af prøveniveauer i folkeskolen blev reduceret til to, nemlig basisniveauet efter 9. klasse og udvidet niveau efter 10. klasse. Det førte ved de første afgangsprøver sommeren 1978 til en debat om høje karaktersnit i retstavnings- og færdighedsregningsprøverne. Det blev sommeren 1979 pligtigt for kommunerne at oprette ikke-obligatoriske børnehaveklasser, men først tre årtier senere blev de omfattet af undervisningspligten. Særforsorgens udlægning i 1980 som vidtgående specialundervisning i folkeskolen blev i flere kommuner foregrebet allere-

1963. Årbog 1968: 136,138-141; 1969: 104-05, 108-09, 1970: 108-09, 113, 116; 1971: 117, 119-21, 124, 134-35; 1972: 116, 119, 122-23; 1974: 69-70, 72,74-76. Se mere om studenteroprøret og SU i Skou 2012: 349-61.

14 I perioden 1973-82 blev uddannelsessektorens styring forberedt i Det Centrale Uddannelsesråd (CUR) med de fire sektorråd for henholdsvis grundskolen, ungdoms- og voksenundervisning, de fortsatte skoleuddannelser og de videregående uddannelser. For en bredere fremstilling af frikommuneforsøg og perspektivplanarbejde se Byrge Sørensen og Holm-Larsen 2011: 127-29. Se også årbog 1976: 93, 99 og http://sekr.uvm.dk/historie/tekster_org_1963/departementet_1974.html; årbog 1979: 134, 146-48; 1982: 84; 1983: 78; 1984: 129.



U-90 – eller som den officielle titel var: U 90 – samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne – var Det Centrale Uddannelsesråds debatoplæg fra 1978 til en samlet uddannelsesplanlægning frem til 1990. Den gav anledning til megen debat i Folketinget, til indlæg i den trykte presse og til indslag i radio og tv.

de fra skoleåret 1977-78, samtidig med at flere og flere elever blev henvist til almindelig specialundervisning. Fra 1980 begyndte de fremmedsprogede elever at fylde i debatten.

Efter kommunesammenlægningerne i 1970 bredte *skolenedlæggelser* sig fra midten af 1970'erne yderligere, også fordi det fra 1979 var slut med de store årgange. Dette og de foregående års skoleudbygning resulterede i 1980'erne i debat om dels skoledistriktsgrænser og frit skolevalg, dels hvordan indeklimaproblemerne i 1960'ernes betydelige skoleudbygning kunne tackles. Mange sejlivede problemstillinger dukkede op allerede nu: Lektielæsning og tværfaglige projekter og temadage fra foråret 1982, skoletrætte drenge og mobning fra 1976, stoffer og alkohol fra 1980 og vold mod lærere fra 1982.¹⁵

15 Årbog 1976: 82-90, 92-103; 1977: 130-46; 1979: 125-29, 134-39; 1980: 101, 103, 106, 109-10; 1981: 107-09; 1982: 83-85, 87, 89; 1983: 70-71; 1984: 122-123. Se Nørgaard 2008 for en dybtgående behandling af indoktrineringsdebatten, Helsted 1979 for en analyse af 1975-lovens bag-

Det gik i perioden stadig fremad for de *frie skoler* – måske som reaktion på 1975-lovens reduktion af faget kristendomskundskab og deling efter 7. klasse. I hvert fald voksede antallet af kristne friskoler i 1975 fra 7 til 12, og der blev også forsøgt oprettet en skole for højt begavede børn. Også antallet af efterskoleelever var støt stigende.¹⁶

I *ungdomsuddannelserne* søgte flere og flere gymnasiet, mens færre fra midten af 1970'erne søgte hf. Samtidig sås voksende kritik af gymnasiets faglige niveau og elevernes afslappede holdning til opgaveafleveringer og fysisk og mental tilstedeværelse. Adgangsbetingelserne til gymnasiet blev derfor revideret 1977, men selvom fri adgang lå i tiden, kom det dog ikke med i denne omgang. Også gymnasierne måtte spare: I 1983 kom det såkaldte Rexonaforlig, som hævdede klasseloftet til 29 elever; modstanden var dog så stor, at forhøjelsen blev trukket tilbage kort efter. Med baggrund i decentralisering blev statsgymnasierne overført til amtskommunerne 1984. I efg-uddannelserne voksede praktikpladsproblemerne, så i 1976 blev mesterlæren bevaret imod regeringens ønske.¹⁷

Lærersituationen var præget af, at DLF på 1978-kongressen med udsigt til 1980'ernes lærerarbejdsløshed krævede 11-timersreglen håndhævet, men stillingsnedlæggelserne kom alligevel. Faglærereksamen, der havde eksisteret siden 1905, blev nedlagt med sidste hold dimittender i 1978, mens der fortsat var røre om nedlæggelsesplaner for seminarierne i Ranum, Tønder, Ribe og Nørre Nissum og etablering af en integreret læreruddannelse ved universitetscentre. På *universiteterne* var ansøgetallet atter stigende, hvad der genoplivede den politiske debat om adgangsbegrænsning; de studerendes ønske om forhøjet SU blev i stedet mødt af sparekrav. Den almene *voksenundervisning* voksede kraftigt i 1980'erne, og 1984 blev RV's 10-punktsprogram om bedre vilkår for denne del af undervisningen og for folkeoplysningen vedtaget af Folketinget. Samme år blev der fremsat forslag om daghøjskoler for ledige, men det blev ikke vedtaget i første omgang, da man ønskede en klarere afgrænsning til folkeskolens undervisning og til højskolerne. Også højskolerne havde stigende elevtal i 1975-76, i nogen grad på grund af arbejdsløshedsforanstaltninger, idet ca. 11 % af eleverne var dagpengeberettigede.¹⁸

Det nødvendige seminarium i *Tvind* fik ikke lov at oprette en ny årgang, før den første var gennemført. En offentlig polemik om fortsat tilskud og om Tvinds metoder, herunder brug af gruppepres, blussede op i 1977-78, og i de følgende år steg kritikken af indhold, metoder og økonomi i ”Tvindimperiet”, som efter-

grund og indhold og Holm-Larsen 2014: 20-21.

16 Årbog 1976: 92-93, 95; 1979: 140; 1982: 89.

17 Årbog 1976: 82, 87, 92, 94, 96, 101; 1977: 147-49; 1979: 130-32, 141-42; 1983: 82-83, 93; 1984: 130-31.

18 Årbog 1976: 82, 84-86, 91, 94-95, 99; 1977: 150-51; 1979: 139-40; 1981: 116-21, 127; 1982: 88; 1983: 79; 1984: 133.

hånden blev udbygget med efterskoler o.l. og diverse udenlandske aktiviteter.¹⁹

Alt i alt kom der i disse år et vist styr på økonomien, og færre følte sig henvist til en chanceløs fremtid.

Velfærdssamfundet møder globaliseringen

I perioden 1987-99 var hovedtemaerne bl.a. folkeskoleloven af 1993, som skulle blive enhedsskolens kulmination, mens grengymnasiet fra 1961 blev udbygget med valgfag fra 1988, og dets ”næsten magnetiske tiltrækning” fortsatte.²⁰

New Public Management (NPM) fandt fodfæste som styringsform i det offentlige med programpunkter som ”afbureaukratisering, deregulering og decentralisering”, og kvalitetsdebatten forstærkedes, jf. rapporterne om faglig kvalitet fra det såkaldte KUP-projekt 1989-96. Samtidig voksede overflytningen af opgaver fra amtskommunerne til (fælles)kommunalt samarbejde, f.eks. sprogcentre for tosprogede voksne i 1999. Internationaliseringen tog til, og følgevirkninger af Danmarks medlemskab af EF/EU blev mere synlige i dansk uddannelsesdebat, jf. kritikken af folkeskolens faglighed efter den første internationale læseundersøgelse i 1994. Restgruppen fyldte stadig meget i debatten og førte bl.a. til oprettelse af den fri ungdomsuddannelse i 1994. Nyt pædagogisk hurraord blev ”systematisk evaluering”, jf. oprettelsen af Danmarks Evalueringsinstitut i 1999, som sammen med begreberne effektivisering og kvalitetssikring – ikke kvalitetsudvikling! – kendetegnede de følgende års udvikling i den offentlige sektor.²¹

Det handlede i *folkeskolen* om forberedelsen og gennemførelsen af 1993-loven; forberedelsen foregik under Bertel Haarder (V), som efter 10½ år som undervisningsminister 1993 blev afløst af Ole Vig Jensen (RV), der kom til at stå for lovens vedtagelse og implementering, før han i 1998 blev efterfulgt af Margrethe Vestager (RV). Hele processen fra forespørgselsdebatten i 1986 og 7-punktsprogrammet fra 1987 over afbureaukratiseringsændringer i 1990 til lovens vedtagelse i 1993 og den efterfølgende implementering er velbeskrevet i årbøgerne. Diverse stationer undervejs er grundigt belyst, f.eks. Folkeskolens Udviklingsråds fireårige udviklingsarbejde 1988-92, hvor skolerne kunne søge om at få del i de årlige 100 mio. kr. inden for nærmere definerede områder, jf. erfaringsopsamlingen i den såkaldte ”drøvtyggerrapport” fra 1992.

1993-lovens vigtigste punkt var *gennemførelsen af den udelte enhedsskole*, hvor niveaudelingen blev erstattet af undervisningsdifferentiering. Væsentlige områder fortsatte dog næsten uændret. Det gjaldt f.eks. specialundervisningen på trods af bl.a. Lotz-betænkningens forslag om forenklet struktur i 1988. En enkelt nyskabelse var projektopgaven, som i det lovforberedende arbejde først var en projektprøve. Projektprøver skulle dog vise sig først at slå igennem med 2014-ændringerne.

19 Årbog 1976: 85; 1977: 149-50; 1979: 144-46; 1980: 122-23; 1982: 95-96.

20 Se også årbog 1992: 80 om den stigende tilgang til gymnasiet.

21 Årbog 1989: 88-89, 91-92; 1990: 80; 1992: 80; 1994: 123, 128-33; 1995: 135-142; 1998: 95-97; 1999: 143-147, 160.

Strukturelt blev 10. klasse, som af nogle blev betragtet som tidsspilde, i disse år i mange kommuner samlet i 10. klassecentre, og i 1999 kom en indholdsstramning med en obligatorisk fagblok og øget brobygning; fra 1996 blev fremmedsprogede elever benævnt tospregede.²²

Med virkning fra 1. januar 1990 bragte *skolestyrelseslovens ophævelse* styrelsesbestemmelserne ind i folkeskoleloven som kapitel 5a. Hvorfor man først opjusterede folkeskolelovens kapitelinddeling i 1993, er kommenteret allerede i "Årets gang" 1988, hvoraf fremgår, at opdelingen i en styrelses- og en indholdsreform var et strategisk træk. Metoden var prøvet før: Først i 1970'erne var det Knud Heines med den niårige undervisningspligt i 1972 og indholdsreformen i 1975; denne gang var det så Bertel Haarder med styrelsesreformen i 1989 og indholdsreformen i 1993. I 1990 betød ændringerne, at en række styringsorganer blev nedlagt, bl.a. skolekommissionen fra 1814 og lærerrådet fra 1904, mens decentraliseringen blev udmøntet ved indførelse af skolebestyrelser i stedet for skolenævn. I 1993 blev folkeskolelærerne "kommunaliseret" ved overgang fra tjenestemand- til funktionærstatus, og nye arbejdstidsaftaler gav "minuttælleri" i U-, F- og Ø-tid (undervisningstid, forberedelsestid og tid til øvrige opgaver), hvad der i offentligheden bidrog til at belaste standens ry i de følgende år.²³

Årsoversigtens læsere kunne i 1993 tage afsked med Bertel Haarder efter 10½ år som undervisningsminister. Magnus Blaksteen, årsoversigtens forfatter, skrev i den anledning: "Ingen dansk undervisningsminister før ham har formodentlig sat sig så stærke spor."

Skolen i årets løb

Af M. Blaksteen

Det blev så året, hvor Bertel Haarder gik af som undervisningsminister efter 10½ år på posten – i samlet tid kun overgået af den radikale Jørgen Jørgensen. Han gik ind i arbejdet som erklæret liberalist og med baggrund i en grundtvigsk livsholdning. Hans forhold til de etablerede professionelle var ofte spændt, for han syntes ikke just at sværme for organisationsholdninger og »bureaukrater«, hvilket han allerede inden ministertiden havde givet klart udtryk for i en række bøger m.v. Hans holdninger og sprogtonen i debatter kunne være unødigt sårende, men han var et menneske med stor viljestyrke og vældig arbejdsevne.

Han stræbte efter at formulere sig klart, så at ingen kunne være i tvivl om hans mål. Generelt stod han for en vidtgående decentralisering, idet han dog fastholdt, at undervisningens indhold og mål skulle styres centralt. Hans decentraliseringsvilje syntes dog ikke at omfatte menige medarbejdere. Kort før regeringsskiftet har et par norske forskere for øvrigt udgivet en bog om hans politiske gerning,¹ og heri vover de påstanden, at den danske uddannelsespolitik ikke igen vil kunne vende tilbage til den tidligere detaljestyrelse. Bogen udsendes som led i et større projekt om norsk skoleudvikling.

Det danske uddannelsesvæsen kom i hans regeringstid givetvis ud for kuldegravinger og reformer, der til tider kunne være læsblæsende. Ingen dansk undervisningsminister før ham har formodentlig sat sig så stærke spor.

Hans sidste år som minister var koncentreret om målet at gennemføre en reform af folkeskolen og dens lov. Han nåede ikke at være den, der kom til at underskrive en ny folkeskolelov, men hans lovforslag fra februar 1992 blev grundlaget for den koncentrerede debat, der efter regeringsskiftet i januar 1993 resulterede i den lov, som hans efterfølger, den radikale Ole Vig Jensen, endelig kunne underskrive i juni 1993.

22 Årbog 1987: 164-70; 1988: 111-13; 1990: 82-87; 1992: 81-86; 1993: 97-105; 1996: 88-89; 1998: 94-95, 100-01 og 1999: 152-54. I årbog 1994: 124-27 omtales erfaringsindsamlingen og den efterfølgende folketingsdebat af styringsændringerne fra 1.1.1990 med bl.a. indførelse af skolebestyrelser og nedlæggelse af skolekommissioner og lærerråd. Om 10. classes ændringer se også "Sortbog om 10. klasse".

23 Årbog 1988: 113; 1989: 89-91; 1994: 124; 1997: 145-50; 1998: 97-98; 1999: 147-50.

På *ungdomsuddannelsesområdet* oprettedes 1990 de første erhvervsgymnasiale uddannelser, nemlig højere handelseksamen (hhx) og højere teknisk eksamen (htx), som i 1994 begge blev treårige og fik samme optagelsesregler som det almenne gymnasium. I 1999 blev der omsider fri adgang til de gymnasiale uddannelser, og i 1990 kom *sosu* til som nyt, selvstændigt uddannelsesområde med særlig struktur- og finansieringsform. Et forslag om sammenlægning af efg- og lærlinguddannelsen i et enstrengt system faldt på plads 1989, men da praktikpladsproblemer og frafald stadig var problematisk, blev der 1993 indført en toårig *erhvervsgrunduddannelse*; i 1999 blev loven derfor igen justeret.²⁴

Inden for de *pædagogiske uddannelser* var læreruddannelsesloven fra 1966 justeret i 1985, hvor uddannelsen blev fireårig, men allerede i 1991 kom en ny læreruddannelseslov med taxameterfinansiering og fokus på bl.a. decentralisering. Det skete efter et blodigt forår 1989, hvor en usædvanlig skarp folketingsdebat resulterede i nedlæggelse af seks seminarier. Da loven ikke var afstemt med folkeskolens 1993-lov, fulgte den næste læreruddannelseslov allerede i 1997, hvor der blev indført fire linjefag samt faget ”Skolen i samfundet”. I 1991 kom også den fælles pædagoguddannelseslov, som samlede de hidtidige tre pædagoguddannelser til henholdsvis børnehave-, fritids- og socialpædagog og forlængede uddannelsen med et halvt år. I sommeren 1996 blev desuden etableret en 1½-årig pædagogisk grunduddannelse for uuddannede på dag- og døgnpasningsområdet.²⁵

På *universitetsniveau* bragte 1989 efter angelsaksisk inspiration ”åben uddannelse”, dvs. kompetencegivende deltidsvidereuddannelsesforløb for voksne med deltagerbetaling, og i 1998 etableredes de korte videregående uddannelser. For den pædagogiske efter- og videreuddannelse blev året 1999 skelsættende. Med virkning fra år 2000 blev seminarierne omdannet til CVU’er (Centre for Videregående Uddannelser), mens Danmarks Lærershøjskole (DLH), Danmarks Pædagogiske Institut (DPI) og Danmarks Pædagogiske Bibliotek (DPB) blev fusioneret til Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) – grundlaget for det næste årtis yderligere fusioner inden for de videregående uddannelser var dermed lagt til rette.²⁶

Den almene *kompetencegivende voksenundervisning* vakte 1988 opmærksomhed med forslag om betalt frihed til uddannelse (BFU), ret til uddannelsesorlov og etablering af en voksenuddannelsesfond, men først efter regeringsskiftet samme år, hvor Ole Vig Jensen (RV) som kulturminister var områdeansvarlig, blev lov om voksenuddannelsesstøtte vedtaget 1989, dog uden orlovsret; samtidig sikrede lov om ”almen voksenuddannelse” nye afsluttende prøver på niveau med folkeskolens, men med voksent indhold og form.²⁷

Den *ikke-kompetencegivende* voksenundervisning, den såkaldte fritidsun-

24 Årbog 1987: 170-80; 1988: 113-17; 1989: 92-96; 1990: 80-82; 1993: 105-08; 1998: 97-98; 1999: 154-56.

25 Årbog 1988: 119-20; 1989: 100-101; 1992: 86-91; 1996: 97-99; 1997: 151-56; 1999: 156-59.

26 Årbog 1989: 96-97; 1998: 103-104.

27 Årbog 1988: 117-19; 1989: 97-100.

dervisning, hjemlet i fritidsloven, blev 1990 opdelt i to love, den ene for folkeoplysningsområdet og den anden for ungdomsskolen, produktionsskoler (for 18-25-årige arbejds- eller uddannelsesledige) og daghøjskoler (for voksne arbejdsledige). Daghøjskolerne viste sig dog snart så kreative i deres udfoldelser, at styring blev nødvendig. Med baggrund i elevtalsstigningen på efterskoler og højskoler blev bestemmelserne også her justeret i 1993, hvor de fire skoleformer fik fælles formål om folkelig oplysning af almindelige karakter.²⁸

I 1996 blev der lovgivet mod *Tvindimperiet*. Baggrunden var Rigsrevisionens dokumentation af skolernes misbrug af deres statstilskud. Det blev herefter bl.a. et krav, at institutioner skal være selvejende, at midler skal anvendes inden for den pågældende skoles formål, at bestyrelsesmedlemmer ikke må sidde i mere end én bestyrelse ad gangen, og at institutionernes økonomiske drift skal være gennemskuelig og reel. Det betød fra 1997 stop for statslige og kommunale tilskud til de 32 Tvind-skoler og for deres prøveafholdelse. Folketingsdebatten var heftig, men forslagene blev vedtaget, selvom en del medlemmer af S og V stemte imod, heriblandt Birthe Rønn Hornbech (V), som udtalte, at Folketinget med vedtagelsen foruden den lovgivende magt også havde tiltaget sig den dømmende magt. Det kom da også til at passe, at Undervisningsministeriet efter en højesteretsdom i 1999 måtte ændre praksis og i stedet give administrative afslag på hver enkelt skoles tilskudsansøgning.²⁹

Perioden sikrede således overordnet velfærd og chancelighed, men konkurrencestaten nærmede sig.

Konkurrence, styring og kontrol

I perioden 2000-11 var væsentlige temaer bl.a. systemskiftet i 2001 med overgang fra en socialdemokratisk-radikal til en borgerlig-liberalistisk regering med ændret uddannelsespolitisk kurs, jf. bl.a. regeringens debatpjece "Danmark og Globaliseringen" fra 2005. Blandt resultaterne var dels kommunal- og strukturreformen i 2007, dels ret mange regeringstiltag for at øge uddannelsessystemets kvalitet og konkurrenceevne. Tempoet i lovændringerne steg i takt med den økonomiske krise fra 2008. Samtidig blev der i stigende grad sat spørgsmålstegn ved uddannelsers betydning for samfundets vækst.³⁰

I år 2000 udsendte Margrethe Vestager (RV), undervisningsminister 1998-2001, debatoplæggene "Kvalitet der kan ses" og "Værdier i virkeligheden", men da Anders Fogh Rasmussen (V) 2001 overtog statsministerposten efter Poul Nyrup Rasmussen (S), og Ulla Tørnæs (V) afløste Vestager, blev der sat andre mål for

28 Årbog 1990: 87-92; 1993: 108-11; 1998: 106-07; 2002: 138-140 og 2011: 139-141.

29 Årbog 1996: 90-97; 1997: 144; 1999: 159-60.

30 For en uddybende redegørelse for globaliseringsprocessen se Ehlers 2013: 21-35; se også Holm-Larsen 2010: 99-117 om periodens tendenser i dansk uddannelsespolitik, Hansen 2011: 25-28 om uddannelseskrisen og Winther-Jensen 2004 om de overnationale organisationers samspil med dansk uddannelsespolitik.

uddannelserne. Blandt de første tiltag var en omfattende oprydning – nogle vil sige ”udrensning” – i råd og nævn. Kvalitetsdebatten blev skærpet og fik med P. Mortimores OECD-rapport i 2004 endnu et skub.

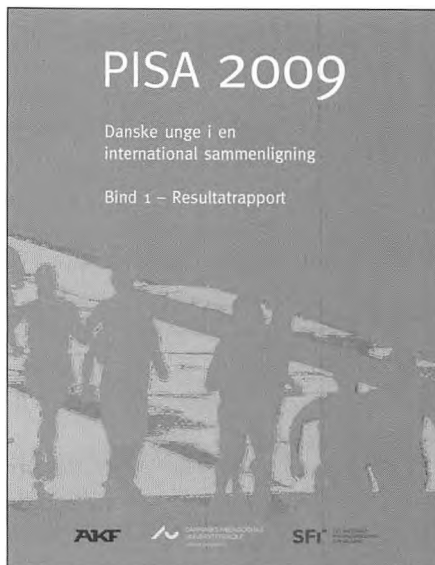
Fra 2005 blev den tætte centrale styring skærpet med nedsættelsen af Globaliseringsrådet. Det blev styret af Globaliseringsudvalget, som var sammensat af en håndfuld stærke ministre, bl.a. undervisningsministeren. Med statsministeren som formand i både rådet og udvalget kunne mange sager koordineres, så de var færdigklappede, når Folketinget skulle behandle dem. I 2006 kom den såkaldte kvalitetsreform, som styrede økonomien for den næste fireårsperiode. NPM-bølgen stod dog ikke helt uimodsagt, og i en kronik 2007 argumenterede otte tidligere ansatte i Finansministeriet for, at ”styringen er kammet over og blevet sin egen værste fjende”.³¹

Fagligheden i grundskolen og ungdomsuddannelserne kom under lup, og den borgerlige regering gjorde op med ”rundkreds-pædagogik”, gruppeeksamen og 13-skalaen, dog uden at det gav bedre placeringer i PISA-undersøgelserne. Indførelsen i 2003 af UU-centre med tværsektoriel vejledning i stedet for institutionernes egne vejledere var tænkt som et effektiviseringsiltag til reduktion af uddannelsesmæssige omveje og frafald, men resultaterne udeblev. Selvejstrukturen, som fra 2007 kom til at omfatte alle uddannelsesniveauer bortset fra folkeskolen, viste sig at indeholde velegnede rammer for målstyring, effektmålinger, skole-nedlæggelser og -fusioner. Lukket blev også Statens Pædagogiske Forsøgscenter i 2007 og i 2008 Dansk Skolemuseum, jf. Christian Larsens artikel i denne årbog.³² Regeringens styringskontrol gav sig på *folkeskoleområdet* flere spektakulære udtryk i 00’erne med gennemsnitligt ca. tre ændringer af folkeskoleloven årligt. Målstyringen blev strammet, ved at de vejledende Klare Mål fra 2001 blev afløst af obligatoriske Fælles Mål i 2003 (justeret 2009 og 2014). Fra sommeren 2002 var modersmålsundervisning for tosprogede ikke mere obligatorisk for kommunerne og dermed i praksis nærmest afskaffet. I 2004 nåede målstyringen også førskolen med indførelse af læreplaner for børnehaven og obligatorisk sprogstimulering for 3-6-årige tosprogede børn. Ønsket om liberalisering førte i 2005 til frit skolevalg; de øgede valgmuligheder blev hilst med glæde af foreningen Skole og Samfund, mens de kommunale skolemyndigheder var bekymret for skoleøkonomien. Effektiviseringsønsker lå bag udbudsprojekter som ”Fremme af en evalueringskultur i folkeskolen” om etablering af nationale test i 2005, fulgt op af individuelle elevplaner og kvalitetsrapporter i 2006, mens en række af folkeskolens afgangsprøver blev obligatoriske med virkning fra sommerprøverne 2007. Skoleforsøg blev styret med udmelding af puljeområder til fremme af de uddannelsespolitiske prioriteringer.

31 Årbog 2000: 111-13; 2002: 141-44; 2004: 79-80; 2005: 116-119; 2006: 100, 121; 2007: 133-34, 167-68 og 2011: 129-32.

32 Årbog 2003: 228-32; 2004: 70; 2006: 126-28; 2007: 131-32, 164-66; 2008: 211-12; 2009: 114-15; 2010: 118-20, 148-51.

PISA står for Programme for International Student Assessment og er en undersøgelse, der gennemføres hvert tredje år af OECD. Her sammenlignes jævnaldrende unge på tværs af skolesystemer i de lande, som indgår i undersøgelsen. Danmark har deltaget siden år 2000, og hver gang har resultaterne givet anledning til stor debat, hvilket også var tilfældet med 2009-undersøgelsen.



I 2008 blev undervisningspligten tiårig ved at gøre børnehaveklassen obligatorisk, selvom den i forvejen havde næsten fuld tilslutning på frivillig basis. I 2009 fik folkeskolens ledere udvidet deres kompetence på særlige områder uden ankenuligheder til kommunalbestyrelsen eller andre instanser. I perioden fortsatte den ustyrlige vækst i udgifterne til specialundervisning, også selvom visitationskompetencen fra år 2000 var flyttet fra amter til kommuner. I regeringens sidste år var arbureaukratisering angiveligt begrundelse for regeringens såkaldte 360-graders eftersyn i 2010, som dog ikke nåede at blive udmøntet før regerings-skiftet året efter.³³

I *privatskolesektoren* fortsatte væksten på bekostning af den ”bløde” enhedsfolkeskole, og det blev stadig tydeligere, at det var den bedre uddannede del af middelklasseforældre i storbyerne, som fravalgte folkeskolen ved at flytte deres barn i privatskole – af nogle set som en trussel mod samfundets sammenhængskraft. Også de frie grundskoler oplevede stramninger, bl.a. i form af krav om udarbejdelse af mål for undervisningen i 2005, og året efter ved fremrykning af tilmeldingsfristen for nye frie grundskoler, så det blev mere besværligt at oprette såkaldte protestskoler til erstatning for nedlagte folkeskoler. Også antallet af såkaldt muslimske friskoler voksede. Frygten for, at disse skoler skulle være ”ruekasser for ekstremisme og radikalisering”, førte 2010 til, at 25 friskoler blev kigget nærmere efter i sømmene ved et særligt tilsyn.³⁴

33 Årbog 2000: 119-20, 128-29; 2001: 191-92; 2002: 152-53; 2003: 219-22, 234-35; 2004: 72-77, 80-82; 2005: 120-26; 2006: 102-09, 110; 2007: 135-43; 2008: 180-84, 187-91, 212-14; 2009: 117-30; 2010: 121-22, 125-32, 135-37, 139-42 og 2011: 136-37, 142-45.

34 Årbog 2005: 126-28; 2006: 110-13; 2007: 143-46; 2009: 130-32; 2010: 142-45 og 2011: 145-48.

Den stigende tilgang til *gymnasierne* satte fortsat fokus på, om der burde sættes på bredden eller eliten. Det resulterede i en lovpakke om de gymnasiale uddannelser 2004 med ikrafttræden august 2005, hvor grendelingen blev afskaffet og valgfagsstrukturen mere sammenhængende. 2005 blev alle amtsgymnasier og VUC'er overført til staten som forberedelse til selvejestrstrukturen. Efter strukturreformen 2007 tog de gymnasiale uddannelser så hul på en mere konkurrencebetonet driftsform med bundlinjetænkning, fusioner og en begyndende geografisk skævvridning til følge, fordi det var sværere at køre en rentabel klassestørrelse i tyndt befolkede områder end i større byområder. Til styrkelse af fagligheden indførtes i 2006 tillige den såkaldte Bonus-A-ordning, hvorefter ekstra fag på A-niveau kunne udløse et forhøjet karaktergennemsnit ved studentereksamen. Allerede foråret 2009 indgik forligspartierne dog aftale om en ny stor reformpakke, og eux blev oprettet i 2010.³⁵

Erhvervsuddannelsernes fortsatte problemer med manglende praktikpladser og frafald blev i 2007 søgt imødegået med en samling af de ikke-gymnasiale ungdomsuddannelser, herunder sosu- og landbrugsuddannelserne. Produktionskolerne, der i år 2000 blev udskilt fra daghøjskolerne i en selvstændig lov på grund af deres potentiale for brobygning mellem grundskolen og kompetencegivende ungdomsuddannelser, fik fra 2007 mulighed for også at tilbyde kompetencegivende undervisning. Den fri ungdomsuddannelse blev i 2001 strammet, men overlevede i denne omgang.³⁶

For de *videregående uddannelser* blev 00'erne fusionernes årti: Seminarierne blev i år 2000 sammenlagt til Centre for Videregående Uddannelser (CVU'er), og fra 2008 blev de 22 CVU'er samlet med andre korte og mellemlange videregående uddannelser i otte professionshøjskoler. Der var også fusioner i universitetssektoren, hvor kontraktstyring var blevet realiseret allerede fra år 2000. Med baggrund i den øgede søgning tog den centrale styring til i en sådan grad, at universiteterne efterhånden følte deres forskningsfrihed truet. Ved ændringen i år 2000 fra Danmarks Lærershøjskole (DLH) til Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) opnåedes en styrket forskningsprofil, men man måtte samtidig give afkald på efteruddannelse af lærere, som overgik til professionshøjskolerne; for aktivitetsniveauet på DPU betød dette dog på sigt mindre, fordi masteruddannelserne hurtigt fik volumen. Ved universitetssammenlægningen i 2007 kom DPU ind under Aarhus Universitet.³⁷

På det *pædagogiske område* blev lærersituationen i 00'erne blødt op efter 1990'ernes mange afskedigelser af de yngste lærere efter SIFU-princippet. En

35 Årbog 2001: 194-95; 2002: 155-56; 2003: 225-28; 2004: 82-90, 92-93; 2005: 128-30; 2006: 114-16; 2007: 146-48; 2008: 193-98; 2009: 132-38 og 2011: 148-52.

36 Årbog 2000: 132-33; 2001: 197-98; 2004: 90-92; 2005: 131-33; 2006: 116-17; 2007: 148-51; 2009: 138-39; 2010: 147, 151-52 og 2011: 153-55.

37 Årbog 2000: 124-28; 2001: 202-03; 2002: 159-60; 2003: 232-34; 2004: 95-97; 2005: 135-36; 2006: 121-25; 2007: 158-64; 2008: 202-10; 2009: 144-54; 2010: 153-162 og 2011: 155-65.

meritlæreruddannelse blev etableret i 2002 med start allerede samme år. Justeringer af læreruddannelses- og pædagoguddannelseslovene fulgte i 2006. I pædagoguddannelsen blev spørgsmålet om løn- eller SU-finansiering af praktikken ikke løst, men der kom bindende målformuleringer (CKF'er). Læreruddannelsen fik færre linjefag, og faget "Skolen i samfundet" udgik. Den politiske ambition om fuld kompetencedækning med linjefagsuddannede lærere i folkeskolen nåedes ikke, og offentlighedens kritiske holdning til især lærerne resulterede i ganske lave ansøgningstal til læreruddannelsen.³⁸

I år 2000 kom et stort løft af *voksen- og efteruddannelsesområdet* med VEU-reformen, som med ni lovforslag omfattede hele viften af efter- og videreuddannelsesmuligheder lige fra daghøjskoler til diplom- og masteruddannelser samt voksenuddannelsesstøtten (SVU). Efter regeringsskiftet i 2001 blev tonen dog noget anderledes, ikke mindst for daghøjskolerne, og der blev indført brugerbetaling i både kompetencegivende og ikke kompetencegivende voksenundervisning.³⁹

Mange var altså de forhåbninger og tiltag, der i perioden blev investeret i en national og global fremtid, men effekten var ikke altid lige tydelig.

Effektiviseringer og adgangskrav

Med skiftet til en S-RV-SF-regering i slutningen af 2011 fulgte et opgør med nogle, men langt fra alle den tidligere regerings stramninger – et folkeskoleforlig har lang tradition for at favne bredest muligt netop for at undgå en slingrekurs, hvor en ny regerings første gerninger består i at rulle den tidligere regerings initiativer tilbage. Sommeren 2015 bragte atter et regeringsskifte, denne gang til en Venstre-mindretalsregering med Ellen Trane Nørby (V) som undervisningsminister efter Christine Antorini (S); Sofie Carsten Nielsen (RV) blev som uddannelses- og forskningsminister afløst først af Esben Lunde Larsen (V) og foråret 2016 af Ulla Tørnæs (V).

Et signalbærende tilbagerulningstiltag var den spektakulære genindførelse af gruppeeksamener – en af Christine Antorinis første handlinger som nytiltrådt undervisningsminister i 2011. Derudover gav hun sig god tid til at vende folkeskolens store skude med en sviptur over det omfattende forsøgsprogram Ny Nordisk Skole. Opbremningen i udgifterne til specialundervisning kom dog allerede i 2012, hvor afskaffelsen af den såkaldt almindelige specialundervisning og indførelsen af *inklusion* skulle vise sig at blive en endog meget stor udfordring for folkeskolen. Selvom lighedsvisionen angiveligt var lokomotivet, var økonomitænkningen medpassager.

Et *arbejdstidsopgør* med lærergrupperne i både folkeskolen og ungdomsud-

38 SIFU-princippet betød, at nyansatte lærere blev afskediget før lærere, der var ældre i tjenesten; se årbog 2002: 158-59; 2004: 93-95; 2005: 133-35; 2006: 117-21; 2007: 154-58; 2008: 199-202; 2009: 140-44.

39 Årbog 2000: 122-24; 2002: 161-64; 2007: 152-53; 2009: 139-40; 2010: 152-53.

dannelserne kom foråret 2013, hvor overenskomstforhandlingerne på folkeskoleområdet resulterede i Danmarks første lærerlockout. Den blev afsluttet fire uger senere af et regeringsindgreb med lov, hvor man i vid udstrækning fulgte arbejdsgiversynspunkterne. Det betød en forhøjelse på 20-25 % af den enkelte lærers undervisningsforpligtelse, hvad der kunne dække elevtimetalsudvidelsen i 2014. Ved denne lejlighed blev fagenes timetal forøget, så det næsten kom tilbage til eksamensmellemskolens niveau i 1950'erne. Implementeringen af 2014-ordningen blev ikke just befordret af finansieringsformen, og mange lærere søgte i den følgende tid væk fra folkeskolen i frustration over, hvad man så som et arbejdstidsdiktat.

I folkeskolen står *2014-ændringerne* som periodens vigtigste initiativ. Lovteknisk var der tale om en ajourføring af 1993-loven og altså ikke en ny folkeskolelov. Den blev lanceret med slagordet ”alle børn skal blive så dygtige, som de kan” – nogle lærere mente dog, at det havde de altid haft som mål for deres undervisning, mens andre så det som en skjult hentydning til det udsagn, man i 1970'erne med urette tillagde Ritt Bjerregaard: ”Hvad alle ikke kan lære, skal ingen lære”. Den mest spektakulære ændring var den markante timetalsudvidelse, ikke alene i de fleste fag, men også i form af det nye begreb ”understøttende undervisning”. Det omfattede bl.a. frikvarterstid og lektielæsning og var ikke omfattet af folkeskolelovens bestemmelser om elevtalsloft og lærerkvalifikationer m.v. Skolehverdagen var dog stadig præget af skolenedlæggelser, nationale test og vikarproblemer, og tilstrømningen til privatskolerne voksede fortsat.

Ændringernes tyngdepunkter havde ideologisk forskellig rod: Dels i midt- og venstrefløjens helheds- og enhedsskoletænkning, som også var aktuel i 1980'erne med U 90, og dels i faglighedskravet, som havde været fremført af både radikale og borgerlige undervisningsministre siden de første internationale undersøgelser i 1990'erne. Målstyringen blev streamet med tredje generation af Fælles Mål, formuleret som kompetencemål, vidensmål og færdighedsmål. Forenkling, oversigtlighed og målbarhed var ambitionen. Lovens implementering blev støttet af et ministerielt korps af læringskonsulenter, som erstattede den fagkonsulentordning, der bar det tidligere halve århundredes folkeskoleændringer igennem – kan måske undre, al den stund en styrkelse af skolens faglighed netop var et af hovedmålene med reformen.⁴⁰

På *ungdomsuddannelsesområdet* var der fortsat vækst i de gymnasiale uddannelser, og bestræbelserne på at få unge til i stedet at vælge erhvervsuddannelser viste sig resultatløse. Inden for erhvervsuddannelserne blev der med en reform i 2014 endnu en gang søgt en løsning på praktikpladmangelen og på at skabe øget prestige om uddannelsen ved at indføre et karakterradgangskrav på mindst 02 i dansk og matematik ved folkeskolens 9. og 10. klasseprøver. For de gymnasiale uddan-

40 Årbog 2012: 175, 178-84; 2013: 128-29, 131-43; 2014: 103-24 (elevtimetal), 176-83, 184-90; 2015: 116-25, 129-32; se også ”Årets gang” 2016 s. 206. Om inklusion af ”bogstavbørn” og specialundervisningsproblemstillinger mv. se Rosén Rasmussen 2015: 347-69.

nelser udløste dette 2015-16 en langvarig og hed debat om karakteradgangskrav – igen ud fra spørgsmålet om masse eller elite: Burde adgangskrav som foreslået af S-RV-regeringen ligge på samme niveau og signalere ligestilling mellem de to uddannelsesformer, eller skulle der stilles øgede krav ved de gymnasiale uddannelser?

Efter regeringsskiftet og langvarige forhandlinger kom et politisk forlig i stand juni 2016. I forligsaftalen fastsattes højere adgangskarakterkrav ved de gymnasiale uddannelser end ved erhvervsuddannelserne. En afledt konsekvens var, at eksamenbegrebet efter 40 år nu genindføres i folkeskolen, idet folkeskolens prøver skal omdøbes til folkeskolens afgangseksamener, formentlig når gymnasireformen træder i kraft i 2017 eller snarest derefter. Genindførelsen af eksamen i folkeskolen kan ses som en logisk konsekvens af de nye karakteradgangskrav til ungdomsuddannelserne – folkeskolen skal herefter ikke bare være gennemlevet, men også bestået; se mere om gymnasieforliget i ”Årets gang” 2016 s. 221.⁴¹

Inden for de *videregående uddannelser* foretog forskningsminister Morten Østergaards (RV) i 2013, bl.a. på baggrund af Produktivitetskommissionens og Kvalitetsudvalgets anbefalinger og rapporter, en betydelig stramning af dels studievilkårene via fremdriftsreformen, dels SU-reglerne, som var kommet under pres efter flere domme fra EU-domstolen. På universitetsområdet fortsatte væksten i ansøgstal, men til gengæld faldt antallet af undervisningstimer kraftigt på især de humanistiske studier. Inden for de pædagogiske uddannelser fortsatte den foregående periodes strømlining af læreruddannelsen, ved at læreruddannelsesloven af 2006 blev ophævet i 2013 og pædagoguddannelsesloven året efter. Nye regelsæt blev fastsat på bekendtgørelsesniveau under professionsskoleloven. Ændringer kan herefter foretages administrativt og uden besværlige folketingsdebatter.⁴²

Pisk eller gulerod – i perioden blev begge dele forsøgt fra politisk hold, og resultatet var stort set det samme: Det lykkedes hverken at tale eller tvinge fremdrift frem. Hvilket retter fokus mod det basale spørgsmål om uddannelsessystemets opgave: Skal uddannelse være nationalstatens dannelsesvej, hvor det enkelte individ sættes i stand til at bidrage til nationens videreførelse og positive udvikling? Skal uddannelse fungere som et socialt lighedsfremmende samfundsredskab? Eller som et individuelt selvrealiseringsprojekt? En mulig vej frem kan måske vise sig at hvile på medborgerværdier som respekt for den enkeltes vilje til at tage ansvar og udvise tillid til, at andre gør det samme.⁴³

Hvad blev så skelsættende?

Uddannelseshistorie handler i høj grad om tendenser og brud. Ved et tilbageblik på disse 50 års udvikling samler opmærksomheden sig om nogle hovedtendenser, der satte sig mærkbare spor og er synlige endnu i det aktuelle uddannelsesbillede, og om nogle brudflader, som man måske kan benævne paradigmeskift.

41 Årbog 2012: 185-92; 2013: 150-56; 2014: 190-98; 2015: 132-40.

42 Årbog 2012: 193-201; 2013: 156-59, 161-65; 2014: 198-204; 2015: 140-46.

43 Problemstillingen er indgående belyst af Korsgaard i *Kundskabsløbet*.

Nogle problemstillinger har været erkendt allerede ved årbogens begyndelse og er stadig en del af uddannelsesdebatten, mens andre er blevet løst hen ad vejen. Atter andre er opstået undervejs og stadig eksisterende, eller de har domineret i en given periode. Som eksempel på en afgrænset problemstilling kan f.eks. nævnes 1970'ernes indoktrineringsdebat i folkeskolen og tilsyns- og tilskuds dilemmaet omkring Tvindimperiet i perioden 1972-99.

Af problemstillinger, som har fundet en – mere eller mindre holdbar – løsning undervejs, kan nævnes ligestillingsproblematikken, idet pigerne i stort tal har fundet vej til de videregående uddannelser. Af samme art er – måske? – også styringen af udgifterne til folkeskolens specialundervisning, hvor inklusionslovens gennemførelse i 2012 har medført en opbremsning.

Af størst interesse er imidlertid de stadig aktuelle problemstillinger. De kan være opstået undervejs, f.eks. opfyldelse af 95 % målsætningen for ungdomsuddannelserne og taxameterstyringen af ungdoms- og videregående uddannelser fra slutningen af 1980'erne. Eller de har været synlige i hele perioden – man kunne kalde dem strukturelle dilemmaer. Eksempler på sådanne strukturelle problemstillinger er f.eks. det faglige kvalitetsniveau i hele uddannelsessystemet, frafald og praktikpladmangel i erhvervsuddannelserne og indhold og omfang af de videregående uddannelsers studietilbud.⁴⁴ Karakteristisk for disse områder er, at situationen på trods af en række løsningsforsøg uændret må karakteriseres som problematisk.

Nogle punkter påkalder sig særlig opmærksomhed som vedblivende samfundsmæssige udfordringer:

- Uddannelsessystemets demokratisering kan næppe betegnes som fuldført, al den stund der stadig findes en restgruppe på omkring 20 %. Gruppen har ganske vist skiftet sammensætning undervejs fra tidligere at have rod i socio-geografiske forskelle til aktuelt at være præget af socio-etnisk baggrund, men samfundets sammenhængskraft er næppe blevet styrket i perioden.
- Hvordan opretholde kvaliteten i uddannelserne i et konkurrencedygtigt videnssamfund og sikre en veluddannet befolkning med adgang til uddannelse, så langt den enkeltes lyst og evner rækker. Målet er i 2. halvdel af 1900-tallet søgt nået via f.eks. udvidelse af undervisningspligten og reduktion af barrierer for selektion. Debatten har især fokuseret på, hvordan det angivelige fald i uddannelsernes kvalitet og respekten for sektoren kan genoprettes, f.eks. ved indførelse af adgangsbegrænsninger – i læreruddannelsen i 2013, i erhvervsuddannelserne i 2014 og i de gymnasiale uddannelser fra 2017.
- På trods af løbende effektiviseringsbestræbelser af styringen af uddannelsesområdet, bl.a. ved decentralisering af ledelsesfunktioner til institutionerne og styrkelse af central kontrol, ved nedlæggelser og fusioner båret igennem

44 Årbog 1989: 91.

af bl.a. kommunesammenlægningerne i 1970 og 2007, ved administrative forenklinger, f.eks. overdragelsen af amternes opgaver på uddannelsesområdet til andre aktører, lader et tydeligt kvalitetsløft stadig vente på sig.⁴⁵

- Det danske uddannelsesområde er dyrt. Det er en politisk opgave at få mest mulig uddannelse for pengene, men resultaterne er ikke altid overbevisende; det gælder f.eks. taxametersystemet, som har åbenlyse svagheder – der er endnu et stykke vej, før målet at skabe bæredygtige uddannelser med friere udfoldelsesmuligheder og flere livschancer for den enkelte er i sigte.⁴⁶

Sammenfattende må det siges, at ”Årets gang” med sine beretninger om, hvad der har rørt sig i 50 års uddannelsespolitik og -debat, er dels en righoldig kilde til dokumentation af de mange udfordringer, uddannelsessektoren har været konfronteret med gennem et halvt århundrede, dels et spejl af de afgørende tendenser og brudflader, som har været med til at gøre dansk uddannelse til det, den er i dag: en nøglefaktor i bestræbelserne for at sikre såvel den enkelte bedst mulige vilkår for personlig udfoldelse som samfundsmæssig vækst og velfærd. Læs dem!

Summary

This overview seeks to document trends, decisions, and results in Danish education over the past 50 years. The overview is based on the yearly article of contemporary educational policy and its implementation at all educational levels from school start to university. These recurring yearly articles, which have been written by five different authors throughout the period, also deal with the delicate balance between the central political governance and control versus the local leadership of the schools responsible for the implementation of the given regulations. Main points are the challenges, opportunities, regulations, and restrictions most relevant through the past 50 years, in the perspective of traditions and important society trends such as globalization and the economic crisis at the beginning of the 21st century.

Finally, attention is drawn to certain important surviving issues in the Danish educational system which still need to be dealt with, such as how to achieve equal access for all, determined only by abilities and engagement and not by social or ethnic background, in order that the population continuously is able to participate on equal terms in a global competitive knowledge society.

45 Årbog 1971: 122.

46 Årbog 1972: 115.



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 Dafolo indtil 2012. Egen konsulentvirksomhed om pædagogiske spørgsmål. Forfatter til bl.a. almen-pædagogiske værker samt undervisningsmaterialer i fransk og latin.

Litteratur

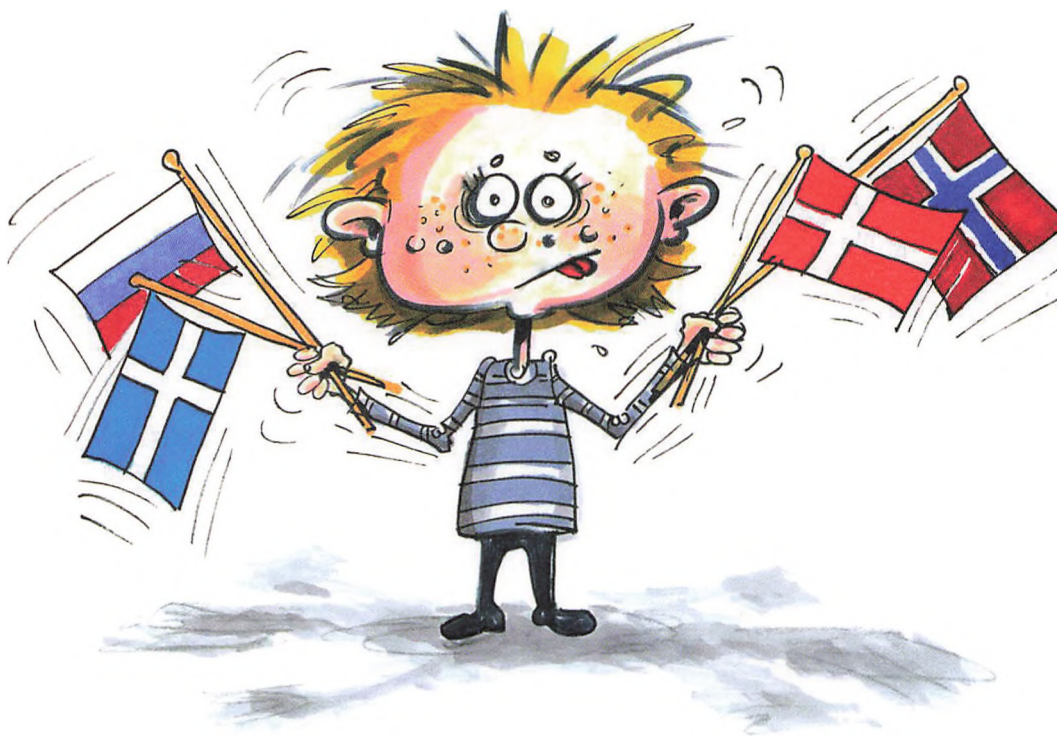
Policydokumenter

- *Danmark og globaliseringen – debatpjece om globaliseringens udfordringer for Danmark*. Kbh.: Regeringen / Finansministeriet, Ministeriet for Videnskab, Teknologi og Udvikling, Undervisningsministeriet, Statsministeriet samt Økonomi- og Erhvervsministeriet. 2005.
- *Kommunalt udgiftspres og styringsmuligheder*. Betænkning nr. 1143 (Lotz-betænkningen). Kbh.: Indenrigsministeriet 1988.
- *KUP-projektet*. 29 rapporter udgivet af Undervisningsministeriet 1989-96.
- *Kvalitet der kan ses*. Kbh.: Undervisningsministeriet 2000.
- Mortimore, P., M. David-Evans, R. Laukkanen og J. Valijärvi (2004), *Pilot Review of the Quality and Equity of schooling outcomes in Denmark*. Examiner's report. OECD.
- *Nye veje og høje mål. Kvalitetsudvalgets samlede forslag til reform af de videregående uddannelser*. Kbh.: Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015.
- *Perspektivplanlægning 1970-85 (PP-I)* og *Perspektivplan-redegørelse 1972-1987 (PP-II)*. Kbh.: Finansministeriet 1971 og 1973.
- *Salamanca Erklæringen og Handlingsprogrammet for Specialundervisning*. Kbh.: Undervisningsministeriet 1994.
- *Sortbog om 10. klasse – Lov nr. 406 af 2. juni 1999 om ændring af lov om folkeskolen m.fl. love (10. klasse). Lov og forarbejder*. Uddannelsesstyrelsens håndbogsserie nr. 20. Kbh.: Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen 1999.
- *U 90 – samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne 1-2*. Kbh.: Undervisningsministeriet 1978.
- *Værdier i virkeligheden*. Kbh.: Undervisningsministeriet 2000.

Litteratur

- Brandt Jensen, B., M. Nielsen og J.E. Steenstrup (1992), *Folkeskolen: Visioner og konsekvenser – en faglig pædagogisk sammenfatning af de afsluttende evalueringsrapporter*. Kbh.: Folkeskolens Udviklingsråd.
- Byrge Sørensen, P. og S. Holm-Larsen (2011), *Rundt om tilsynsbegrebet – især i folkeskolen*. Frederikshavn: Dafolo.
- Coninck-Smith, N. de, L. Rosén Rasmussen og I. Vyff (2015), *Da skolen blev alles. Dansk skolehistorie bind 5*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Cranil, M. (1994), *Decentralisering og selvforvaltning i folkeskolen. De første års erfaringer med folkeskolens nye styrelsesbestemmelser*. Kbh.: Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
- Ehlers, S. (2013), *Globalisering, vidensøkonomi og konkurrenceevne – om restruktureringen af det danske uddannelsessystem*. I: *Uddannelseshistorie* 2013, s. 21-35.
- Hansen, E.J. (2011), *Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv*. 2. udg. Kbh.: H. Reitzels Forlag.
- Helsted, H. (1979), *Lov om folkeskolen af 26. juni 1975 med indledning og kommentarer*. 3. udg. Kbh.: Suensons forlag.
- Hermann, S. (2007), *Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. Kbh.: Unge Pædagoger.
- Holm-Larsen, S. (2010 a), *Realskolens afskaffelse og videreførelse – realskolen og 10. klasse i lovgivning og debat 1958-2010*. I: Larsen, C. (red.), *Realskolen gennem 200 år – kundskaber og erhvervsforberedelse*. Bind I. Kbh.: Danmarks Privatskoleforening, s. 191-240.

- Holm-Larsen, S. (2010), Hvorfra-hvorhen? Tendenser og lovændringer mv. i dansk uddannelsespolitik 1998-2010. I: *Uddannelseshistorie* 2010, s. 99-117.
- Holm-Larsen, S. (2013), Skolens organisation – mål, rammer og relationer. I: Fibæk Laursen, Per m.fl., *Didaktik – lærerfaglighed, skole og læring*. Kbh.: U-press.
- Holm-Larsen, S. (2014 a), Hvor længe gik de egentlig i skole? – elevtimestal på 7. klassetrin 1814-2014. I: *Uddannelseshistorie* 2014, s. 103-34.
- Holm-Larsen, S. (2014), Selektion, kvalifikation, retssikkerhed – folkeskolens eksamener og prøver. I: *Ceprastriben*, 16, s. 14-23.
- Jensen, H. (1989), Undervisningsvejledning for folkeskolen – specielt om Folkeskolens Læseplansudvalg 1965-75. I: K. Kjersgaard Eskildsen (red.), *Med omhu og overblik – Hans Jensen og folkeskolen*. Odense: Odense Universitetsforlag/Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Korsgaard, O. (1999), *Kundskabskapløbet – uddannelse i videnssamfundet*. Kbh.: Gyldendal.
- Nørgaard, E. (2008), *Indoktrinering i folkeskolen – historier om realiteter og spøgelse i kulturkampens arena*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Pedersen, O. K. (2011), *Konkurrencestaten*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Rosén Rasmussen, L. (2015), Tabere og talenter. I: Coninck-Smith, N. de, L. Rosén Rasmussen og I. Vyff (2015), *Da skolen blev alles*. Dansk skolehistorie bind 5. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Skou, K.R. (2012), *Politik der forandrede Danmark*. Rødovre: Sohn.
- Winther-Jensen, T. (2004), *Komparativ Pædagogik – Faglig tradition og global udfordring*. Kbh.: Akademisk Forlag.



Langt fra bare nasjonal skole

Noen nye utdanningshistoriske arbeider med tema fra nordisk område

Av Harald Jarning

Introduksjon

«Den nye skolen som sakte vokste frem i de samiske områder innen den svensk-norske statsdannelse, hadde ... sitt juridiske grunnlag hovedsakelig i en dansk forordning og plakat og sin pedagogiske praksis utviklet i en selvstendig dansk misjonsvirksomhet.»¹

«... utslagsgivende for Christian 6.s ambitiøse forsøg på at gjennomføre en landsdækkende skoleordning, var styrets iver efter at sikre en statspietistisk kurs ... Ikke overraskende blev der samtidig tænkt og gjort skolepolitik i forhold til de øvrige dele av kongens riger og lande. ... Selv om man arbejdede på at skabe gudfrygtige undersåtter overalt, netop med skole som centralt middel, var man ganske klar over, at skole i praksis ikke kunne være det samme for samiske som for sjællandske børn, eller for børn av grønlandske fangere og vestindiske slaver.»²

”Tilspetsat kan man alltså säga att skolväsenets framväxt varken hade mening eller mål.”³

I norsk sammenheng trakk den siste evalueringen av pedagogisk forskning fram behov for mer innsats innen historisk pedagogikk. Evalueringen av historisk forskning i Norge noen få år senere pekte på metodologisk nasjonalisme som en gjennomgående utfordring. Utdanningshistorie i små land med egne nasjonalspråk er langt fra noe unntak fra områder som møter slike utfordringer, og i denne artikkelen er tre nyere utdanningshistoriske arbeid eksempelmateriale på tilnærminger som er valgt ut fordi de bevisst arbeider ut over vanlige nasjonale skolehistoriesjangre. Hver på sin måte viser eksemplene hvordan både regionale og overnasjonale utviklingslinjer kan belyses og være korrektiv ikke minst til for ensidig fokus mot nasjonale formuleringsarenaer. Utdragene ovenfor er valgt ut fordi de slår an litt av tonen i hver av de tre tilnærmingene.

1 Hoëm 2007: 233.

2 Appel og Fink-Jensen 2013: 359-61.

3 Westerberg 2014: 307. Stamme i denne artikkelen er disse tre bøkene.

Forspill: Utdanningshistorie i to disiplindeforskningsevalueringer

I det siste tiåret har tema fra to disiplindeforskningsevalueringer av henholdsvis pedagogisk forskning i 2005 og av historisk forskning i 2008 aktualisert dette vesle forsøket på å sammenlikne noen nyere utdanningshistoriske arbeider fra Norge og nabolandene. Et vanlig trekk ved slike evalueringer er at de får fram lange rekker av eksempel på hvordan både nye områder som utdanningsvitenskap og utdanningsforskning og mer etablerte områder med vaner for å forstå seg som disipliner, som historie og pedagogikk, i stor grad er flerfaglige felt. Også i disiplindefalueringssjangeren det norske forskningsrådet bruker er det merkbart hvordan kompetansetilfang og tradisjoner fra ymse vitenskapsområder preger aktuelle forskningstilnæringer og '-fronter' mer enn grunnforskningfokos og disiplininterne tilnæringer gjerne har oppmerksomhet mot. I denne sammenhengen hører det også med å melde at i min egen interesse og bakgrunn for utdanningshistorie kommer fra lærerutdanning og pedagogikk snarere enn fra historie som fagområde. Den omfatter både faglig arbeid med samfunnsrettet pedagogikk og flerfaglige tema knyttet til didaktikk og lærerutdanning, og arbeid over en del år som forskningsbyråkrat og jobb blant annet med etablering av et departementsfinansiert utdanningsforskningprogram.

Mens evalueringen av pedagogisk forskning trakk fram historisk pedagogikk blant områdene med strategisk behov for økt innsats for å motvirke nedgang over en del år, har den brede evaluering av historievitenskapen i norsk utgave ikke minst pekt på utfordringene med å finne veier ut over metodologisk nasjonalisme. Med varslingen om 'metodologisk nasjonalisme' som bakteppe, gir variasjoner og fellestrekk i nyere forskning om nordiske utdanningsmønstre grunn til nysgjerrighet. Skandinaviske utviklingslinjer, både før og etter et hundreår med folkeskolesystem og en nasjonal innramming av styring og utvikling av skoleområdene, kan være en ramme for å se flere sider og mønstre og perioder i skole- og utdanningshistorie i denne nordligste delen av Europa. Framveksten siste tiår av Bologna-prosessen, kvalifikasjonsrammeverk og europeisk utdanningsområde er mulige tegn på en mindre ensidig nasjonalstatlig og mer polysentrisk utdanningsutvikling. Samtidig er vel karakteristiske trekk i utvikling av utdanningsområder at de også preges av nasjonale variasjoner. Ikke minst gjelder det i små land, der røkt av nasjonale språk og skriftkulturer er utdanningsoppgaver som stadig nærmest gir seg selv, også om de ikke har støtte og bred oppmerksomhet fra internasjonal kunnskapspolitikk, kvalitetsmålinger eller rangeringer.

Stamme i artikkelen er tre bøker. Fra Danmark er det store eksempelet de tydelige flernasjonale og flerspråklige innslagene i den nye flotte *Dansk skolehistorie* i fem store bind. Fra svensk sammenheng er eksempelet en ny monografi av Johannes Westberg, der materialet er fra Sundsvallregionen snarere enn fra stat og styringsverk på nasjonalt nivå. *Fra noaidiens verden til forskerens. Misjon, kunnskap og modernisering i sameland 1715-2007* av Anton Hoëm er eksempel fra norsk utdanningsforskning. I tillegg viser jeg også rundt noen tema til enkelte andre arbeider. De tre bøkene er valgt ut fordi de på ulike måter går utover

etablerte utdanningshistoriesjangre og altfor enfoldige nasjonalstatlige perspektiv. Mer fullstendig materiale vil være interessant, men dette et lite forsøk og ikke et stort prosjekt.

Velferdsvirkninger og utdanningshistorie

I *Vitenskap – samfunnsmakt og livsform* tok Knut Erik Tranøy i bruk ordet velferdsvirkninger som samlebetegnelse for bidrag fra vitenskapelig virksomhet til samfunn og samtid. Han skiller mellom fire grunntyper av vitenskapelige velferdsvirkninger: Teknikk, praksis, varsling, selvrealisering. Samtidig legger Tranøy vekt på at den vanlige grunnforskningsbegrunnelsen med vekt på forskning som verdi i seg selv er for nærsynt og uholdbar.

Historisk forskning som varsling og historisk opplysning som selvrealisering er interessante og aktuelle tilnærminger ut fra Tranøys sett av velferdsvirkninger. Kulturargumentet for vitenskapsoppgaver og historiske framstillinger som bidrag til nyskaping og omskaping av tradisjoner, institusjoner og vanlige orienteringsmønstre,⁴ er det ikke like lett å finne plass for innen de fire tilnærmingene, og språklige og kulturelle velferdsvirkninger er sentrale bidrag fra humaniora og utdanningsvitenskap. Oppmerksomheten mot velferdsvirkninger er uansett interessant som alternativ til for ensidige vitenskapsinterne eller vitenskapseksterne tilnærminger. For arbeid med betydninger og samfunnsbidrag fra et lite felt som utdanningshistorisk forskning er oppmerksomheten hos Tranøy gjennom en rekke velferdsvirkninger interessant. Ikke minst inviterer den ikke så lett til konvensjonelle forenkler som ellers gir adskillig akademisk kunnskapstale for selvfeirende klang. Nedenfor kommer noen eksempler der materialet er fra norske sammenhenger. Over tid kan de sikkert suppleres og sammenliknes med eksempel fra bruk av utdanningshistorisk forskning i andre nordiske land.

Ekspedisjonssjefhistorie er gjennom deler av 1900-tallet en litt overraskende bruk av utdanningshistorie i norsk sammenheng. Topper i embetsverket har vært markerte historieskrivere, og det gir grunn til å undersøke om nærhet til formuleringsarenaer setter for styringsvitenskapelig preg på slike framstillinger. Einar Boyesen tok etter andre verdenskrig doktorgrad på et omfattende arbeid om Hartvig Nissen. Senere har Tønnes Sirevåg skrevet historiske bøker med tilbakeblikk og gjenutgivelser av egne arbeider, og Kjell Eide har bidratt med både uoffisiell og offisiell publisering om etterkrigshistoriske utdanningstema.

Utdanningshistoriske velferdsbidrag har i norsk sammenheng ikke minst vært knyttet til at skolehistorie har vært fast pensuminnslag i kvalifisering av nye generasjoner av lærere. Med i startpakka av standardtema som lærerutdanninger har tatt opp har det gjerne vært med en skolehistorisk oversiktsbok om 'norske skole fra 1739 og framover der forskjell i rammer før 1814 og etter 1905 er ikke-tema.

4 Hamilton 1989, Sejersted 1993 er interessante og ganske ulike eksempler på oppmerksomhet mot totaliserende historiske framstillinger av det Sejersted på s. 345 omtaler som 'institusjonenes genese og forandringer'.

Grunnfortelling og helt har vært strevet for enhets- og fellesskoletradisjoner, som og nye generasjoner av lærere blir gitt videre som oppdrag og yrkesorientering. Kommentarene i litteraturessayet i den nye danske skolehistorien kan tyde på at folkeskolehistorie som innslag i lærerkvalifisering kan være et vanlig velferdsbidrag i mange land. Innvendinger fra lærerstudenter om manglende nytte minner samtidig om at verken tekniske eller praktiske velferdsvirkninger har vært påtrengende i slike historiske innslag i kvalifiseringen som lærer. Men med blandinger av åpen patriotisme og heller enkel metodologisk nasjonalisme har slike bøker iallefall holdt nasjonen høyt, både som synlig og usynlig pensum for lærerstanden i små land. Nedenfor følger et lite norsk-svensk eksempelpar.

Fra «Kristendom og norskdom» (1918) til «Gud och forsterlandet» (1969)

Under enhetsskolebyggingens første hovedrunde i Norge, mellom 1910 og 1940, kom «Kristendom og norskdom» i bruk som samlingsmerke for intellektuelle kretser rundt landsfolkeskole og lærerseminarer. I ettertid kan en se at slagordet peker mot en særnorsk fordobling av utdanningstilbud og skoletenking og pedagogikk rundt de to norske skriftspråklige kulturmiljøene. Nynorsk- og landskolefelt utviklet institusjoner og en egen lei offentlighet for å verne og bygge utdanninger og tradisjoner utenfor by-Norge. Landsfolkeskole, folkehøgskoler og utdanninger ellers for landbruk og bygdesamfunn kom gradvis mer i bakgrunn når utdanningsfeltet i Norge et tiår etter 1905 for fullt tok fatt i utfordringene med omforming av parallelskole og standspedagogiske tradisjoner i byene til en mer fullstendig enhetsskoleordning. «Kristendom og norskdom» ble da holdt fram som merkevare blant folkelige og kristelige fagmiljø. Konkret kom det i bruk på skolefane ved folkehøgskole- og lærerutdanning i Notodden⁵ og det ble brukt som tittel på norske kristelignasjonale pedagogers festskrift til Christoffer Bruun ved hans 70-årsdag.

Femti år senere var «Gud och fosterlandet», den langt mer kjente boka av Herbert Tingsten fra 1969, eksempel på vurdering av de samme to temaområdene med omvendt verdsetting. Felles for begge verdsettingsvarianter er det langt fra er enkelt å skille åpent og skjult pensum. Slike eldre eksempel både på direkte nasjonal og demokratisk patriotisme og på nordisk statsvennlighet og metodologisk nasjonalisme, gjør det interessant å gå til noen eksempler fra ny utdanningsforskning fra det siste tiåret og finne tilnærminger med annerledes behandling av så vel flernasjonale og flerspråklige som regionale og lokale historiske utviklingslinjer når det gjelder grunnutdanninger.

Statspietisme og en flernasjonal dansk utdanningsstat

Den nyskrevne fembindssterke danske skolehistorien kom i forbindelse med 200-årsmarkeringen av dansk grunnskole i 2014. Første bind av *Dansk skolehis-*

5 Skolen 1993-94.

torie (DS1) er eksempel i denne artikkelen og det tar for seg tiden før 1780. Bindet er skrevet av Charlotte Appel og Morten Fink-Jensen og har fått tittelen «Da læreren holdt skole».⁶ Bindet består av om lag 350 siders framstilling med 21 kapitler. Det dekker tiden fra før reformasjonen og fram til slutten av 1700-tallet. Sammen med hovedteksten er også en lang rekke illustrasjoner med gode korte billedtekster, og et informativt kilde og litteraturressay på femti tettskrevne sider. Hele prosjektet er bygd på et forskningsopplegg som inkluderer oppmerksomhet om at skole og utdanningssystem i den danske staten ble utviklet da det danske riket var mer enn Danmark. Det flernasjonale og flerspråklige utsynet merkes mest i første bind og derfor er DS1 med som eksempel fra dansk utdanningsforskning på ett nytt arbeid som bryter opp fra etablerte og enkle nasjonsbyggingsjangle. Et omfattende kilde- og litteraturressay gir solid oversikt over tidligere forskning og over hvordan opplegget for de nye fem bindene skiller seg fra tradisjonen med vekt på en nasjonal folkeskolehistorie med lovgivingen fra 1814 som start.

Hertugdømmene i Slesvig og Holstein, Norge, Island, Færøyene, misjon i Sameland og Grønland, og oversjøiske kolonier i tre kontinenter er behandlet. I materialet fra Danmark følges åtte regionale områder. Språk og skriftkultur omfatter ikke bare dansk, men også latin, tysk, islandsk, færøsk, samisk, grønlandsk og språksituasjonen i de oversjøiske koloniene. Ikke minst fra essaydelen går det fram at hele denne tilnærmingen i forskning og i framstilling er bevisst valgt for å unngå tidligere skolehistoriemønster. Joakim Larsens bøker fra 1883-1916 trekkes fram som selve grunnfortellingen om folkeskolen på dansk.

Gjennom kapitlene om skoleutviklingen på 1700-tallet går det fram hvordan tidlige mønster i så vel dansk som i norsk sammenheng har vært preget av et knippe kirkelig-statlige pålagte nøkkeltiltak. De omfattet en allminnelig sosialiseringspakke med konfirmasjon og enkel skolegang, samt statlig kontroll over lekfolkstyrt bevegelsespietisme med grobunn for framvekst av motoffentligheter og samfunnskritikk. I norsk forskning har statspietisme i noen tiår vært i bruk i skolehistoriske og i kirkehistoriske arbeider om denne myndighetsstyrte pietismen. Utdraget fra DS1 i starten av denne artikkelen viser gjenbruk av dette perspektivet uten at betydninger av statspietisme som bredere fenomen for forståelse av dansk og nordisk utdannings- og samfunnsutvikling er tatt opp videre.

Dette er eksempel på hvordan det nye flotte skolehistorieverket reiser forskningsspørsmål som klart peker ut over det danske utgangspunktet. Etter mitt skjønn har en lang fase med statspietistisk styring har satt noen tidlige rammer for et bredt utdanningsoppdrag for stat=kirke. Det skjedde nær et hundreår før framvekst av moderne konstitusjoner ble mer religionsuavhengige markører for et allminnelig moderne statlig utdanningsansvar. Kjennetegn for moderne utdanningsstatsutvikling er vel i alle fall ansvar for brede utdanningsoppgaver.

6 Appel og Fink-Jensen 2013, herefter DS1.

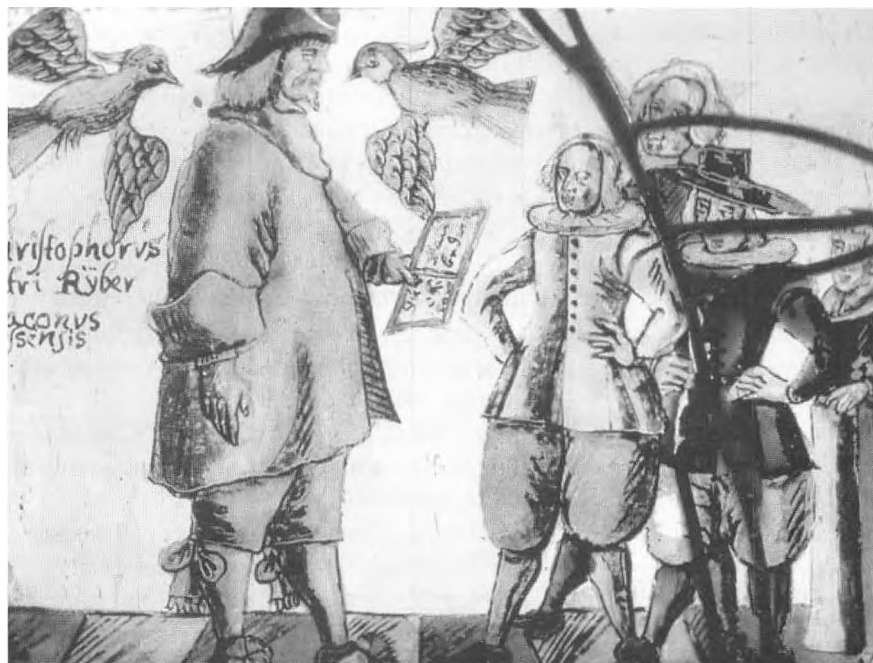
De skiller seg fra tidligere kirkelig og/eller statlig kunnskapspolitik som konsentrerte seg om å ivareta kvalifisering av nødvendige styringseliter. Slike eliter var ofte henvist til å gjenskapes meritokratisk gjennom skolegang i slektledd etter slektledd, i og med at de ikke var så enkelt arvelige som mange andre tradisjonelle eliteposisjoner.

I flere kapitler trekker «Da læreren holdt skole» fram betydningen av samspill mellom kirkelig utdanningsinnsats og lokale eiendomsforhold for utvikling og oppslutning om skolegang. I dansk sammenheng nevnes hertugdømmene Slesvig og Holstein og deler av Jylland som områder med tidligere etablering av skoleordninger og i den sammenheng vektlegges at dette er områder der det var mer vanlig med selveiende bønder, *gårdmænd*. Også dette er eksempel på tema der det virker aktuelt å sammenlikne danske forhold med utvikling i Norge og kanskje i andre nordiske land.

Skriftkultur og skolegang

Neste års 500-årsmarkeringer av reformasjonen vil sikkert gi en ny runde med oppmerksomhet også mot statspietisme og andre koblinger protestantisme-kirke-stat-skole i nordiske deler av Europa. Blant tema som tas opp både i kapitler i hovedteksten og i delen med kilde og litteraturoversikt, er den grunnleggende betydningen av skriftkultur for utviklingen av utdanning og protestantismens tette tilknytning til boktrykk og utbredelse av kompetanse til å lese og bruke tekster. Essaydelen gir oversikt over aktuell skandinavisk forskning og utviklingen av forskningstradisjoner knyttet til vurderinger av protestantisk skriftkultur og av skole og lesekyndighet under pietismen. I hovedteksten belyses samspill mellom skriftkulturutvikling, skole, og samfunnsforhold både i enkelte kapitler og i oppsummeringen,⁷ og det kommer klart fram at det er gode grunner for historisk forskning som belyser utvekslingene mellom skriftkulturelle former, kunnskapsutvikling, og utdanning. I slike sammenhenger er det også aktuelt å få fram historiske tema og materiale som kan belyse grenser for hvordan skifter i skriftkulturelle former preger barndom, skolegang og oppvekst. Historisk forskning om lek, spill og barnekultur, om læring gjennom deltaking i nødvendige arbeidsoppgaver, og muntlig kultur og offentlighetsformer, er vel blant forskningsfelt som kanskje kan gi motstand til dagens store fortelling om skriftkultur, literasitet, og kompetanse som grunn for at det knapt er grenser for framskritt gjennom stadig lengre pedagogisert og institusjonalisert oppvekst.

7 Appel og Fink-Jensen 2013: 354f.



(Foto: Universitetsmuseet i Bergen)

Glasmaleri fra norske Holdhus kirke fra cirka 1650 viser en klokker i en lærings situasjon der 4 elever får opplæring i katekismen.

Flerspråkighet, samfunn og skole i grenseland

Grensearbeid er ikke en metafor, men helt konkrete innslag i *Fra noaidiens verden til forskerens* av Anton Hoëm (2007). Med reinens vandringer som nøkkelressurs for livsgrunnlag og kulturformer ble samfunn og tradisjoner utfordret da Russland stengte grensene for reinvandring mellom Norge og Finland i 1852.⁸ Statspietisme og misjon var fra før viktige samfunnsendrende og skolebyggende krefter som i høy grad satte spor også i varangerområdet, mens endringene i 1814 med 17. mai-grunnloven og union med Sverige fra samme høst ikke var merkbare på den tiden. Først fra 1860-årene og framover på 1900-tallet ble området preget av norsk statsdannelse og nasjonsbygging, i form av en hard og langvarig fornorskningssperiode, der strenge pålegg om bruk bare av norsk som skolespråk sto helt sentralt. Unionsoppløsningen i 1905 ga ikke merkbare utslag i varangersamfunnet skriver Hoëm. En ny epoke startet derimot fra 1917: Da Sovjetunionen igjen stengte grensen og stanset pomorhandelen i Nordkalotten etter revolusjonen, la det grunnlaget for gjennomgripende endringer av livsgrunnlaget. Det betydde slutten på livsformer basert på direkte høsting av naturen.

Boka til Hoëm er en blanding av lokalsamfunnssosiologi og totalhistorie. Lo-

8 Hoëm 2007: 71.

kal utdanningshistorie er viktige innslag i tre historiske hoveddeler. Kombinasjonen av fokus mot brede samfunns- og kulturendringer, lokal skolehistorie, og mer kunnskapssosiologiske innslag, er trekk som bidrar til en bred og variert historisk belysning av mønstrene som preget skolens utvikling i et slikt område. Bakteppe for boka til Höem om sosialisering- og utdanningshistorie fra det flerkulturelle Varangerområdet var hans egen oppvekst som lærersønn i dette området. Det språkblandete området var og utgangspunkt for store deler av sosialiseringsforskningen hans og det var fra egen oppvekst og flerspråklighet han hentet forståelse og kilder til en samfunnsrettet pedagogisk forskning. Höem har felles med flere av de andre i 'gullaldergenerasjonen' av norsk samfunnsforskning fra før positivismekritikken, at sene forskningsarbeider ofte var langt mer gjennomgripende historiske enn mange tidligere arbeider. Han viser ellers ikke til historisk sosiologi som sjanger, men Durkheims «The History of Secondary Education in France» er i alle fall interessant som eksempel på kombinerende av samfunnsrettet pedagogikk og utdanningshistorie.

Utdanningspolitikkenes virkningshistorie i Varangerområdet vurderes ganske annerledes i boka enn for mer sentrale deler av Norge. Boka framhever⁹ at rammene fra 1739 la grunnlaget for skolemønsteret for 150 år, helt fram til folkeskoleloven fra 1889. Runebommen «fungerer for samene som katekismen for de kristne»¹⁰ er en formulering Höem bruker for å karakterisere samiske tradisjoner og naturreligion. Gjennom flere av delene av boka går det fram hvordan det først er etter framveksten av kristelig litteratur på samisk at disse delene av skriftkulturen blir betydningsfulle innslag i en ellers norsk nasjonal og fremmed skole. I de historiske vurderingene er et gjennomgangstema at det var som kristendomsopplæring at skolen som institusjon ble tatt i mot og anerkjent i samiske områder. Det skjedde fra første del av 1800tallet, og etter utviklingen av en samisk kristendom. Det var for eksempel særlig i kristendomsundervisning det var henvendelser fra familier for å få bøker på samisk. Også etter innføring av folkeskolelov var kristendom faget foreldrene var opptatt av. Først etter nye nasjonale læreplaner rett før andre verdenskrig «var samfunnet i ferd med å bli preget av abstrakt intellektuelt arbeid. Fra da av begynte skolen i Nesseby igjen å komme til sin rett»,¹¹ er en oppsummerende formulering.

Kunnskap, makt og avmakt

Utover i boka er også noen spennende kunnskapssosiologiske registreringer med litt inspirasjon fra Durkheim. I del fem er det et avsnitt om samekultur på egne og andres premisser som blant annet peker på at misjon og helsevesen brukte helt motsatte kunnskapstrategier: Misjonen tilbød den kristne lære og kompetanse til å mestre den nye læren, mens legene tilbød tjenester samtidig som

9 Höem 2007: 218.

10 Höem 2007: 60.

11 Höem 2007: 486.

en ikke delte fagkunnskapen som var grunnlaget for tjenestene. Senere trekker Hoëm fram skillet mellom det kristelige skoleprogrammet og den allmennfaglige profilen fra 1860 og framover. I hans framstilling møter den enkelte i denne nye kunnskapssituasjonen oppgaven med å vite når det er den identitetsforankrede kunnskapen og når det er den abstrakte fagkunnskapen som gjelder. «Fra nå av var det ikke tilstrekkelig å mestre hverandres språk, man måtte også mestre to ulike tenkemåter og to ulike kunnskapsverdener».¹² Denne situasjonen ser han som grunnleggende for den samiske befolkningens motstand mot skole og mot nye skolefag.

I siste del av boka er liknende mer generelle kunnskapsrettede spørsmål bakgrunn for analyser av vansker og utfordringer som modernisering av dagens samiske samfunn og utviklingen av samiske institusjoner og samisk skole i dag møter. Her drøfter han blant annet spenninger mellom vitenskapstradisjoner og forskningsmetoder som er uavhengig av tilknytning til nasjon og kultur og utvikling av fag og forskning ut fra samiske håndverkstradisjoner og næringsområder som reindrift. Han tar også opp spenninger mellom utvikling av samiske utdanningsområder, der en har sett betydelig nyskaping over ganske få tiår, og forskningsforandring med vitenskapsutvikling i og for samiske områder. Utvikling av slike forskningsområder virker mer krevende både når det gjelder klarføring av kunnskapsgrunnlag og når det gjelder behovene for ressurser og tid.

Skolevesen historisk sett: Folkeskolebygging i Sundsvallsregionen

«Folkskolans förutsättningar och framväxt 1840-1900» er undertittel i det store arbeidet til Johannes Westerberg, *Att bygga ett skolväsende*.¹³ I likhet med arbeidet til Hoëm er materialet i boka fra en enkelt region. Til forskjell fra eksemplene fra de to nabolandene analyseres skolevesenet «inte .. som i första hand ett utbildningsväsende».¹⁴ Sentrum for forskningsopplegget er skolebyggeprosessen i landdistriktene i regionen. Med et både uvanlig og bredt og variert kildemateriale og stor intellektuell nysgjerrighet og appetitt gjennomfører Westerberg en kartlegging av forutsetningene for at den vedtatte svenske folkeskolen kom i egne hus i de tolv områdene.

«För att uppföra ett skolhus krävs mer än bara vilja»¹⁵ begynner femte kapittel om organiseringen av byggeprosessen, og i slutten av et kapittel som tar for seg arbeidsinnsats og arbeidskraft er det med en litt beslektet konstatering av at folkeskolen hadde mye fattigere fedre enn kjente og ressurssterke skolefolk som Pestalozzi og Cygnæus.¹⁶ Begge deler er aktuell og treffende motvekt mot for mye idealisme og mot overforbruk av intensjonale forklaringer i mye fagpedagogisk

12 Hoëm 2007: 490.

13 Westerberg 2014.

14 Westerberg 2014: 17.

15 Westerberg 2014: 133.

16 Westerberg 2014: 231.

utdanningshistorie. Eksempel på en interessant oppsummering¹⁷ er også at spor av skiller mellom konservativ standspedagogikk og liberale posisjoner ikke viser seg i de lokale debattene. Det kan tyde på karakteristiske forskjeller mellom nasjonale formuleringsarenaer og regionale og lokale arenaer. Det kan også være uttrykk for historiske forskjeller mellom naboland. I allefall i norsk sammenheng vil en også før 1900 se at utfordringer rundt overganger mellom folkeskole og andre utdanningsveier ikke bare er rikspolitisk tema. Landbruks-, husmor-, og folkehøgskoler var i en god del bygdesamfunn knipet av utdanninger som bygde direkte på folkeskole og var alternativ til gamle standspedagogiske mønstre.

For en leser fra den andre sida av Kjølen virker også en slik stor fortelling om de små fortellingene litt ensidig, og tross kildemangfold for lik grunnfortellinger opplegget skiller seg fra. Det er ikke vanskelig å følge argumentasjon for at framveksten av grunnleggende skole for alle barn knapt kan knyttes tett til en og bare en hovedforklaring, og at vante forklaringer med stort trykk på industrisamfunnets framvekst kommer til kort og ikke stemmer med utviklingsmønstre i mange områder, inkludert i Skandinavia. Med en flott formulering i kapitlet som går gjennom ymse grunner til å bygge folkeskoler: «Snarare än ett redskap för den härskande klassen framstod skolväsendet i den lokala debatten som en nyckel som passade flera lås».¹⁸

Selv merker jeg at egen didaktisk kunnskap og forforståelse innbyr til å vurdere om det er grunntema i utdanningsfeltet en slik historisk rammefaktorforskning som samlingen rundt skolehus og byggeprosesser vanskelig kommer tett nok på. I så fall har det vel forbindelser til hva en heller ikke kan regne med å finne fram til og trekke slutninger om ut fra utvalget av forskningsmateriale. I en god del år som lærerutdanner har jeg holdt fram den didaktiske trekanten,¹⁹ med fokus mot undervisningsoppgaver der representanter for voksgenerasjon og oppvoksende generasjon er samlet rundt et innhold, som en type uttrykk for et minste felles multiplum for undervisnings- og skoleoppgaver. Mye ny kunnskap i «Att bygga ett skolväsende» rykker opp i grunnlag både for nasjonal forklaringsentralisme og for vel store fortellinger om grunnen til framveksten av skolegang for alle. Når det gjelder undervisning som har foregått i skolebyggene gir vel ikke materialet tilsvarende mye nye perspektiver, og fravær av bruk av nyere forskning om skriftkulturer og skoleutvikling, som er sentral i den nye danske skolehistorien, er overraskende.

Noen tema og spørsmål på tvers

«Ingen over – ingen ved siden» – utdanningshistorie bit for bit

I Norge kalles slagordet «Ingen over – ingen ved siden» ofte for melkesjokola-

17 Westerberg 2014: 130.

18 Westerberg 2014: 132.

19 Hopmann 2007 gir en knapp plassering av den didaktiske trekanten og systematiske perspektiv den omfatter.

deprinsippet, etter den samme reklamen på omslaget til Freia melkesjokolade gjennom mange tiår. Med framveksten av utdanningssamfunn og lang utdanning for alle er det ikke vanskelig å ane at utvikling over tid av horisontale og vertikale forbindelser i utdanningsfelt er aktuelle historiske forskningstema. Sett slik har overraskende mye utdanningshistorisk forskning videreført gamle skiller mellom folkeskolekretsløp og akademisk utdanningskretsløp, også lenge etter at overganger til folkeskole og grunnskole som enhetsskole hadde avvirket parallellskolemønstre og standspedagogiske tradisjoner.

Den fortidsrettede språkbruken alene minner om at feltet utdanningshistorie har brukt noen tiår på å ta inn over seg utdanningsekspløsjonen fra vel femti år tilbake. I norsk sammenheng skiftet departementsforskningen betegnelse fra skole- til utdanningsforskning fra 1987, og den norsk årboka «SKOLEN» skiftet ut skolehistorie med utdanningshistorie fra 1993, mens den danske tilsvarende årboka var et tiår tidligere ute med samme skifte av områdebetegnelse.

I *Dansk skolehistorie* er latinskoler og andre skoler i byene tema for kapitler både i starten og seinere. Med den gamle skolehistorierammen, derimot, var folkeskolens historie selvsagt kjerneområde for historiske oversikter. Ikke bare orienteringen mot det Bo Lidensjö og Ulf Lundgren har betegnet som formuleringsarenaer og nasjonalstatlig nivå, men også en segmentering mellom grunnutdanning og utdanningsveier ved siden av og etter folkeskolene, har vært et vanlig mønster i denne tradisjonen. En del arbeider har også fulgt gamle akademiske eliteutdanningskretsløp, knyttet til latinskoler og fra andre halvdel av 1800-tallet gradvis til nyere varianter. Felles tema på tvers er vel at overgangseksamener, der en kan oppnå kompetanse for å gå videre til seinere nivå, er koblingsledd mellom en skoledel og universitetsdel eller annen høyere utdanning.

I alle fall i norsk utdanningsforskning de senere tiårene kommer nok en oppdeling til. Med framveksten av fagdidaktisk forskning fra 1970-årene og framover har det fulgt spennende tilskudd av historisk utdanningsforskning som har fulgt fag gjennom kortere og lengre perioder. Tilsvarende forskning om fagområder er uvanlige og i norsk sammenheng har jeg bare funnet smakebiter på flerfagdidaktisk læreplanhistorie i Ove Skapenes sine arbeid om studieforbredende del av norsk videregående skole og i den seneste boka til Britt Ulstrup Engelsen «Skolefag i læreplanreformer 1939-2013» fra 2015. I den læreplanhistoriske forskerstammen, som gjerne rekrutterer fagpedagoger og ikke fagdidaktiere, er sjangeren mer at læreplanhistorie skrives over og utenom fag, eller evt. støttet av eksempel fra ett enkelt fag.

Hvordan utdanningslandskap, institusjoner med særpregede historiske røtter, og didaktiske tradisjoner innen fagområder og fag gjensidig har preget hverandre kan altså virke som tema som har fått langt mindre oppmerksomhet enn analyser av profil og endringer innenfor skoleslag hver for seg. For utforming av utdanningshistoriske forskningsopplegg kan det se ut til at automatstyring fra slike stammetradisjoner for nivå- og fagfokus reiser like omfattende utfordringer

når det gjelder omvurdering av forskningsopplegg, som metodisk nasjonalisme og for ensidig oppmerksomhet mot formuleringsarenaer.

Lærere – et interessant grensetilfelle i et profesjonslandskap

Et snodig norsk eksempel på slik nivåsegmentering selv innen to permer kan en finne i den nye boka «Profesjonshistorier».²⁰ Boka er bygd opp rundt kapitler om ulike profesjoner. Det har inkludert tredelt parallell framstilling av læreryrker – som lektorer/lærarar/universitetslærere. Felles for de tre framstillingene er at hver i sær alt fra starten markerer at lærere ikke er typiske sett med profesjonsforskningens briller. I starten av kapitlet om lærerne trekker Olav Rovde fram at «Å kalle den ein profesjon er problematisk...».²¹ Som yrkesgruppe har lærerne i grunntidningen verken utdanning med feste i en vitenskap og ikke noen monopolliknende kontroll over arbeid eller innhold. I kapitlet om universitetslærerne trekker Fredrik Thue fram hvordan lærerne mangler to viktige kjennetegn på profesjoner – «felles kunnskapsgrunnlag og klart definert klientell»²² og Thue bruker merkelappen «interessant grensetilfelle». Kapitlet skrevet av Knut Grove og Svein Michelsen om lektorene begynner med å omtale denne lærervarianten som «en særegen utfordring innen studiet av profesjoner»²³ og i en fotnote på samme side framhever de hvordan lektorene verken er blant de fire store eller de ydmyke og små i profesjonsforskningen. Denne samstemte argumentasjonen er et parallelt hovedfunn som verken forfattere eller redaktører har vært oppmerksomme på.

I den akademiske kunnskapsverden trenger en ikke lete lenge for å finne erfaringer som kan gi støtte for at faglige stammer og forestillingsfellesskap med overnasjonale disiplin- eller profesjonssystem som ramme kan ha litt liknende metodologiske utfordringer som forestillingsfellesskap ut fra systemet av nasjonalstater reiser. Den trefoldige samstemtheten i «Profesjonshistorier» om at læreryrker mangler et idealtypisk og tydelig spesialisert kunnskapsgrunnlag kan med en slik tilnærming oppfattes mer som gjenbruk av spesialiseringsnormer i disiplin- og profesjonssystemer enn som resultat av historiske analyser av læreres yrkesoppgaver. De fleste læreres kompetanseprofil er flerfaglig. Lærere flest underviser verken alle fag, slik gamle fagpedagogiske vaner gjerne har hatt som utgangspunkt, eller bare ett fag, slik nyere fagdidaktiske forskerstammer har hatt som referanse. Men med disiplinoppdeling som bakteppe er det ikke like overraskende at det konkret flerfaglige har vansker med å møte mer gjennomgående

20 Slagstad/Messel 2014. Sidehenvisningene er fra de tre parallelle læreryrkehistoriene av Olav Rovde, Knut Grove og Svein Michelsen, og Fredrik Thue. Det er interessant og sørgelig at de uforvarende samler oppmerksomhet omkring læreres sammensatte og flerfaglige kompetanse som det virker som er uten klangbunn i profesjonsteoriens tilnærminger til kunnskapsspesialisering.

21 Rovde i S/M: 346.

22 Thue i S/M: 666f.

23 Grove og Michelsen i S/M: 312.

forventninger om profesjonell kunnskapsspesialisering. I møte med utfordringene med å tenke ut over metodologisk nasjonalisme og andre liknende forskervarner er også flerfaglig kunnskapsspesialisering en tilnærming både i historisk og annen utdanningsvitenskap som det kan være grunner for å prøve ut mer.

«Folkelighed er et nordisk ord...»

I skandinavisk forskning om temaområder fra folkeopplysning til folkeskole har nøkkelordet folkelighet gjennom noen tiår vært løftet fram som noe av et skandinavisk særtrekk. I slike sammenhenger og ikke minst i økende utdanningsforskning på engelsk, som det i et internasjonalt perspektiv er vesentlig å ha, er en dokumentert utfordring å få fram betydningsmønstre som ikke er enkel å oversette. Sven-Eric Liedman har for eksempel framstilt hvordan «Den folklige embetsmannen» ble til «The Civil Servant Close to the People». I en artikkel om norske skoletradisjoner har Jon Lauglo brukt «populism» i sin framstilling av tradisjoner og pedagogiske og politiske retninger der verdsetting av folkelige trekk og verdier vel ville vært ordvalget i en framstilling på norsk. Slike tilnærminger varslar og minner om at det også er aktuelt å undersøke om en ser særtrekk tross voksende globalisering.

Tidsskiller – i nordiske, nasjonale, og lokale utdanningsammenhenger

Slapp periodisering, bygd på samfunnsformer eller politiske regimer snarere enn karakterisering som er nær til endringer av mer gjennomgående kjennetegn for utdanningsområdet, er ganske vanlig i utdanningshistoriske oversiktsarbeider. I norsk sammenheng er etter mitt skjønn både firedelingen i antologien «Pedagogiske profiler» fra 2004, der jeg selv er med og skriver et av kapitlene, og delingen i seks perioder i «Grunnskolen som nasjonsbygger» fra 2003, løsninger der en ser at politiske mer enn utdanningsrettede tema preger for mye av hvordan tidsskillene markeres.

To av de tre eksemplene jeg har trukket fram tidligere ser en har arbeidet aktivt omkring konstruksjon av perioder. Av de tre eksemplene skiller boka til Westerberg seg ut med en relativt sett kort tidsperiode og møter ikke utfordringene med å markere omfattende periodeskiller. *Dansk skolehistorie* skiller seg i denne sammenhengen ut med en rekke med tema som er tett på typiske endringer i grunnutdanningsområdet:

- Da læreren holdt skole. Tiden før 1780
- Da skolen tog form. 1780-1850
- Da skolen blev sat i system. 1850-1920
- Da skolen blev sin egen. 1920-1970
- Da skolen blev alles. Tiden efter 1970

Når en har funnet titler og perioder går det tydelig fram at endringer i utdanningsområdet settes i fokus. Periodiseringen gjør seg også lite avhengig av politisk historie.

Hoëm sin lokale totalhistorie for varangerområdet er interessant som eksempel på stødig og lokalt forankret periodisering ved å få fram hva som har vært dyptgipende forandringer i dette hovedsakelig samiske området, både når det gjelder livsformer og økonomi, samfunnsliv og kultur, og utdanning. Selv om framstillingen gjemmer bort tidsskillene med veldig generelle oversikrifter for delene II «Noaidiens verden og misjonens», III «Fra det kjente mot det ukjente», og IV «Det ukjente tar form», går det fram at andre del gjelder misjonsperioden fra 1716 til 1808, del III gjelder årene 1808 til 1917, fra Napoleonskrigen og fram til den russiske revolusjon, og del IV omhandler Nesseby fra 1917 og til tusenårsskiftet. Gjennom utdraget i starten av artikkelen ser en spor av de utdanningshistoriske tidsskillene han framhever med et allmueskolepreget mønstre fra til 1889, et folkeskolemønster og fornskingsregime fram til etter annen verdenskrig. Med den gradvise overgangen til grunnskole fram til 16årsalder fra rundt 1960 peker Hoëm på endringer i utdanningsmodell og i kulturelle og samepolitiske tilnærminger som ikke har gått i takt og som det er krevende å finne sam- lende periodisering for.

Coda

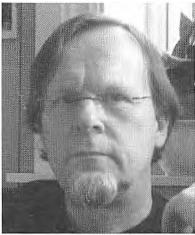
De tre nye arbeidene med tema fra nordisk utdanningshistorie gir flere og varierte bud på hvordan forskningsopplegg og historiske framstillinger av skoleområder og tema kan utvikles ut over vante nasjonsbyggingstradisjoner for utdanningshistoriske framstillinger. Hver på sin måte er profil og forskningsopplegg for de tre eksemplene interessante.

Selv om jeg har begrenset meg til å skrive om *Dansk skolehistorie* bare ut fra trekk ved det første bindet, er det et rikt og uvanlig eksempel. Verket fastholder riksperspektiv med tydelig oppmerksomhet mot både nasjonale og språklige variasjoner i perioden da Danmark i full monn var et flernasjonalt rike. Boka om samfunn og skole i et samisk og flerspråklig grenseområde gir mange supplerende tilnærminger ikke minst til arbeid med flerspråklighet og utdanningshistorie. *Att bygga et skolväsande* er et flott og omfattende arbeid som viser mulighetene for å skrive utdanningshistorie som verken begynner eller slutter med nasjonale formuleringsarenaer. Med slike forskningsopplegg får arbeidene også fram kunnskapstema som ikke har hatt utgangspunkt i nasjonale utdanningsdagsordner og neppe heller i overnasjonale. Slik varsler interessante utdanningshistoriske analyser overfor ensynt kunnskapspolitikk.

Sammen med andre mye brukte temaområder og sjangre i arbeid med utdanningshistorie har dette vesle utsynet holdt fram at også vaner og forskerstemmetradisjoner for oppdeling av utdanningshistorie etter skoleslag eller skolefag møter utfordringer med liknende metodologisk ensyn som fokus mot nasjonale formuleringsarenaer. Det er ikke vanskelig å se at det er flere typer faste menyer for historieskriving om utdanning og pedagogikk som er kandidater for sammenlikninger, gjennomtenking og uvanlige forskningsopplegg.

Summary

Methodological nationalism have been pointed to as a broad challenge to historical research and scholarship in small nation states, and historical research on schooling and education are no exception. In the essay three recent Scandinavian contributions are chosen as examples, not least to get beyond too general reasoning around alternatives. All three examples in different ways show possible research strategies to move beyond foci mainly on education on national levels. However, traditions to specialize too narrowly on forms of schooling or on separate subjects might have partly similar limitations in educational historical research as limitations coined as methodological nationalism.



Harald Jarning (f. 1952), har utdanningshistorie, didaktikk og lærerutdanning som faglige interesseområder. Han har arbeidet i forskningsråd og i lærerutdanning og er nå førsteamanuensis ved institutt for pedagogikk ved Universitet i Oslo (UiO).

Materiale

- Appel, C. og M. Fink-Jensen (2013), *Da læreren holdt skole*. Dansk skolehistorie Bind 1. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hoëm, A. (2007), *Fra noaidens verden til forskerens*. Oslo: Novus.
- Slagstad, R. og F. Messel (2014), *Profesjonshistorier*. Oslo: Pax.
- Westerberg, J. (2014), *Att bygga ett skolväsende*. Lund: Nordic Academic Press.

Annen litteratur

- Durkheim, E. (1977), *The History of Secondary Education in France*. London.
- Hamilton, D. (1989), *Towards a Theory of Schooling*. London: Routledge.
- Hopmann, S. (2007), *Restrained Teaching: the common core of Didaktik*. I: *European Educational Research Journal*, 6:2, s. 109-24.
- Sejersted, F. (1993), *Demokratisk kapitalisme*. Oslo: U-forlaget.
- Thuen, H. & S. Vaage (red.) (2004), *Pedagogiske profiler – norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Transnationale dimensioner i dansk uddannelseshistorie

En historiografisk analyse

Af Karen E. Andreassen & Christian Ydesen

Artiklen præsenterer en indkredsning af, hvordan man kan forstå det transnationale i relation til dansk uddannelseshistorie samt en analyse af, hvordan det transnationale har været behandlet i udvalgte værker i historiografien. Transnationale perspektiver har siden 1990'erne spillet en stigende rolle i international uddannelsesforskning. Artiklen argumenterer for, at transnationale perspektiver bidrager til at løfte analyser ud over de mere lokalt eller nationalt forankrede tilgange til beskrivelse af udviklingerne inden for uddannelsesområdet og indsætter disse i en global kontekst som dele af globale udviklinger.

Historiografi og det transnationale

Historieteori og historisk metode beskæftiger sig i hovedsagen med spørgsmålet om, på hvilke måder historiske emner fremstilles og analyseres. I og med at historie drejer sig om at give grundlag for at søge at forstå menneskelig aktivitet i fortiden, herunder udviklinger og konflikter, vil forskellige teoretiske, metodiske og analytiske tilgange, ved f.eks. at inddrage bestemte referencer og fravælge andre, betone bestemte perspektiver og nedtone eller helt udelukke andre, kunne føre til forskellige udlægninger og dermed forskellige forståelser og fremstillinger af hændelser og fænomener.¹ Dette er et forhold, som historikere i hvert fald siden fremkomsten af det funktionelle kildebegreb har været opmærksomme på, om end det også påpeges i ældre historieteoretiske fremstillinger.² Yderligere har historieskrivningen karakter af 'kollektiv hukommelse', som via fremstillingsformerne bidrager til at skabe identiteter for de fænomener, der beskrives, hvad enten det drejer sig om identiteter af nationer, organisationer, institutioner, sammenslutninger, enkeltindivider eller andet.³

1 Berglund & Ney 2015; Megill 2007; Kjeldstadli 2002.

2 Se f.eks. Erslev 1987: 94-97.

3 Meyer 2000: 49.

Siden 1990'erne har transnationale perspektiver spillet en stigende rolle i den internationale uddannelseshistoriske forskning.⁴ Dette må ses som udtryk for den såkaldt 'rumlige vending', der har vundet indpas i såvel den samfundsvidenskabelige som den humanistiske forskning.⁵ I forhold til uddannelseshistorie består der i den forbindelse et nært slægtskab med den komparative uddannelsesforskning, hvor transnationale perspektiver har en mangeårig historie.⁶ Transnationale forklaringsmodeller har dog inden for uddannelseshistorien især vundet terræn efter årtusindskiftet, hvor det i stigende grad stod klart, at uddannelsespolitik og til dels også praksisser udvikles i samklang med det, der er blevet betegnet som et globalt uddannelsesrum.⁷ Dette kan karakteriseres som et rum, hvor internationale aktører, organisationer og programmer udøver en betydelig indflydelse på nationale kontekster på tværs af nationale skel, og hvor ideer om uddannelse også kan vinde frem, f.eks. via medierne uden egentlig at være forbundet med nogen organisation som sådan.

Behandlingen af transnationale dimensioner i historisk perspektiv er imidlertid forbundne med betydelige metodiske og kildemæssige problemstillinger. Blandt andet kan det være vanskeligt – både kildemæssigt og teoretisk – at afgøre, hvordan ideer, aktører, praksisser, genstande og teknologier bevæger sig og omplantes i en national eller lokal kontekst, samt hvilken betydning denne bevægelse kan tilskrives i mødet med allerede tilstedeværende politikker, praksisser, organisationer mm.⁸ Der kan derfor være god grund til at se nærmere på, hvordan transnationale dimensioner er blevet behandlet i historiografien for dansk uddannelseshistorie.

I den danske historiografi for uddannelseshistorie har fokuset på transnationale dimensioner i uddannelseshistorien først for alvor vundet indpas i 2010'erne.⁹ På trods af, at forskellige typer uddannelsespolitiske initiativer og aktiviteter i internationale organisationer og sammenslutninger har spillet en helt central rolle for udviklingen på grundskoleområdet i Danmark gennem hele det 20. århundrede, har analyser af uddannelsesudviklingen i Danmark ofte været karakteriseret ved at have et nationalt fokus, hvor betydningerne af de internationale samarbejder ikke tydeligt analyseres i forhold til deres rolle i skoleudvikling i en dansk kontekst.¹⁰

4 Clavin 2005; Fuchs 2014.

5 Se f.eks. Warf og Arias 2008.

6 Cowen 2006.

7 Se eksempelvis Lawn 2013; Smith 2016; Tyrrell 2009.

8 Christensen og Ydesen 2015. Se også Lawn og Grosvenor 2005.

9 Andreassen, Rasmussen & Ydesen 2013. Se eksempelvis Ydesen 2011 og *Uddannelseshistorie 2014*.

10 Ydesen & Andreassen 2015. Der synes dog at være en vis bevægelse væk fra det nationale fokus. Blandt andet kan nævnes projektet 'The global history of UNESCO', som er støttet af de frie forskningsråd.

Dette peger på relevansen af at søge yderligere at udforske, belyse og analysere den rolle samarbejdet i og tilhøret til forskellige internationale organisationer og sammenslutninger har spillet i udviklingen af den danske grundskole gennem det 20. århundrede.¹¹

Denne artikels primære ærinde er på den baggrund først og fremmest at indkredse, hvad vi kan forstå ved transnationale perspektiver i uddannelseshistorien, og dernæst at fremsætte en historiografisk analyse af, hvorledes transnationale dimensioner har været belyst i dansk uddannelseshistorie med særligt fokus på grundskolen. Analysen vil basere sig på udvalgt litteratur om den danske grundskoles historie, som er af specifik relevans for netop dette tema.

Transnationale perspektiver i uddannelseshistorien

Uddannelsessystemerne har verden over været karakteriseret ved stærke forandringer de seneste århundreder. Forandringer der er sket i takt med på den ene side de udviklinger, der har præget enkelte landes styreformer, arbejdsmarkeder og økonomier, og på den anden side globale udviklinger inden for bl.a. samhandel, internationalisering og geopolitiske forskydninger. Udviklingerne i disse kontekster, hhv. nationalt og globalt, kan ikke forstås som adskilte størrelser, men som udviklinger, der har været hinandens betingelser, og som gensidigt har forudsat hinanden.

Imidlertid har uddannelseshistorien helt frem til slutningen af 1900-tallet været karakteriseret ved en betoning af det nationale perspektiv, hvor uddannelsessystemerne er belyst og forstået primært som nationale anliggender.¹² Også betydningen af de internationale relationer og samspil er blevet behandlet, men domineret af tilgange og fremstillinger, hvori de enkelte nationer har været omdrejningspunkterne i forståelsen af udviklingerne i de enkelte landes uddannelsessystemer. Analyser, der forholder sig til, hvordan ideer og udviklinger så at sige krydser grænser, og behandler uddannelseshistorie på tværs af nationale grænser, er således et relativt nyt fænomen, og omkring årtusindskiftet udvikles begrebet 'transnationalt' om netop disse analytiske tilgange.¹³

Denne historiografiske forskydning i retning af det transnationale kan forstås som relateret til samfundsmæssige udviklinger, som gennem tiden har skabt nye betingelser for, at ideer og tendenser af betydning for skole og uddannelse har kunnet vinde frem på tværs af nationer og regioner og få betydning. Dermed er der opstået nye forskningsspørgsmål, som i højere grad har taget sigte på at behandle det transnationale som et forskningsobjekt i sin egen ret og ikke blot som et middel til at forstå nationale udviklinger. For eksempel påpeges det ligefrem af

11 Et andet transnationalt perspektiv, som ligger i forlængelse af dette er, hvilken rolle Danmark – og danske aktører – gennem disse samarbejder kan have spillet i andre landes udviklinger på skoleområdet.

12 Bagchi, B., Fuchs, E. and Rousmaniere, K. 2014.

13 Fuchs 2014: 13; Iriye 2013.

et medlem af redaktionen i et temanummer af *Scandinavian Journal of Educational Research* i 1997, at ”med samfundenes stigende multikulturelle natur samt den øgede internationalisering kan man stille spørgsmålstejn ved det rimelige i et skandinavisk tidsskrift”¹⁴ At det lige netop er i årene omkring årtusindskiftet vi finder den historiografiske brydning kan ses af det forhold, at uddannelseshistoriker Vagn Skovgaard-Petersen i selvsamme temanummer reflekterer over, hvad den uddannelseshistoriske forskning må forventes at fokusere på fremadrettet, og i den forbindelse forholder han sig kun meget sporadisk til betydningen af påvirkninger og interaktioner på tværs af nationale skel.¹⁵ Dette indikerer, at de transnationale perspektiver – selv inden for meget veletablerede grene af dansk skole- og uddannelsesforskning – på dette tidspunkt ikke var slået klart igennem.

Begrebet transnationalt rummer imidlertid særlige teoretiske aspekter, som er relevante og nødvendige at være bevidst om, for at forstå det transnationale i relation til historieskrivningen. Blandt andet indebærer en transnational analyse typisk en grundlæggende rekontekstualisering af den nationalt betonedes historieskrivning og en udvidelse af denne, hvori inddrages ikke-statslige aktører og fora, dvs. fora, der ikke kan kategoriseres som nationale og ikke har en national forankring. Disse forstås samtidig som værende under stadig forandring og den nationale udvikling ses ofte som idiosynkratiske manifestationer af globale udviklinger. Ifølge historikeren Akira Iriye ligger fokus i transnationale historiske analyser på ”tværnationale forbindelser – hvad enten det er gennem individer, ikke-nationale identiteter og ikke-statslige aktører eller i kraft af målsætninger som deles af mennesker eller fællesskaber uagtet deres nationale tilhørsforhold.”¹⁶ Det handler med andre ord om at identificere de konstituerende rum inden for hvilke 1) aktører (bredt forstået) bevæger sig og interagerer; 2) geografiske grænser overskrides; 3) der opstår en påvirkning eller en udveksling, som sidenhen finder anvendelse – evt. i ændret form – i en ny kontekst.

I det følgende afsnit vil vi koble disse indsigter lidt tættere på det uddannelseshistoriske felt for at identificere en række temaer, som det kan være givtigt at fokusere på i forhold til transnationale analyser, inden vi kaster os over den historiografiske analyse.

Transnationale udviklinger og det uddannelseshistoriske felt

Uddannelse spiller en central rolle i nationer som et omdrejningspunkt for opretholdelse og reproduktion af samfundsmæssige strukturer og normer.¹⁷ I kraft af denne væsentlige rolle har skole og uddannelse gennem tiden også været genstand for opmærksomhed fra organisationer, bevægelser og netværk af vidt forskellige karakter. Sådanne organisationer, bevægelser og netværk har repræsen-

14 Nordenbo 1997: 206 [vores oversættelse].

15 Skovgaard-Petersen 1997.

16 Iriye 2013: 15 [vores oversættelse].

17 Foster 2011.

teret forskellige interesser og mål af såvel politisk som ikke-politisk karakter, og de har søgt at realisere disse interesser og mål i uddannelsessystemet, det være sig gennem skrivelser, politikpåvirkning, skoleforsøg eller gennem internationale sammenligninger.

Hen mod slutningen af 1800-tallet sås en forstærket udvikling i retning mod internationalt samarbejde og mod en organisering af dette i forskellige typer af organisationer.¹⁸ Denne tendens fik stor betydning inden for skolen generelt og særligt for grundskolens udvikling fra 1900-tallet og frem, hvor det spillede en rolle for spørgsmål som pædagogik, fagligt indhold og lærebøger, struktur, evalueringer og ledelse, og det er denne periode, vi i artiklen vil fokusere på.

Imidlertid kan der skelnes mellem organisationers relationer til det politiske niveau samt mellem forskellige måder at virke og udøve indflydelse på i sådanne tvær- eller inter- eller supranationale samarbejdsrelationer. Hvad angår relationen til det politiske niveau, omhandler det spørgsmålet om, hvorvidt og på hvilke måder organisationer repræsenterer dette, om de er organiseret på initiativ af regeringer, eller om der er tale om organisationer med græsrods karakter uden nogen formel tilknytning til det politiske niveau og oprettet på initiativ af grupperinger, der repræsenterer bestemte interesser. Sådanne relationer er naturligvis centrale i spørgsmålet om tilgangen til og muligheden for at kunne udøve indflydelse på uddannelsessystemet.

Netop organisationers måde eller mulighed for at kunne udøve indflydelse – om dette sker under respekt for og i anerkendelse af nationers identitet og grænser, eller om organisationen i sine aktiviteter netop ikke forholder sig til spørgsmål om nationalitet og (nationale) kulturforskelle – er relevant at forholde sig til.¹⁹ Nogle organisationer er således optagede af at udbrede f.eks. bestemte ideer eller ideologier internationalt, uden nogen specifik interesse for spørgsmål om nationaliteter og eventuelle nationale forskelle, mens andre organisationers samarbejde netop er baseret på, at de i dette kan opretholde nationale identiteter, og på, at receptionen af ideer og praksisser skal respektere nationale forskelle. På trods af sådanne klare forskelle vil en entydig skelnen dog være vanskelig at opretholde i en analyse.

I forhold til arbejdet med transnationale analyser i uddannelseshistorien kan det således være relevant at beskæftige sig med følgende overvejelser:

- Hvilket kildegrundlag (nationale/udenlandske arkivalier og organisationers arkivalier)?
- Hvilken agens (individer, materialiteter, relationer, fora/netværk og organisationer)?
- Hvilket forskningsobjekt (lokalt, nationalt, internationalt eller transnationalt)?

18 Andreasen og Ydesen 2015; Lundahl og Lawn 2015.

19 Clavin 2005.

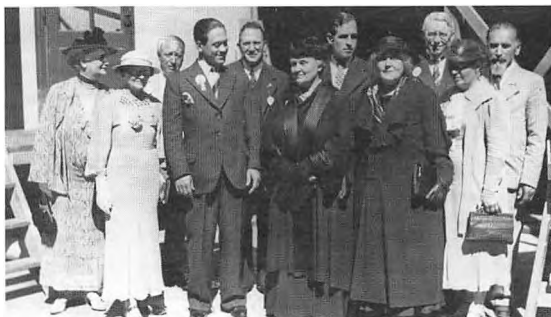
I det følgende vil vi med dette in mente foretage en historiografisk analyse, som for overskuelighedens skyld er opdelt i tre typer litteratur: samlede fremstillinger, kortere fremstillinger og specialiserede fremstillinger.

Den danske grundskoles historie i samlede fremstillinger

Den danske forskningslitteratur, der beskæftiger sig med samlede fremstillinger af dansk skolehistorie, har et forholdsvist overskueligt omfang. I et foredrag holdt af historikeren Roar Skovmand tilbage i 1966 problematiseres dette, og han nævner samtidig, at det ”gælder også sammenhængen med den øvrige samfundsudvikling og med tidsånden.”²⁰ Udsagnet udtrykker, at man allerede på dette tidspunkt kan spore en opmærksomhed på bredere perspektivers mulighed for at berige den uddannelseshistoriske forskning. Skovmand uddyber med nogle eksempler, referende til verdenskrigene i første halvdel af 1900-tallet og de tendenser, der rørte sig i den periode politisk i Europa, men som ikke havde sat sig igennem på samme måder i tysk og dansk skole og skolepolitik.²¹ Et årti senere skrev Vagn Skovgaard-Petersen i *Årbog for dansk skolehistorie*, at ”en samlet fremstilling af den danske skoles historie til afløsning af Joakim Larsens værk fra århundredskiftet ligger endnu et godt stykke ude i fremtiden.”²²

De mest kendte fremstillinger, der fandtes i 1976, var Joakim Larsens *Bidrag til den danske skoles historie (1893-1916)* og Aksel Nellemanns *Den danske skoles historie (1966)*.²³ Senere udkom Ning de Coninck-Smiths *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene* fra 2002, det komparative værk af Odd Asbjørn Mediås, *Enhets skolens udvikling i Danmark og Norge* fra 2004, og senest den fem bind store danske skolehistorie under projektet *Dansk skolehistorie. Hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år* fra 2013-15, som klart må siges at være den hidtil største samlede fremstilling.

Den italienske læge og pædagog Maria Montessori fotograferet under sit besøg i Danmark i august 1937. Montessori kan om nogen betegnes som en transnational figur i uddannelseshistorien, hvis ideer spredte sig verden over. Det danske Montessori-selskab blev stiftet i 1917.



20 Skovmand 1967.

21 Skovmand 1966: 9.

22 Skovgaard-Petersen 1976: 14.

23 Morten Bredsdorffs *Læsestykker til den danske folkeskoles historie* er i sin form ikke en egentlig samlet fremstilling af samme karakter som de to førnævnte, men fra samme periode.

Selvom der også ud over dette er enkelte andre udgivelser, er der dog, som det fremgår, overordnet set tale om et overskueligt felt, hvad angår samlede fremstillinger af dansk skolehistorie. Joakim Larsens fra perioden 1893-1916 og Coninck-Smith med fleres fra 2013-15 indtager i den sammenhæng en særstatus og skiller sig markant ud, både hvad angår omfang og detaljer. I det efterfølgende vil vi fokusere på at belyse håndteringen af transnationale dimensioner i disse to hovedværker.

Joakim Larsen inddrager i sin fremstilling et væld af kilder, og fremstillingsformen er karakteriseret ved at tilstræbe en form for objektivitet forankret i et materielt kildebegreb. Denne kommer til udtryk i den meget omfattende brug af historisk kildemateriale i form af love, artikler, optegnelser fra arkiver, erindringer, statistik, skolebøger m.v. Beskrivelserne omfatter mange steder udviklinger i landene omkring Danmark samt overvejelser over den indflydelse, disse vurderes at have haft i relation til den danske grundskole. I den sammenhæng nævnes også forskellige typer sammenslutninger og foreninger i udlandet.

Som et eksempel på dette kan nævnes beskrivelsen af introduktionen af indbyrdes undervisning i dansk skole i slutningen af 1700-tallet og begyndelsen af 1800-tallet.²⁴ Denne 'metodes' udvikling i udlandet, den proces, hvorved den introduceres i dansk undervisning, samt dens udbredelse i andre europæiske lande beskrives detaljeret. I den sammenhæng henvises også til enkeltpersoner og deres forhold til den indbyrdes undervisning samt betydningen af relevante foreninger i udlandet og i Danmark, fora for interaktion mellem aktører med indflydelse på skolen. Det er dog kendetegnende, at disse fora har en afgrænset national karakter, og altså ikke som udgangspunkt har fungeret som fora for interaktion på tværs af nationer. De kilder, der lægges til grund for beskrivelsen, er dog stort set alle danske, med nogle få undtagelser, dvs. emnet kan betegnes som belyst 'indefra' så at sige. Kildematerialet, der anvendes som dokumentation, stammer fra erindringer, lovgivning, skolebøger samt pædagogisk faglitteratur og artikler. Larsens fremstilling anlægger generelt ikke teoretiske perspektiver heller ikke, hvad angår det transnationale. Fremstillingen er domineret af det perspektiv, at påvirkningers retning var karakteriseret ved at gå udefra (fra lande omkring Danmark) og ind (i dansk skole) og ikke som noget, der kunne ses som udtryk for tendenser, hvori alle lande og skolesystemer spillede en aktiv rolle, som indflydelser der gik på tværs af landegrænser generelt.

Den gennemgående ambition med fembindsværket under projektet *Dansk skolehistorie* er at indfange skolens hverdag. Det handler om en ganske anden historie end den politiske udvikling af uddannelsessystemet, som ofte fokuserer på lovgivning og cirkulærer, herunder brud og kontinuiteter i styringen af uddannelsessystemet. I forhold til det transnationale anlægger værket en pragmatisk tilgang, hvor udefrakommende bevægelser og påvirkninger registreres, hvor det

24 Larsen 1906, bd. 3: 14-44

er relevant. Det gør sig blandt andet gældende i behandlingen af reformpædagogikken (herunder skoleforsøg), tekstbogsrevisioner, skolepsykologiens opståen, etableringen af Danmarks pædagogiske institut, testregimets indførelse og folkeskolens rolle i velfærdsstaten. På det organisatoriske plan findes bl.a. henvisninger til Folkeforbundet, UNESCO, New Education Fellowship og 1800-tallets nypædagogiske bevægelse. De tre sidste bind dækkende perioden 1850-2015 udmærker sig ved at have "international inspiration" som opslagsord i indekset, hvilket gør det let at spore de transnationale dimensioner. De to første bind – dækkende perioden før 1780 til 1850 – er ikke eksplicit orienterede mod transnationale dimensioner. Men samlet set er det vigtigt at påpege, at værket har et godt blik for den skiftende geografiske sammensætning af den danske grundskole, hvorfor skiftende koloniers uddannelsessystem også er inkluderet i værket.

Samlet set er værkets fokus på den danske grundskole i bred forstand, og det er således ikke værkets hensigt at tilkende transnationale dimensioner en selvstændig værdi. Det transnationale optræder – med andre ord – i de sammenhænge, hvor der er forklaringskraft at hente i forhold til udviklinger og indretninger af den danske grundskole, som den manifesterer sig i det skiftende geografiske område, som kan kaldes Danmark.

Den danske grundskoles historie i kortere fremstillinger

De knap så omfattende beskrivelser af dansk skolehistorie, som i hovedsagen beskæftiger sig med de lange linjer i grundskolens historie, grupperer sig overordnet i to typer.

Den ene gruppe er opbygget omkring det at formidle udvalgte dele af kilde-skriftmateriale parallelt med en generel beskrivelse af skolens udvikling historisk og sigter mod også at kunne fungere som lærebøger. Harry Haue m.fl.: *Skolen i Danmark 1500 – 1980'erne* fra 1986 og Morten Bredsdorffs *Læsestykker til den danske skoles historie* fra 1964 kan placeres i denne gruppe.

Ved at inddrage kildemateriale lægges der op til en kritisk udforskning af de temaer, publikationerne behandler. Hvad angår transnationale perspektiver, behandles de dog meget generelt. Eksempelvis beskriver Haue m.fl. pietismens og Rousseaus betydning for dansk pædagogik fra 1500-tallet og frem.²⁵ Det beskrives i meget generelle vendinger som f.eks. : "De pædagogiske ideer slår ind over Danmark fra syd, især fra Tyskland".²⁶ I nogle tilfælde endda meget indirekte som i følgende: "Allerede med renæssancens naturvidenskabelige landvindinger svækkedes kirkens monopol. Såvel Francis Bacon som Galileo Galilei ønskede i begyndelsen af 1600-tallet at frigøre den videnskabelige forskning fra det traditionelle verdensbillede".²⁷ Spørgsmålet om processen, hvorved sådanne ideer fandt vej ind i skolelovgivningen, behandles stort set ikke, men beskrives med formu-

25 Haue et al. 1986: 20.

26 Ibid.

27 Ibid. 21.

leringer som denne: ”Ude i Europa kunne oplysning og uddannelse således også blive til revolutionære våben i hænderne på den selvbevidste borgerstand. Så vidt kom det dog aldrig i Danmark. Her nøjedes man med de åndelige dønninger, der langsomt forplantede sig til den hjemlige undervisnings mål og indhold”²⁸ Fremstillingen har fokus på filosofiske ideer om skole og pædagogik og fremstiller dette som noget, der kommer udefra, fra andre lande i Europa f.eks., og føres ind i dansk skolepolitik.

Betydningen af transnationale sammenslutninger som f.eks. New Education Fellowship diskuteres ikke, ligesom heller ikke OECD’s eller UNESCO’s rolle i skoleforandringer behandles. Samme tendens afspejler sig i Bredsdorffs *Læsestykker til den danske folkeskoles historie*. Mediås’ fremstilling adskiller sig på nogle punkter fra disse to, idet han også berører spørgsmål om, hvordan bestemte pædagogiske ideer og praksisformer kunne vinde frem transnationalt, f.eks. gennem tekstbøger, der blev oversat fra deres oprindelige sprog og brugt i Danmark.²⁹ Som et eksempel er nævnt læsebogen *Børnevennen, en Læsebog til Brug for Skolerne paa Landet* som i 1700-tallet blev oversat fra tysk til dansk og udgivet på Gyldendals forlag. Den tyske udgave var fra 1776. Også i relation til behandlingen af andre spørgsmål knyttet til indflydelsen fra lande omkring Danmark beskrives konkrete eksempler.³⁰

Den anden gruppe sigter mere afgrænset mod at formidle kortere fremstillinger af dansk skolehistorie, uden megen eksplicit inddragelse af kildemateriale. Aksel Nellemanns *Den danske skoles historie* fra 1966, Peter Ussing Olsens *Skolen for samfundet* fra 1986 og Tage Kampmann m.fl., *Et folk kom i skole* fra 1989 kan placeres i denne gruppe. For fremstillingerne af den karakter gælder, at de generelt ikke forholder sig til transnationale perspektiver på skoleudvikling eller er analyserende i forhold til, hvordan skoleudviklingen kan forstås i et sådant perspektiv. Indflydelse fra lande omkring os og interaktionen med andre lande gennem forskellige typer fora behandles kun meget overordnet. F.eks. beskrives det i *Et folk kom i skole*, hvordan foreningen Norden i en periode i 1900-tallet lod fagnævn gennemgå skolebøger for at finde og korrigere eventuelle fejl i beskrivelser af andre lande. Spørgsmål om, hvad der var anledningen til dette og om samarbejdet i øvrigt spillede nogen rolle, behandles ikke. I *Skolen for samfundet* behandles i nogen grad andres landes indflydelse på dansk skoleudvikling, men også her ret generelt og overordnet,³¹ ligesom det ikke analyseres i forhold til spørgsmålet om generelle tendenser i eller som en proces, der ikke kun rettede sig ind i dansk skole, men som noget der indebar en interaktion og relaterede til en gensidig proces lande og individer i mellem. Den overordnede fortælling i disse fremstillinger afspejler således også en forståelse af dansk skoleudvikling, som

28 Ibid. 23.

29 Mediås 2004: 46.

30 Ibid. 47.

31 Se f.eks. Ussing-Olsen 1966: 71.

noget der baserer sig på indflydelser, der rettede sig udefra og ind i dansk skole, og ikke som noget, der kan ses som tendenser på tværs af nationale skel.

Den danske grundskoles historie i specialiserede fremstillinger

Forskning i den danske grundskoles historie indeholder en meget stor mængde specialiserede – og tematisk orienterede – fremstillinger med en betydelig forskningsbredde. Her findes et væld af temaer såsom reformpædagogikkens fremvækst og rolle³², pædagogikkens og dansk uddannelsestænkningens historie,³³ skolestyret og tilsynsvæsenets virke,³⁴ enhedsskolen og velfærdsstaten i komparativt perspektiv,³⁵ enevældens skolereformer,³⁶ afvigelse og normalitet,³⁷ skolens materialitet³⁸ og indvandrerbørn som pædagogisk subjekt³⁹ for blot at nævne nogle få udpluk.

Det er imidlertid kun meget få fremstillinger, som har det transnationale som forskningsobjekt. På samme måde, som vi så det i behandlingen af de samlede og kortere fremstillinger i historiografien, ligger fokus generelt på at forklare udviklingen i Danmark, og transnationale perspektiver inddrages kun i den udstrækning, de bidrager til at kaste lys på det tema, som er under behandling. Et eksempel finder vi i Carsten Bendixens ph.d.-afhandling om folkeskolens elev-differentiering med brug af intelligencetest. Bendixen gør en del ud af at beskrive, hvor de danske aktører havde fået deres inspiration. Det gælder bl.a. Sofie Rifbjerg, om hvem det hedder "(...) hun var i særlig grad inspireret i sit barnesyn af Maria Montessoris tanker og i sit syn på skolepsykologiens rolle af den engelske skolepsykolog Cyril Burt."⁴⁰ Et andet eksempel finder vi i Ellen Nørgaards doktordisputats fra 1977. Her analyseres reformpædagogikkens fremvækst som bl.a. værende påvirket af ideer fra udlandet. Blandt andet fremhæves den tyske pædagog Peter Petersens forelæsninger i København i 1923.⁴¹ Men det er værd at bemærke, at eksemplet altså tilskriver en agens, som har et ophav i det man kunne kalde det transnationale rum.

Selvom transnationale perspektiver kun er sporadisk med i empirisk forstand, er det rimeligt at sige, at mange af de specialiserede fremstillinger rummer transnationale perspektiver på en mere indirekte måde. Særligt de nyere fremstillinger er åbenlyst informeret teoretisk og analytisk af international forskning og de spørgsmål og tilgange, som der arbejdes med der. Eksempelvis kan fremhæves

32 Se f.eks. Nørgaard 1977.

33 Se f.eks. Nordenbo 1984 og Larsen 2008.

34 Se f.eks. Nørr 1994.

35 Se f.eks. Wiborg 2005.

36 Se f.eks. Markussen 1988.

37 Se f.eks. Hamre 2012 og Bendixen 2006.

38 Se f.eks. Rasmussen 2014.

39 Se f.eks. Buchardt 2014.

40 Bendixen 2006: 61-62.

41 Nørgaard 1977: 51.



Flere skoler og pædagogiske forsøg i starten af 1900-tallet abonnerede på reformpædagogikkens ideer. Blandt disse var skolen på la Cours Vej, hvorfra dette fotografi af en læsestue stammer. Rektor Georg Arvin var inspireret af blandt andre Georg Kerschensteiner (1854-1932). På skolen kom ofte besøgende fra udlandet, f.eks. fra Japan, Siam (i dag Thailand) og USA, og man orienterede sig mod udlandet. Arvin var endvidere drivkraften i at gøre skolen til et mødested for aktive inden for reformpædagogikken.

Lisa Rosén Rasmussens arbejde, i hvilket vi finder et fokus på materialitet, som klart er rundet af det, som nogen har kaldt den materielle vending, og som kan karakteriseres som en underart af den rumlige vending.⁴² Samtidig rummer dette materielle perspektiv en klar transnational potentialitet, som kan udmøntes i form af analyser af arkitektoniske ideers og materielle genstandes vandringer.

Fælles for både den ældre og nyere forskning er, at den primært trækker på danske kilder. Der ligger altså et omfattende kildemateriale i udenlandske arkiver – eksempelvis i UNESCO's arkiver, OECD's arkiver, skandinaviske arkiver og britiske arkiver – som med fordel kunne udnyttes til en anderledes belysning af den danske grundskoles historie.

Afsluttende diskussion

Fokus på den transnationale dimension i uddannelseshistoriske fremstillinger og analyser er et relativt nyt fænomen, der bryder med et nationalt betonet perspektiv i forståelsen af historiske udviklinger og bidrager til at indsætte uddannelseshistoriske udviklinger i en global kontekst. En historiografisk analyse bekræfter, at selvom interaktionen lande imellem og ideers og praksisformers bevægelser på tværs af landegrænser behandles også i dansk uddannelseshistorie inden for grundskoleområdet, har det frem til omkring 2010 primært været inddraget i relation til at kunne forklare nationale udviklinger. Det transnationale har frem til det tidspunkt ikke haft karakter af at udgøre et selvstændigt forskningsobjekt.

Uddannelseshistorien kan lige fra skolens spæde begyndelse siges at have haft transnationale dimensioner. Lige siden middelalderen og helt frem til den sidste reminiscens af kirkeligt tilsyn med den danske folkeskole blev fjernet med tilsynsloven af 1933 har kirken fungeret som transnationalt rum for skolens og uddannelsessystemets udvikling. Eksempelvis var middelalderens universiteter den europæiske elites mødested, og dermed fungerede de som rum for udveksling og inspiration af ideer og praksisser, som senere omplantedes i lokale kon-

42 Rasmussen 2014; Lawn og Grosvenor 2005.

tekster.⁴³ Et andet eksempel er verdensudstillingerne i 1800-tallet, som ofte havde dedikerede særudstillinger om uddannelse og skoler.⁴⁴ Hele 1900-tallet var karakteriseret ved stærkt øgede muligheder for global interaktion og fra midten af 1900-tallet også fremkomsten af internationale fora som UNESCO, OEEC/OECD og EF/EU, der havde betydelige muligheder for at gøre deres interesser gældende og også i et vist omfang karakter af at være selvstændige 'aktører' på tværs af nationer.

Forhold som blandt andet disse har aktualiseret relevansen af analyser med et transnationalt perspektiv. Disse vil kunne bidrage til at udfolde – og fremadrettet – at forstå, hvordan enkelte landes udviklinger er en del af de globale udviklinger. Det kan bidrage til at give indblik i, hvordan det, der ses som særegent dansk, er fremkommet – og fremkommer – under påvirkning fra og i interaktioner med udlandet samt også i dynamikken mellem det lokale, nationale og internationale.

Samtidig har forskellige former for formaliserede og uformaliserede fora eller netværk gennem tiden fungeret som rum for de interaktioner, der på et praksisniveau har fået stor betydning i f.eks. Danmark. Disse har, som nævnt, samtidig i et vist omfang opnået karakter af at være selvstændige aktører eller operatører, hvor det såkaldte PISA-konsortium – OECD's internationale enhed for testning af skolelevers færdigheder og kompetencer (PISA-studierne) – kan ses som et eksempel. Disse undersøgelser udført i regi af PISA har fået en betydelig indflydelse på den førte uddannelsespolitik i de deltagende lande.

Transnationale analyser kan ved at beskæftige sig med de processer, hvorved sådanne indflydelser finder sted, give en rigere forståelse af magt og styring – en dybere forståelse af udviklinger og de "motorer", der fremmer dem eller hæmmer dem. Det kan bidrage til, at man løfter blikket og får mulighed for at kunne forstå, hvor ideerne, politikkerne og praksisserne kommer fra, og gennem hvilke interaktioner og fora de sætter sig igennem og får betydning.

Rent metodemæssigt kan det dog diskuteres, hvordan man afgrænser betydningen af det transnationale – analyser med dette fokus står over for mange udfordringer både kildemæssigt og teoretisk. At søge at forstå og belyse sammensmeltningen mellem lokale, nationale og transnationale strømninger samt afgrænse rækkevidden og betydningen af det transnationale kan dermed betegnes som krævende og komplekst. Det bør dog ikke afholde historikere fra at arbejde med det transnationale, fordi feltet rummer en så stor og aktuel relevans.

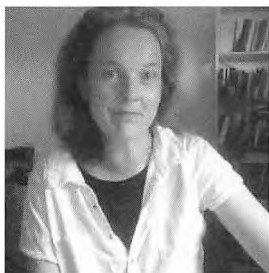
Summary

The article tracks down how we can understand transnational dimensions in relation to Danish history of education and presents an analysis of how transnational dimensions have been treated in selected works in the historiography. Sin-

43 Kim 2009.

44 Sobe og Boven 2014.

ce the 1990s notions about the transnational have been increasingly present in international history of education research. The article argues that transnational perspectives hold the potential of transcending local and national approaches describing educational developments and to position them in a global context as parts of global developments. The article draws on the work of historians Eckhardt Fuchs, Patricia Clavin og Akira Iriye to track down the transnational. The historiographical analysis is aimed at disclosing the roles of the transnational in Danish history of education research from the beginning of the 20th century. On the same note the analysis discusses the roles ascribed to the transnational in order to show on which terms and conditions transnational dimensions can contribute to unfolding important themes in Danish history of education and provide a deeper understanding of educational developments in Denmark.



Karen E. Andreasen (f. 1958) er ph.d. og lektor på Aalborg Universitet i pædagogik og pædagogisk evaluering. Har interesser, der ligger inden for udforskningen af pædagogiske problemstillinger og pædagogisk praksis relateret til blandt andet evaluering og til forsøgs- og udviklingsarbejde i uddannelse, herunder også historiske perspektiver. Omdrejningspunktet for dette er læring og læreprocesser i uddannelse med fokus på sociale, sociologiske og didaktisk relaterede problematikker.



Christian Ydesen (f. 1974), cand.mag. i historie og filosofi fra Aalborg Universitet 2007, ph.d. i uddannelseshistorie fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole 2011. Ansat som lektor ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. De væsentligste publikationer er: The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970 (2011), UNESCO Without Borders: Educational Campaigns for International Understanding (2016), 'The international space of the Danish testing community in the interwar years' i Paedagogica Historica, 48 (4), 2012.

Litteratur

- Andreasen, K. E. & Rasmussen, P., Ydesen, C. (2013), Den diskrete internationalisering: Danske uddannelser i international kontekst 1968-1982. I: *Uddannelseshistorie*.
- Andreasen, K. E., & Ydesen, C. (2015), Educating for Peace: The Role and Impact of International Organisations in Interwar and Post-War Danish School Experiments, 1918-1975. I: *Nordic Journal of Educational History*, 2(2), s. 3-25.
- Bagchi, B., Fuchs, E. and Rousmaniere, K. (Eds.) (2014), *Connecting histories of education: transnational and cross-cultural exchanges in (post-)colonial education*. New York; London: Berghahn Books.
- Bendixen, C. (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, Ph.d.-afhandling, Roskilde: Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter.

- Berglung, L. & Ney, A. (2015), *Historikernes hantverk. Om historieskrivning, teori och metod*. Studentlitteratur.
- Buchardt, M. (2014), *Pedagogized Muslimness: religion and culture as identity politics in the classroom*. Münster: Waxmann.
- Christensen, I. L., & Ydesen, C. (2015), Routes of Knowledge: Toward a Methodological Framework for Tracing the Historical Impact of International Organizations. I: *European Education*, 47(3), s. 274-88.
- Clavin, P. (2005), Defining transnationalism. I: *Contemporary European History*, 14(4), s. 421-39.
- Cowen, R. (2006), Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. I: *Oxford Review of Education*, 32 (5), s. 561-73.
- Erslev, K. (1987), *Historisk Teknik. Den historiske Undersøgelse fremstillet i sine Grundlinier*. Kbh.: Den Danske Historiske Forening.
- Foster, S. (2011), Dominant traditions in international textbook research and revision. I: *Education Inquiry*, 2(1), s. 5-20.
- Fuchs, E. (2014), History of education beyond the nation? Trends in historical and educational scholarship. I: Bagchi, B., Fuchs, E. and Rousmaniere, K. (eds.), *Connecting Histories of Education – transnational and cross-cultural exchanges on (post-)colonial education*. New York: Berghahn Books, s. 11-26.
- Hamre, B. (2012), *Potentialitet og optimering i skolen: problemforståelser og forskelsætninger af elever – en nutidshistorisk analyse: Ph.d.-afhandling*. Kbh.: Aarhus Universitet, Institut for Uddannelse og Pædagogik.
- Iriye, A. (2013), *Global and Transnational History: The Past, Present and Future*, New York: Palgrave Macmillan.
- Kim, T. (2009), Shifting patterns of transnational academic mobility: a comparative and historical approach. I: *Comparative Education*, 45(3), s. 387-403.
- Kjeldstadli, K. (2002), *Fortiden Er Ikke Hvad Den Har Været*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Larsen, C. (2008), *Fra skoleanordninger til Den Store Skolekommission: studier i forandring i dansk uddannelsesstænkning 1814-1923 med særligt henblik på decentral uddannelse, privat uddannelse og professionsuddannelse*, ph.d.-afhandling. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole.
- Larsen, J. (1984 [1916]), *Bidrag til den danske skoles historie*. Bd. 1: 1536-1784. Kbh.: Unge Pædagoger. Uændret udg. af hans: Den danske Folkeundervisnings- og Folkeskoles Historie fra 1536 til 1784. 1916
- Larsen, J. (1984 [1893]), *Bidrag til den danske skoles historie*. Bd. 2: 1784-1818. Kbh.: Unge Pædagoger. Uændret udg. af hans: Bidrag til den danske Folkeskoles Historie 1784-1818. 1893
- Larsen, J. (1984 [1899]), *Bidrag til den danske skoles historie*. Bd. 3: 1818-1898. Kbh.: Unge Pædagoger. Uændret udg. af hans: Bidrag til den danske Folkeskoles Historie fra 1818-1898. 1899
- Larsen, J. (1918), *Den danske Folkeskoles Historie: Nærmest til Brug for Seminarier*. Kbh.
- Lawn, M., & Grosvenor, I. (Eds.) (2005), *Materialities of schooling: design, technology, objects, routines*. Oxford: Symposium Books.
- Lawn, M. (2013), Voyages of Measurement in Education in the 20thC: experts, tools and centres' in Governing Education Systems by Shaping Data: from the past to the present, from national to international perspectives. I: *European Educational Research Journal*, vol. 12, No. 1, s. 108-19.
- Lundahl, C., & Lawn, M. (2015), The Swedish schoolhouse: a case study in transnational influences in education at the 1870s world fairs. I: *Paedagogica Historica*, 51(3), s. 319-34.
- Markussen, I. (1988), *Visdommens lænker: studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov*. Odense: Landbohistorisk selskab.
- Megill, A. (2007), *Historical Knowledge, Historical Error*. Chicago: Chicago University Press.
- Meyer, F. (2000), Social structure, state building and the fields of history in Scandinavia. A personal and comparative view. I: Meyer, F & Myhre, J. E. (eds.), *Nordic Historiography in the 20th Century*. Oslo: University of Oslo. Department of History.
- Nordenbo, S. E. (1984), *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. Kbh.: Museum Tusulanum.
- Nørgaard, E. (1977), *Lille barn, hvis er du?: En skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. Kbh.: Gyldendal.

- Nørr, E. (1994), *Skolen, præsten og kommunen: kampen om skolen på landet 1842-1899*. Kbh.: Jurist- og Økonomforbundet.
- Rasmussen, L. R. (2014), Material and Affective Movements in Former Pupils' Reminiscences of School, 1945-2008. I: *Beyond the Classroom: Studies on Pupils and Informal Schooling Processes in Modern Europe*. Frankfurt am Main: Peter Lang, s. 183-206.
- 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*.
- Skovgaard-Petersen, V. (1976), Ti år. I: *Årbog for Skole- og Uddannelseshistorie*.
- Skovmand, R. (1967), Skolehistorien – et forsømt område. I: *Årbog for Skole- og Uddannelseshistorie*.
- Smith, W. C. (Ed.) (2016), *The global testing culture: shaping education policy, perceptions, and practice*. Oxford: Symposium Books.
- Tyrrell, I. (2009), Reflections on the transnational turn in United States history: theory and practice. I: *Journal of Global History*, 4(03), s. 453-74.
- Warf, B., & Arias, S. (Eds.) (2009), *The spatial turn: interdisciplinary perspectives*. London; New York: Routledge.
- Wiborg, S. (2005), *Uddannelse og social samhörighed: udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England: en komparativ analyse*. Ph.d.-afhandling. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet,
- Ydesen, C., & Andreassen, K. E. (2015), Folkeskolens test- og evalueringspraksisser i internationalt perspektiv 1945-1990. I: *TEMP – tidsskrift for historie*, 10, s. 92-115.
- Ydesen, C. (2011), *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.



Om utbildningshistoriens nytta och skada

Svensk utbildningshistorisk historiografi i nietzscheansk belysning

Af Esbjörn Larsson

I denna artikel diskuteras olika sätt att förhålla sig till utbildningens historia med utgångspunkt i Friedrich Nietzsches Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben (1874). Med hjälp av den typologi Nietzsche använder sig av diskuteras olika former av historieskrivning, såsom den monumentalistiska utbildningshistorien, den antikvariska utbildningshistorien och den kritiska utbildningshistorien. Detta görs genom analyser av bland annat det svenska Lärarförbundets beskrivning av den svenska skolans framväxt, Föreningen för svensk undervisningshistorias grundare Bror Rudolf Halls historiesyn samt utvecklingen inom svensk akademisk utbildningshistorisk forskning. Utifrån dessa olika sätt att skriva utbildningshistoria skisseras såväl skillnader som relationer mellan vetenskaplig utbildningshistorisk forskning och andra former av historieskrivning som rör utbildning och skola.

Inledning

För att travestera den grekiske dramatikern Aiskylos skulle man kunna hävda att den utbildningspolitiska debattens första offer är utbildningens historia. När exempelvis den dåvarande utbildningsministern i Sverige, Jan Björklund, på våren 2012 hävdade i en tevesänd partiledardebatt att ”de reformer som för närvarande genomförs i skolan är de mest genomgripande sedan folkskolestadgan infördes 1842”, vittnade det inte bara om en bristande kunskap om den svenska skolans historia utan också om hur historiska referenser rörande skolan används helt fritt i politiskt syfte.¹

I denna artikel problematiseras den svenska historieskrivningen om skola och utbildning med hjälp av den typologi som den tyske filosofen Friedrich Nietzsche utvecklar i *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1874), vilken

* Författaren vill särskilt tacka Johannes Westberg och Peter Bernhardsson (Uppsala universitet) som bidragit med viktiga kommentarer i arbetet med texten.

1 Sveriges television, Agenda, 2012-05-06.

i sin svenska översättning fått titeln *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*.² Som verkets titel antyder hade Nietzsche en ambivalent inställning till historia och hans historiska tänkande går långt utöver ämnet för denna text.³ Här är det emellertid Nietzsches kategorisering av olika sätt att närma sig historien som står i fokus, varvid historieskrivningen rörande den svenska skolan analyseras utifrån vad Nietzsche beskriver som monumentalistisk, antikvarisk och kritisk historia.⁴

I ett försök att fördjupa denna analys ställs Nietzsches typologi även mot den brittiske historikern Herbert Butterfields begrepp whiggism, vilket beskriver en historieskrivning där den historiska utvecklingen ses som en medveten strävan mot det nuvarande tillståndet.⁵ Genom detta angreppssätt syftar denna artikel bland annat till att visa på skillnaden mellan akademisk och icke-akademisk utbildningshistoria, vilken i Sverige inte alltid varit så tydlig. Studiens huvudsakliga fokus ligger på hur svensk utbildningshistoria utvecklats från 1960-talet och framåt, men studien går i vissa fall tillbaka till slutet av 1910-talet. Det material som analyseras är hämtat från så vitt skilda områden som film producerad av det svenska Lärarförbundet (1991), publicerade dokument som beskriver tillkomsten av Föreningen för svensk undervisningshistoria (1920) samt en genomgång av svensk utbildningshistorisk forskning under framförallt 1970- och 1980-talen.

Den storslagna utbildningshistorien

Det Nietzsche beskriver som den monumentalistiska historieskrivningen kan närmast ses som synonym med de stora händelsernas historia. Genom att accentuera det storslagna i historien menar Nietzsche att människor tillåts lyfta sig över vardagens trivialiteter. Med hjälp av generaliseringar kopplas samtidens utmaningar till forna dagars stordåd och historien blir ett slagkraftigt redskap för den verksamme människan.⁶ Denna beskrivning av historieskrivningens syfte

2 Nietzsche 1998 [1874]. I studiet av historiebruk kan Nietzsche ses som ett slags föregångare. Hans sätt att karaktärisera olika former av historiebruk har med åren ofta fått lämna plats för mer elaborerade modeller, vilka exempelvis syftar till att studera historia och makt eller det kollektiva minnets betydelse för historia. Se Karlsson 1999: 29–31. För denna uppsats syfte har dock Nietzsches typologi ansetts fullt tillräcklig.

3 *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* var ett av Nietzsches tidigare verk och hans tankar om historia kom att utvecklas vidare i takt med hans författarskap. För en mer uttömmande analys av Nietzsches relation till historia, se ex. Pletsch 1977: 30–39. Nietzsches filosofiska texter har också influerat tänkare inom en rad olika discipliner, av vilka särskilt Michel Foucault med sitt genealogiska angreppssätt framstår som ett tydligt exempel på ett nietzscheanskt inspirerat sätt att tolka historien. Foucaults användning av *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* framgår av Foucault 1986 [1971]: 93–97. Foucaults tolkning är emellertid inte oomstridd. Hans, så väl som andra postmodernisters användning av Nietzsche, kritiseras exempelvis i Gemes 2001: 349–54.

4 Nietzsche 1998 [1874].

5 Butterfield 1931.

6 Nietzsche 1998 [1874]: 40–50.

kan nog för många framstå som främmande och kanske till och med fascistoid,⁷ men vid närmare betraktelse kan märkas att detta sätt att skriva historia också är vanligt förekommande i demokratiska sammanhang.

Ett tydligt exempel på hur vår vardagliga förståelse av historiens gång präglas av tankar om ständig utveckling och storslagna händelser är berättelsen om den svenska folkskolans tillkomst. I Sverige beskrivs ofta 1842 års folkskolestadga som en sådan storslagen händelse, vilken utgjorde en milstolpe på vägen mot ett utbildningssystem som skapade lika möjligheter för alla svenska medborgare.⁸ Som bland andra den svenske historikern Lars Petterson framhållit är detta emellertid långtifrån en korrekt bild av utvecklingen. Den skola som folkskolestadgan syftade till att reglera var framförallt ett redskap för att disciplinera och kontrollera bredare befolkningslager och den fungerade inte som ett sätt att ge ökade utbildningsmöjligheter. Snarare bidrog den till att skapa parallella skolor vid sidan om de läroverk som under slutet av 1800-talet framförallt kom att befolkas av pojkar ur medel- och överklass.⁹

När Petterson gör upp med den traditionella bilden av den svenska skolans historia och karaktäriserar den som ”vardagshegelianism” hämtar han stöd hos Butterfields begrepp whiggism. Detta sätt att betrakta samhällets utveckling gör att historiska aktörer ofta tillskrivs samma intentioner som de som vägleder oss idag. Därigenom tolkas varje historisk förändring som ett teleologiskt steg mot dagens samhälle.¹⁰

Oaktat likheterna mellan Butterfields och Nietzsches sätt att betrakta sådan historieskrivning är de långtifrån ense om hur vi bör förhålla oss till den storslagna historien. I Butterfields ögon är whig-perspektivet snarast att betrakta som dåligt historievetenskapligt hantverk. Historikerna ska inte sätta sig till doms över historien eller försöka lägga den till rätta, utan deras uppgift är att sätta ljuset på det motsägelsefulla i historien genom noggranna empiriska studier.¹¹ Nietzsche framhåller å sin sida potentialen hos den monumentalistiska historie-

7 Den nazistiska rörelsens användning av Nietzsche undersöktes så tidigt som på 1940-talet. Även om mycket av Nietzsches tänkande överensstämmer med de idéer som genomsyrade nazismen, såsom ”a transvaluation of all values, the sanctity of the will to power, the right and duty of the strong to dominate, the sole right of great states to exist, and a renewing, a rebirth of German and European society”, vore det en överdrift att säga att det var Nietzsche som banade vägen för nationalsocialismen i Tyskland. Brinton 1940: 148–150. Citat från 149.

8 Att denna beskrivning fortfarande lever kvar kan märkas i en av de mer använda läroböckerna i utbildningshistoria vid svenska universitet och högskolor. Även om boken inte förnekar andra förklaringar framhålls att införandet av en obligatorisk skolgång i Sverige under 1800-talet bör ses som ”en tidig strävan efter ett mera demokratiskt styrelseskick”. Richardson 2010: 50-58. Citat från 53.

9 Petterson 1992: 161-67; Petterson 2003: 362.

10 Butterfield 1931: 30-31; Petterson 2003: 362-66.

11 Butterfield 1931: 70-72. Butterfield har senare kritiserats för att ha en allt för förenklad syn på historia, såsom något som helt enkelt kan extraheras ur källorna, utan närvaron av teoretiska perspektiv. Se ex. Wilson & Ashplant 1988: 5-10; Sewell 2003: 600.

skrivningen. Att lyfta fram historiska stordåd kan inspirera dagens visionärer och vad Butterfield kritiserar som en glorifiering av det förgångna blir hos Nietzsche ett viktigt politiskt redskap; historien som ett sätt att legitimera nya politiska ansträngningar. Enligt Nietzsche är problemet med den storslagna historien istället att det historiska intresset riskerar att bli allt för dominerande och därigenom kväver längtan efter förändring och förnyelse.¹²

När det gäller en storslagen eller monumentalistisk utbildningshistorisk historieskrivning finns det gått om exempel, särskilt utanför den akademiska sfären. Ett färgstarkt sådant utgörs av en av de informationsfilmer som det då nybildade svenska Lärarförbundet producerade 1991, filmen *Steg mot framtiden – En film om läraryrkets utveckling*. Filmen syftade framförallt till att ge en bild av den betydelse lärarnas fackliga organisering haft för skolans utveckling, men kan också ses som ett försök att visa på behovet av att olika lärargrupper gick samman i större fackliga organisationer.¹³

Redan av filmens titel framgår det att det rör sig om en berättelse som handlar om utveckling och framåtsträvande. Likt en trappa beskrivs historien som en teleologisk väg mot dagens samhälle. Filmen inleds sedan med en kort beskrivning av 1800-talets samhälle som går över i en återskapad scen som ska föreställa undervisning före 1842 års folkskolestadga. Läraren framställs som mycket sträng och ivrig att använda riset om någon elev inte kan besvara de frågor som ges. Filmens berättarröst informerar samtidigt om att vid denna tid kunde i stort sett vem som helst bli lärare, även ”krymplingar, åldringar, fattighjon som inte kunde göra rätt för sig genom hederligt arbete”.¹⁴ Men tursamt nog fanns det också några stolta lärare med ett genuint intresse för utbildning, och det var dessa män som bildade den första fackliga lärarföreningen i Sverige.

Vidare betonas i filmen också betydelsen av 1842 års folkskolestadga som en viktig milstolpe i den svenska skolans historia. Det är dock ingen skönmålning av den tidiga folkskolan som ges. Lärarnas löner var låga och de saknade inflytande i de lokala skolråden. De pedagogiska metoderna – framförallt den så kallade växelundervisningen (Joseph Lancasters och Andrew Bells *indbyrdes undervisningsmetode*) – beskrivs som hårda och närmast inhumana, men, som berättarrösten säger, ”alla svenska barn gick i skolan”.¹⁵

Även om många av de rena faktauppgifter som förmedlas i dessa scener är korrekta finns det mycket att säga om hur den svenska skolans framväxt beskrivs. Exempelvis kan växelundervisningen framstå som en brutal form av undervisning sett till dagens undervisning, men under första halvan av 1800-talet framhölls den faktiskt som en undervisningsuppfinding som bland annat skulle kunna bi-

12 Nietzsche 1998 [1874]: 44-50.

13 *Steg mot framtiden* 1991.

14 *Steg mot framtiden* 1991: 03:02-08.

15 *Steg mot framtiden* 1991: 4:45-6:52. Citatet i 6:47-52.

dra till en minskning av aga i skolan.¹⁶ Att som i filmen beskriva växelundervisningen som en nödlösning som slutligen kunde överges framstår vidare som ett tydligt exempel på det slags slutledningar som karaktäriserar whig-perspektivet. Genom att tillskriva historiska aktörer vår tids värderingar förvrängs bilden av den historiska utvecklingen.¹⁷ Whig-perspektivets märks också tydligt i den betydelse som tillskrivs folkskolestadgan 1842. Här hävdas att det var detta beslut som ledde till att alla svenska barn började gå i skolan. Som tidigare studier visat var det redan före 1842 många som gick i skola och det skulle dröja många år innan alla barn i realiteten fick en regelbunden skolgång.¹⁸

Genomgående kan filmen sägas presentera bilden av en skola som sakta men säkert blev allt bättre. Som starkt bidragande orsak till utvecklingen framhålls särskilt de hårt arbetande fackliga organisationerna, och återkommande lyfts rörelsens hjältar, som exempelvis folkskolläraren och sedermera ecklesiastikministern Fridtjuv Berg, fram.¹⁹ Att beskriva den historiska utvecklingen på detta sätt – som en kamp mellan reformatörer och reaktionära krafter – är typiskt för whighistoria, och även ett genomgående drag i den historieskrivning som Sveriges allmänna folkskolläraryörening ägnade sig åt under stora delar av 1900-talet.²⁰

Rörande 1900-talet är det framförallt två viktiga förändringar inom skolans värld som framhålls i filmen: avskaffandet av skolagan och introduktionen av den nioåriga grundskola som ersatte systemet med en folkskola för de bredare befolkningslagren och ett läroverk för de bättre bemedlades barn. Trots att dessa förändringar inte skedde förrän efter andra världskriget är det ämnen som tas upp genom hela filmen.²¹ Även detta framlyftande av kommande reformer kan ses som ett slags whiggism, då skolagens avskaffande och införandet av en sammanhållen skolgång för alla barn hela tiden beskrivs i ljuset av hur dessa frågor slutgiltigen kom att avgöras. Resultatet av detta blir att tittaren närmast får intryck av att dessa beslut var förutbestämda.

16 Istället för aga som främsta bestraffning i skolan använde man sig inom växelundervisningen av ett helt system av belöningar och varningar för att upprätthålla ordningen och aga skulle endast förekomma om inget annat hjälpte. Larsson 2014: 212-37.

17 Enligt filmen avskaffades växelundervisningen med hjälp av introduktionen av dåligt betalda kvinnliga lärare. *Steg mot framtiden* 1991: 8:25-29. Även om låga kvinnolöner kan ha bidragit till växelundervisningens avskaffande innebär detta inte per automatik att metoden sågs som en nödlösning när den infördes början av 1800-talet.

18 Detta faktum har tidigare behandlats i Petterson 1991: 22-27. För en nyansering av Pettersons bild, se Westberg 2014.

19 Se ex. *Steg mot framtiden* 1991: 10:52-12:14, 13:30-57.

20 Sveriges allmänna folkskolläraryörening utgav böcker om skolans historia har tidigare tagits upp av Göran Sparrlöf i hans presentation "Folkskolan i historieskrivningen – en sonderande undersökning" vid Svenska historikermötet i Lund 24–26 april 2008.

21 Aga nämns frekvent när man i filmen fördömer förlegade pedagogiska metoder, trots att aga inte förbjöds i skolan helt och hållet förrän 1958. *Steg mot framtiden* 1991: 2:46-3:13, 5:45-6:02, 22:16-38, 29:04-35. På ett liknande sätt tas också frågan om lika tillgång till utbildning upp kontinuerligt genom filmen. *Steg mot framtiden* 1991: 6:20-30, 13:16-57, 28:04-29:02, 29:37-50.

Fascinationen för allt gammalt

Enligt Nietzsche ligger den verkliga faran i att fångas av historien emellertid inte i den monumentalistiska historieskrivningen, utan i en *antikvarisk* dito. Istället för att intressera sig för det storslagna i historien utgår den antikvariska historieskrivningen från det enskilda och personliga, vilket skänker ett slags känsla av samhörighet och förnöjsamhet.²² På sätt och vis liknar detta sätt att förhålla sig till historia Karl Marx karaktärisering av religionen som ett "folkets opium",²³ men med den stora skillnaden att Nietzsche inte ser detta som ett problem. Nietzsches aversion mot den antikvariska historieskrivningen ligger istället i att den sätter bevarande framför förnyelse. Därigenom kan historieintresset bli något som hotar att förgifta våra sinnen, vilket beskrivs på följande sätt:

"Då spelas den blinda samlariverns vidriga skådespel upp: ett rastlöst hopkrafande av allt som en gång varit. Människan omvärver sig med unken gravluft. Som en följd av det antikvariska maneret lyckas hon t.o.m. reducera även en betydande talang eller ädla behov till ett omåttligt nyfikenhetsbegär eller, rättare sagt, till en omätlig åtrå efter allt som är gammalt."²⁴

På samma sätt som det funnits en tendens till en monumentalistisk historia inom utbildningshistorisk historieskrivning präglades den länge också av ett antikvariskt intresse. I Sverige personifierades det antikvariska närmast av en av svensk utbildningshistorias främste företrädare under 1900-talets första hälft, Bror Rudolf Hall. Hall föddes 1876 i en socken med samma namn på Gotland. Hans far var folkskollärare och vid 22 års ålder följde Hall i sin fars fotspår genom att ta folkskolläraryxamen. Därefter kombinerade han arbete som folkskollärare med studier vid Lunds universitet och 1911 försvarade han sin doktorsavhandling om den svenske biskopen Johannes Rudbeckius som



Den första volymen av Årsböcker i svensk undervisningshistoria publicerades 1921 med titeln "Om Sveriges första läroverksstadga: studier rörande reformationstidens skola och skolfrågor". Denna publikation var på många sätt signifikativ för de volymer som publicerades i årsböckerna under Bror Rudolf Halls tid som redaktör (1920-48).

22 Nietzsche 1998 [1874]: 52.

23 Marx 1978 [1844]: 133.

24 Nietzsche 1998 [1874], 55-56.

pedagog. För eftervärlden är Hall framförallt känd som grundare av Föreningen för svensk undervisningshistoria. Under sina år som redaktör för föreningens årsboksserie gav han ut inte mindre än 76 volymer, varav flertalet var samlingar av källmaterial. Hall dog i Stockholm 1950.²⁵

Halls vilja att bevara kom tydligt till uttryck i två av de tal som han höll i samband med bildandet av Föreningen för svensk undervisningshistoria runt 1920.²⁶ I ett föredrag i Uppsala under sommaren 1919 pekade Hall ut fyra olika argument för vikten av utbildningshistoria. Det första av dessa är närmast att betrakta som ett skolboksexempel på en monumentalistisk historieskrivning, då han betonade betydelsen av pedagogiska visdomsord från det förflutna. I en tid som Hall beskrev som ”barnens och föräldraslapphetens århundrade” var ”uttalanden av uppfostringskonstens stormän” av yttersta vikt.²⁷

Vidare framhöll Hall också mer materialistiska skäl för att lyfta fram skolans historia. I kampen för ökade resurser till skolan och höjda lärarlöner sågs historisk forskning som en nyckel, då den kunde visa på skolsystemets betydelse för landets utveckling. På ett liknande sätt argumenterade Hall även för att undervisningens historia var en integrerad del av landets historia. Det fjärde argumentet handlade om att visa tacksamhet mot pedagogiska föregångare, vilka skulle äras och hyllas genom historiska studier.²⁸

Efter dessa inledande tydliggöranden övergick Hall sedan till ett praktiskt och mer akut problem – bevarandet av undervisningshistoriskt källmaterial. Med ord som närmast för tankarna till beskrivningar av naturkatastrofer beskrev Hall hur arkiven vid många av landets skolor spreds vind för våg och om inget gjordes genast hotade en utveckling som närmast kunde liknas vid förstörelsen av biblioteket i Alexandria. Därför uppmanade han styrelserna i Sveriges allmänna folkskollära rförening och Folkskolans vänner att understödja insamlandet av det historiska källmaterial som fortfarande gick att rädda vid landets skolor.²⁹

Det andra talet hölls året därpå, när Föreningen för svensk undervisningshistoria bildades. Hall upprepade då åter igen vikten av att hedra dem som bidragit till tidigare generationers bildningssträvanden. Med hjälp av undervisning hade det svenska folket lyfts ur mörker och barbari, och inget var så bildande och lärorikt som den historia som beskrev denna utveckling. Precis som föregående år tog Hall också vid detta tillfälle upp det akuta behovet av att bevara det historiska källmaterial som folkskolans arkivalier utgjorde.³⁰ Att särskilt bevarandet var ett av de främsta motiven bakom denna uppgift framgår av följande:

25 Kaleen 1967: 775-77.

26 Även dessa tal bevarades och gavs sedan också ut i den 75:e volymen av föreningens årsboksserie. Hall 1948.

27 Hall 1948: 47.

28 Hall 1948: 47-48.

29 Hall 1948: 48-51.

30 Hall 1948: 53-55.

”Var och en i sin stad bör vara en skol- och lärdomshistorisk forskare och samlare som inte låter ett enda tillfälle gå sig ur händerna. Vi ska minnas att varje tegelsten, pekpinne och färla i ett skolhus varit vittne och behjälpliga till det svenska släktets frammarsch till dess nuvarande andliga och sedliga halt samt att varje rad i en skolbok, varje sida i en examenskatalog bör bevaras och komma forskningen till godo.”³¹

Citatet visar prov på ett sätt att förhålla sig till historia som är både monumentalistisk och antikvarisk på samma gång. Det framgår tydligt att Hall menar att undervisningens historia ska skrivas som en framgångssaga. På det sättet förespråkar han ett tydligt whig-perspektiv.³² Å andra sidan uppvisar han även den antikvariske historikerns fascination för historiens detaljer. Det räcker inte med att skriva undervisningens historia i de vackraste av färger, utan varje kvarleva måste bevaras och upphöjas.

Oavsett hur man ställer sig till Halls sätt att använda historia går det inte att förneka att hans gärning genom bland annat Föreningen för svensk undervisningshistoria haft stor betydelse för svensk utbildningshistorisk forskning. De många volymer av källmaterial som gavs ut under framförallt Halls verksamhetsperiod används än i dag av forskare.³³ Men det är en stor skillnad mellan detta sätt att samla, bevara och återberätta fragment av det förgångna och vad som kan kallas vetenskaplig historisk forskning. Den svenske historikern Jan Lindgren beskriver denna skillnad på följande sätt:

”Att oreflekterat återberätta det förgångna hjälper oss föga. Om man så samlade alla och allas berättelser skulle det fortfarande inte vara mer än det förgångna i hela sin mångfald och obegriplighet. Historia däremot är begripliggörande; historia är analys av det förgångna. För att kunna genomföra en sådan måste historikern dels ha en uppfattning om verkligheten som sådan, dels ha en uppfattning om den konkreta sociala verklighet som studeras. Först utifrån en genomarbetad ontologi och en helhetsteori om det mänskliga samhället och dess utveckling kan relevanta frågor ställas och först då kan meningsfulla svar erhållas.”³⁴

31 Hall 1948: 55.

32 En liknande tolkning av Halls utgivning inom ramen för föreningens årsboksserie görs också i Broady 1991: 10-14.

33 Årsböcker i svensk undervisningshistoria finns numera publicerade digitalt på: <http://www.tam-arkiv.se/node/1691>

34 Lindgren 1988: baksidestext.

Med dessa ord övergår vi till den sista av Nietzsches typologier – den kritiska historieskrivningen.

Behovet av kritisk historia

Det Nietzsche beskriver som kritisk historia är synonymt med den vetenskapliga historiska forskning som växt fram sedan slutet av 1800-talet.³⁵ Även om Nietzsche såg detta sätt att närma sig historien som ett viktigt verktyg för att göra sig fri från det förgångna såg han också klara risker med en vetenskapligt baserad historieskrivning. Han befarade att sökandet efter vetenskapliga sanningar skulle leda till ett ifrågasättande av vårt sätt att betrakta världen. Han frågade sig också vad för slags värld vi skulle få om vartenda mysterium blev löst och varje fråga besvarad.³⁶ Enligt Nietzsche var det en dyster värld att leva i:

”Allt levande behöver omkring sig en atmosfär av hemlighetsfulla dimslöjor; sliter man bort dessa slöjor och tvingar en religion, en konst eller ett geni att kretsa som en stjärna utan denna atmosfär, så skall man inte förundra sig över om de snabbt vissnar och blir hårda och ofruktbara.”³⁷

Den vetenskapliga historieskrivningens genomslagskraft har sedan Nietzsches dagar emellertid visat att hans farhågor var kraftigt överdrivna. Medan historiker återkommande försökt ifrågasätta och omvärdera förgivettagna uppfattningar om vårt förflutna har det inte haft någon större effekt på allmänhetens historiemedvetande. Detta är särskilt tydligt när det kommer till utbildningens historia.³⁸ Trots att historisk forskning, särskilt under de senaste trettio åren, har givit oss ny kunskap om exempelvis folkundervisningens framväxt, lever fortfarande whig-perspektivets bild av 1842 års folkskolestadga kvar.³⁹ Tydligt är det svårt att acceptera att den folkskola som växte fram i Sverige under 1800-talet inte syftade till att ge alla svenskar samma utbildningsmöjligheter.⁴⁰

En tänkbar orsak till att den historiska forskningen inte har haft större inflytande på allmänhetens historiemedvetande är dess inomvetenskapliga utveckling. Studier av det svenska historiska fältet under 1900-talet har visat att i takt med att historievetenskapen lämnade de nationalistiska förklaringsmodellerna bakom sig kom svenska historiker att bli allt mindre synliga i den allmänna de-

35 När det gäller den kritiska historieskrivningen kan den ses som en kritik av betoningen av kontinuitet, vilken fortfarande var vanlig under den tid då Nietzsche skrev sin bok. Ausmus 1978: 349; Larsen 2007: 42.

36 Nietzsche 1998 [1874]: 61-63, 99-105.

37 Nietzsche 1998 [1874]: 103-04.

38 Att lärarutbildare såväl som politiker fortsätter att använda utbildningshistoria för att gagna sina egna syften har tidigare behandlats i Depaepe 2001: 639-40.

39 Se ex. Richardson 2010: 50-58.

40 Petterson 2003: 362-66.

batten.⁴¹ Vad gäller utbildningshistoria mer specifikt finns det också andra möjliga förklaringar. Ämnet har exempelvis aldrig blivit ett eget forskarutbildningsämne i Sverige, vilket gjort att man inte kunnat skaffa sig en doktorexamen i utbildningshistoria.⁴² Istället har svensk utbildningshistorisk forskning bedrivits inom en rad olika ämnen såsom pedagogik, historia, ekonomisk historia, kyrkohistoria, idéhistoria och under de senaste åren även utbildningssociologi.⁴³ Det är därför långtifrån enkelt att skriva en uttömmande historiografi över utbildningshistoria i Sverige.

I det följande kommer jag framförallt att diskutera utvecklingen inom två av de viktigaste ämnena för svensk utbildningshistoria – pedagogik och historia. Enligt den svenske utbildningssociologen Donald Broady sågs utbildningshistoria fram till och med andra världskrigets slut som ett viktigt inslag i både svensk lärarutbildning och i ämnet pedagogik. Därefter förändrades pedagogik från ett brett humanistiskt och samhällsvetenskapligt ämne mot mer av ett beteendevetenskapligt ämne med tydlig koppling till psykologi. Som ett resultat av denna utveckling marginaliserades utbildningshistoria inom akademien och ämnet upprätthölls framförallt av utom-akademiska skribenter såsom pensionerade rektorer och lärare.⁴⁴ Vad gäller den fortsatta utvecklingen inom pedagogikämnet hävdar Broady att återvändandet till mer av samhällsvetenskapliga traditioner inom pedagogik påbörjades först i slutet av 1960- och början av 1970-talen, då de svenska pedagogerna Urban Dahllöf och Ulf P. Lundgren introducerade ramfaktorteorin.⁴⁵

Som den svenske historikern Bengt Sandin visar utgjorde utvecklingen inom pedagogikämnet emellertid inte startskottet för den utom-akademiska utbildningshistorien i Sverige. Hans genomgång av tidigare forskning rörande folkundervisningen visar att det utom-akademiska inslaget inom svensk utbildningshistoria var stort redan före andra världskriget. De tidigare nämnda Föreningen för svensk undervisningshistoria och Sveriges allmänna folkskolläraryrkeförening stod bakom många av de böcker om skolans historia som publicerades under 1900-talets första hälft och den förstnämnda föreningen finansierade också mycket av den senares utgivning.⁴⁶

Vad gäller den svenska historiska forskningen kom intresset för utbildningshistoriska studier inom historia senare än inom ämnet pedagogik. Den svens-

41 Se ex. Gunneriusson 2002: 221-23.

42 Det närmaste man kommit en sådan är inrättandet av ämnet Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning i Umeå. Detta är emellertid inte endast ett ämne som ägnar sig åt utbildningshistoria, utan minst lika viktigt är historiedidaktiska studier. Lindmark 2015: 8-9.

43 Broady, Larsson & Westberg 2010: 11-14.

44 Broady & Larsson 2007: 3. Denna bild av utvecklingen vid svenska lärosäten stöds även av Gunnar Richardson som menar att insatser inom området utbildningshistoria slutade att vara ett krav för att få en professor i pedagogik i Sverige under 1950-talet. Richardson 1981a: 47.

45 Broady 1999: 116-18.

46 Sandin 1986: 12-14. För Årsböcker i svensk undervisningshistoria, se Nordström 1996: 18.

ke historikern Ragnar Björk har visat att om man bortser från universitetshistoria fanns det ytterst få exempel på studier av utbildning inom historieämnet före 1960-talet.⁴⁷ Främsta orsaken till detta var att fram till och med mitten av 1960-talet var svensk historisk forskning i det närmaste synonym med politisk historia. Med det socialhistoriska genombrottet i mitten av 1960-talet öppnades emellertid upp för forskning inom en rad olika fält, såsom exempelvis utbildningshistoria.⁴⁸

Oaktat denna utveckling saknade emellertid många av de utbildningshistoriska studier som genomfördes i Sverige under 1960- och 1970-talen såväl ett kritiskt anslag som mer utvecklade teoretiska perspektiv.⁴⁹ Det tidiga 1980-talet kan i detta avseende emellertid ses som något av en vändpunkt, vilket bland annat märks i den debatt som skedde i svensk *Historisk tidskrift* rörande behovet av teoretiska perspektiv inom svensk utbildningshistorisk forskning.⁵⁰

Trots denna debatt var ett kritiskt perspektiv inom utbildningshistorisk forskning fortfarande i mitten av 1980-talet att betrakta som ett nytt grepp. Sandins avhandling om barndomen och dess relation till folkundervisningen var i detta sammanhang banbrytande och hämtade stöd i den så kallade revisionistiska utbildningshistoriska forskningen med sina amerikanska rötter i 1960-talets kritik av tidigare utbildningshistorisk forskning.⁵¹ Det är emellertid osäkert i vilken mån denna amerikanska forskningstradition kom att direkt påverka svensk utbildningshistorisk forskning och i fallet med Sandins avhandling används den framförallt som en utgångspunkt för en kritik av tidigare forskning, medan de mer substantiella teoretiska impulserna hämtas från Michel Foucault och Antonio Gramsci.⁵² Betydelsen av europeiska teoretiker är också något som framhållits av Petterson som menar att ett mer kritiskt förhållningssätt inom svensk utbildningshistoria har sitt ursprung i tysk forskning och då särskilt Frankfurtskolan.⁵³

Sedan Sandins avhandling har såväl ett mer teoretiskt anslag som ett kritiskt perspektiv blivit *comme il faut* inom svensk utbildningshistoria.⁵⁴ När Petterson försöker summera resultatet av revisionismens inverkan på svensk utbildningshistoria under 1980- och 1990-talen är han emellertid osäker rörande dess mer långvariga effekt. I början av 2000-talet tyckte han sig se ett slags post-revisionis-

47 En av de första historiska avhandlingarna inom områden utbildningshistoria var Richardson 1963.

48 Björk 1992: 331-41.

49 Bland undantagen kan nämnas Rappe 1973. Sandin 1986: 19-20. Denna beskrivning av forskningsområdet finner också stöd i Richardsons inventering av svensk utbildningshistorisk forskning under 1970-talet. Richardson 1980: 35-40.

50 Se Richardson 1981b: 142-43; Richardson 1983.

51 Den så kallade revisionistiska vändningen tog sin början med Bailyn 1960. För en närmare beskrivning av denna utveckling, se ex. Katz 1976; Herbst 1980.

52 Sandin 1986: 21-25, 33-38.

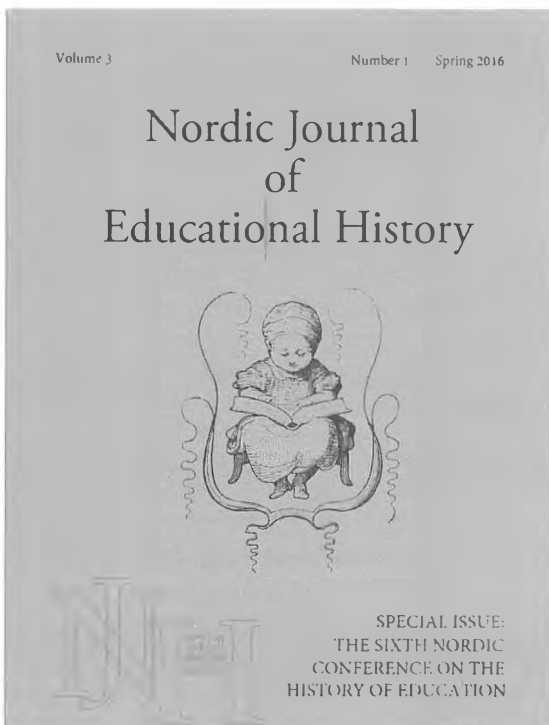
53 Petterson 2003: 369-70.

54 Bland avhandlingar som var samtida med Sandins och som också kan ses som exempel på denna vändning kan nämnas Englund 1986; Florin 1987; Johansson 1987.

tisk tillbakagång, vilken enligt hans mening präglades av ett eklektiskt förhållningssätt, där strukturella aspekter fick stå tillbaka för ett ökat intresse för person- och händelsehistoria.⁵⁵

I vilken mån Pettersons profetia har besannats eller ej kan diskuteras. 2000-talet har hursomhelst präglats av framväxten av ett starkt svenskt utbildningshistoriskt forskningsfält, som enligt historikern Daniel Lindmark centrerats kring tre miljöer: Tema Barn vid Linköpings universitet, den historiska och utbildningssociologiska forskningen vid Uppsala universitet samt Historia med utbildningsvetenskaplig inriktning vid Umeå universitet.⁵⁶

En viktig bidragande orsak bakom denna utveckling var bildandet av en utbildningsvetenskaplig kommitté inom det svenska Vetenskapsrådet 2001, vilken inledningsvis pekade ut utbildningshistoria som ett särskilt forskningsområde och som bland annat finansierade en forskarskola i utbildningshistoria med säte i Uppsala.⁵⁷ En annan betydelsefull faktor för utvecklingen inom svensk utbildningshistorisk forskning har varit den arena som de återkommande nordiska pe-



Nordic Journal of Educational History (NJEH) grundades efter den Femte nordiska utbildningshistoriska konferensen i Umeå 2012 och dess första nummer gavs ut 2014. Bilden visar vol. 3, nr 1 (2016), vilket var ett specialnummer med bidrag från den Sjätte nordiska utbildningshistoriska konferensen som hölls i Uppsala 2015.

55 Petterson 2003: 370-71.

56 Lindmark 2015: 9.

57 Lindmark 2015: 8.

dagogik- och sedermera utbildningshistoriska konferenserna utgjort.⁵⁸ Dessa har blivit en viktig mötesplats för utbildningshistorisk forskning och även bidragit till att stärka utbytet över disciplinränderna.⁵⁹ Samma sak gäller även det utbildningshistoriska nätverk som bildades i Uppsala 2005,⁶⁰ samt tidskriften *Nordic Journal of Educational History* (NJEH) som grundades 2014 med det uttryckliga syftet att skapa ett forum för utbildningshistorisk forskning rörande nordiska förhållanden oavsett skribenternas akademiska hemvist.⁶¹ Som en följd av denna utveckling kan man därför tala om ett mer sammanhållet utbildningshistoriskt fält i Sverige idag, på vilket såväl pedagoger som historiker är verksamma.

Avslutande ord

I denna uppsats har jag diskuterat de tre olika förhållningssätt till historia som Nietzsche presenterade under slutet av 1800-talet och visat hur de kan användas för att karaktärisera svensk utbildningshistoria. Som framgått från de exempel som anförts överlappar ofta de olika förhållningssätten varandra, vilket gör att de snarast är att betrakta som analytiska kategorier. Detta är särskilt tydligt gällande de monumentalistiska och de antikvariska förhållningssätten vilka ofta går hand i hand. Det tillsynes okomplicerade intresset för historiska detaljer hämtar ofta stöd i en mer storslagen berättelse om utvecklingen mot dagens utbildningssystem. Genom att på detta sätt ta den vedertagna bilden av utbildningens historia för given blir det svårt att skapa ny kunskap, och studier som hämtar stöd i dessa perspektiv kan endast bidra till att bekräfta det vi redan vet.

En kritisk historia står i detta sammanhang ut som ett förhållningssätt som inte utan problem kan kombineras med de andra två. Olikt Nietzsche är det nog få idag som inte säger sig föredra en kritisk eller vetenskaplig historieskrivning framför en monumentalistisk och/eller antikvarisk dito.⁶² Trots detta är den kritiska historien en tämligen ny företeelse och den kämpar fortfarande mot invanda föreställningar, vilka gör det svårt för vetenskapen att slå igenom. Historia används alltför ofta för att visa på utveckling och för att hylla det som åstadkommit. För att förebygga detta måste vi hela tiden ifrågasätta den vedertagna monumentalhistoriska historieskrivningen med sina storslagna berättelser. Å andra sidan bör man även akta sig för att helt fångas av de empiriska detaljerna i vad Nietzsche kallar en antikvarisk historieskrivning. Ett sådant sätt att skriva historia saknar potential att förklara. Utmaningen ligger istället i en väl avvägd kritisk historia präglad av både objektivitet och teoretisk medvetenhet.

58 Som pedagogikhistorisk konferens 1998, 2003, 2006 och som utbildningshistorisk konferens 2009, 2012, 2015.

59 Broady, Larsson & Westberg 2010: 11-14.

60 <https://utbildningshistoria.se/>

61 Norlin & Sjögren 2014.

62 Att detta länge varit legio inom historievetenskapen kan märkas i exempelvis Pieter Geyls kritik av Nietzsches sätt att förhålla sig till olika former av historieskrivning. Geyl 1955: 54.

Summary

This article examines Swedish educational history by using concepts from Friedrich Nietzsche's *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben* (1874) and Herbert Butterfield's *The Whig interpretation of history* (1931). By utilizing Nietzsche's three kinds of attitudes towards history – a monumental historical method, an antiquarian historical method and a critical historical method – the article pinpoints different trends within academic as well as non-academic history of education in Sweden. By the empirical examples it becomes apparent that especially the monumental and antiquarian historical methods often overlaps and that these ways of writing history corresponds to the way of writing history that Butterfield criticize as whiggism. These approaches towards history is also most common within non-academic history of education, while modern academic history of education is more aligned with what Nietzsche describes as the critical historical method.



Esbjörn Larsson (f. 1968) är docent i historia och universitetslektor vid Uppsala universitet. Larsson disputerade på avhandlingen Från adlig uppfostran till borgerlig utbildning (2005), och har därefter fortsatt att framförallt beforska utbildning under 1800-talet genom bland annat boken En lycklig Mechanism (2014), som behandlar växelundervisningens införande i Sverige. Därtill är han även en av redaktörerna till den svenska läroboken Utbildningshistoria – en introduktion (2011, 2015).

Källor och litteratur

- Ausmus, Harry J. (1978), Nietzsche and eschatology. I: *The journal of religion*, vol. 58 (4), s. 347-64.
- Bailyn, Bernard (1960), *Education in the forming of American society: needs and opportunities for study*. Chapel Hill: The University of North Carolina Press.
- Björk, Ragnar (1992), Utbildningsforskning som historisk analys. I: S. Selander (red.) *Forskning om utbildning: en antologi*. Stockholm: Symposion, 331-46).
- Brinton, Crane (1940), The national socialists' use of Nietzsche. I: *Journal of the history of ideas*, vol. 1 (2), s. 131-50.
- Broady, Donald (1991), Försvarstal för bildningstanken. I: *Meddelanden från Forum för pedagogisk historia*, vol. 1 (1), s. 7-15.
- Broady, Donald (1999), Det svenska hos ramfaktorteori I: *Pedagogisk forskning i Sverige*, vol. 4 (1), s. 111-21.
- Broady, Donald & Larsson, Esbjörn (2007), Utbildningshistorisk forskning vid svenska lärosäten och bildandet av en nationell forskarskola i utbildningshistoria. I: *Vägval i skolans historia*, vol. 7 (2-3), s. 3-5.
- Broady, Donald, Larsson, Esbjörn & Westberg, Johannes (2010), Utbildningens sociala och kulturella historia: En översikt. I: E. Larsson & J. Westberg (red.), *Utbildningens sociala och kulturella historia: meddelanden från den fjärde nordiska utbildningshistoriska konferensen*. Uppsala: Forskningsgruppen för utbildnings- och kultursociologi, s. 9-19
- Butterfield, Herbert (1931), *The Whig interpretation of history*. London: G. Bell and sons.
- Depaeppe, Marc (2001), A professionally relevant history of education for teachers: Does it exist? Reply to Jurgen Herbst's state of the art article. I: *Paedagogica historica*, vol. 37 (3), s. 629-40.
- Englund, Tomas (1986), *Curriculum as a political problem: changing educational conceptions, with special reference to citizenship education*. Lund: Studentlitteratur.

- Florin, Christina (1987), *Kampen om katedern: feminiserings- och professionaliseringsprocessen inom den svenska folkskolans lärarkår 1860-1906*. Umeå: Umeå Universitet.
- Foucault, Michel (1986 [1971]), Nietzsche, genealogy, history. I: P. Rabinow (red.), *The Foucault reader: an introduction to Foucault's thought*. Penguin Books: Harmondsworth, s. 76-100.
- Gemes, Ken (2001), Postmodernism's use and abuse of Nietzsche. I: *Philosophy and phenomenological research*, vol. 62 (2), s. 337-60.
- Geyl, Pieter (1955), *Use and abuse of history*. New Haven: Yale Univ. Press.
- Gunneriusson, Håkan (2002), *Det historiska fältet: svensk historievvetenskap från 1920-tal till 1957*. Uppsala: Uppsala universitet.
- Hall, B. Rudolf (1948), *Undervisningshistoriska önskemål: räddnings-, upptecknings-, forsknings- och undervisningsuppgifter*. Stockholm: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Herbst, Jurgen (1980), Beyond the debate over revisionism: Three educational pasts writ large. I: *History of education quarterly*, vol. 20 (2), s. 131-45.
- Johansson, Ulla (1987), *Att skolas för hemmet: trädgårdsskötsel, slöjd, huslig ekonomi och nykterhetsundervisning i den svenska folkskolan 1842-1919 med exempel från Sköns församling*. Umeå: Pedagogiska institutionen.
- Kaleen, Gustaf (1967), Hall, Bror Rudolf. I: E. Grill (red.), *Svenskt biografiskt lexikon*, band 17. Stockholm: SBL, s. 775.
- Karlsson, Klas-Göran (1999), *Historia som vapen: historiebruk och Sovjetunionens upplösning 1985-1995*. Stockholm: Natur och kultur.
- Katz, Michael B. (1976), The origins of public education: A reassessment. I: *History of education quarterly*, vol. 16 (4), s. 381-407.
- Larsen, Jesper Eckhardt (2007), "ikke af brød alene...": argumenter for humaniora og universitetet i Norge, Danmark, Tyskland og USA 1945-2005. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Larsson, Esbjörn (2014), *En lycklig mekanism: olika aspekter av växelundervisningen som en del av 1800-talets utbildningsrevolution*. Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia.
- Lindegren, Jan (1988), *Varat, staten och diket: tre historieteoretiska uppsatser*. Uppsala: Opuscula Historica Upsaliensia.
- Lindmark, Daniel (2015), Educational history in the nordic region: Reflections from a swedish perspective. I: *Espacio, Tiempo y Educació*, vol. 2(2), s. 7-22.
- Marx, Karl (1978) [1844], Till kritiken av den hegeliska rättsfilosofin. I: *Filosofiska skrifter. Skrifter i urval*. Stockholm: Cavefors.
- Nietzsche, Friedrich (1998) [1874], *Om historiens nytta och skada: en otidsenlig betraktelse*. Stockholm: Rabén Prisma.
- Nordström, Stig G. (1996), ÅSU-serien under 75 år: ämnesprofil, finansiering och produktionsformer. I: *Årsböcker i svensk undervisningshistoria under 75 år*. Uppsala: Föreningen för svensk undervisningshistoria.
- Norlin, Björn & Sjögren, David (2014), Enhancing the infrastructure of research on the nordic educational past. I: *The nordic journal of educational history*, vol. 1 (1), s. 1-5.
- Petterson, Lars (1991), 1842, 1822 eller 1882? Vad är det som bör firas? I: *Forskning om utbildning*, vol. 4, s. 22-27.
- Petterson, Lars (1992), *Frihet, jämlikhet, egendom och Bentham: utvecklingslinjer i svensk folkundervisning mellan feodalism och kapitalism, 1809-1860*. Uppsala: Studia historica Upsaliensia.
- Petterson, Lars (2003), Pedagogik och historia: en komplicerad förbindelse. I: S. Selander (red.), *Kobran, nallen och majjen: tradition och förnyelse i svensk skola och skolforskning*. Stockholm: Myn-digheten för skolutveckling.
- Pletsch, Carl E. (1977), History and Friedrich Nietzsche's philosophy of time. I: *History and theory*, vol. 16 (1), s. 30-39.
- Rappe, Ewa (1973), Från katekes till 'social fostran': om folkundervisningen i Sverige från 1842 till 1906. I: *Häftan för kritiska studier*, vol. 6 (5-6), s. 6-32.
- Richardson, Gunnar (1963), *Kulturkamp och klasskamp: ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet*. Göteborg: Historiska institutionen.
- Richardson, Gunnar (1980), Är pedagogikhistorien bortglömd? I: *Tvärsnitt*, vol. 2 (3), s. 34-41.
- Richardson, Gunnar (1981a), Debatt om utbildningshistoria. I: *Tvärsnitt*, vol. 3 (1), s. 45-48.

- Richardson, Gunnar (1981b), Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning? I: *Historisk tidskrift*, vol. 101 (2), s. 131-46.
- Richardson, Gunnar (1983), Om den påstådda bristen på konflikter och om frånvaron av moralisk indignation: ett genmäle till Dan Ch Christensen. I: *Historisk tidskrift*, vol. 103 (1), 63-75.
- Richardson, Gunnar (2010), *Svensk utbildningshistoria: skola och samhälle förr och nu* (8:e upplagan). Lund: Studentlitteratur.
- Sandin, Bengt (1986), *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan: folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600-1850*. Lund: Arkiv.
- Sewell, Keith C. (2003), The 'Herbert Butterfield problem' and its resolution. I: *Journal of the history of ideas*, vol. 64 (4), s. 599-618.
- *Steg mot framtiden – En film om läraryrkets utveckling* (1991). Stockholm: Lärarförbundet.
- Westberg, Johannes (2014), En politisk illusion? 1842 års folkskolestadga och den svenska folkskolan. I: *Uddannelseshistorie*, vol. 48, s. 52-70.
- Wilson, Adrian & Ashplant, T. G. (1988), Whig history and present-centred history” I: *The historical journal*, vol. 31 (1), s. 1-16.

Historieskrivningen om de erhvervsfaglige uddannelser

Af Ida Juul

Lærlinge- eller erhvervsuddannelsernes historie fylder ikke meget i det uddannelses-historiske landskab. Det kan undre, da de danske lærlingeuddannelser har en endog meget lang tradition bag sig. Uddannelserne har gennemgået omfattende forandringer fra middelalderen og frem til i dag, men trækker fortsat på en anden pædagogisk tradition end både folkeskolen og de almengymnasiale uddannelser, nemlig mesterlæren. Lærlingeuddannelserne har desuden været præget af lavenes og senere arbejdsmarkedets parter stærke involvering i kontrollen med og styringen af indhold, struktur og ikke mindst prøveformer. Denne forskningsoversigt diskuterer såvel den eksisterende forskning som de områder, der trænger til yderligere udforskning med henblik på at tegne et mere dybtgående og facetteret billede af lærlinge- og erhvervsuddannelsernes historie.

Hvorfor beskæftige sig med erhvervsuddannelsernes historie?

Denne artikel omhandler den del af erhvervsuddannelserne, herefter kaldet lærlingeuddannelserne,¹ som også går under betegnelsen de tekniske erhvervsuddannelser eller håndværkeruddannelserne. Der er mange gode grunde til at beskæftige sig med lærlingeuddannelsernes historie. Lærlingeuddannelsernes tidlige historie, der var præget af lavenes kontrol over svende- og mesterprøver, udgør et vigtigt bidrag til at forstå samspillet og arbejdsdelingen mellem land og by i en økonomi styret af privilegier, forbud og indbyrdes standssammenhold fremfor markeds kræfter og individualisme. Det er samtidig historien om, hvordan håndværkerstanden på den ene side stræbte mod at hindre fuskere, bønhåser og landhåndværkere i at gå dem i bedene og på den anden side historien, om hvordan lavene kollektivt sikrede de enkelte lavsmedlemmer adgang til det, som blev anset for en passende levestandard for en håndværker.² Det er ligeledes historien om, hvordan indflydelsen fra nordtysk kultur ikke blot satte sit præg på

1 Erhvervsuddannelserne, også kaldet lærlingeuddannelserne, henviser til ungdomsuddannelser, som modsat eksempelvis de erhvervgymnasiale uddannelser giver erhvervs- og ikke studiekompetence. Uddannelserne har i dag typisk en varighed på fire år og veksler mellem skoleophold og oplæring i en virksomhed. Erhvervsuddannelser er i 2016 den mest brugte betegnelse, men da betegnelsen ikke bruges om de tidlige uddannelser, som var baseret på ren mesterlære, anvendes i denne artikel betegnelsen lærlingeuddannelser for uddannelserne før introduktionen af vekseldannelsesprincippet i 1956 og erhvervsuddannelser for uddannelserne herefter.

2 Jacobsen 1982, Degn og Dübeck 1983.

de privilegerede klasser i det danske samfund, men i mindst lige så høj grad på den danske håndværkerstand.³ Endvidere udgør lærlingeuddannelsernes og lavshåndværkets historie et vigtigt bidrag til forståelsen af den særlige danske industrialiseringsproces og den rolle, faglærte arbejdere spillede i denne.⁴

Ønsker man en dybere indsigt i den historiske udvikling af det partssystem, som i dag spiller en afgørende rolle i reguleringen og udviklingen af erhvervsuddannelserne, er en indsigt i den rolle, svendeforeningerne og senere fagbevægelsen spillede i sidste halvdel af 1800-tallet, nyttig. Det var denne udvikling, som lagde grunden til vedtagelsen af lærlingeloven af 1937, der formaliserede arbejdsmarkedets parterers indflydelse på lærlingefordelingen, og som betød, at lavsmestrene nu måtte dele magten over lærlingeuddannelserne med fagbevægelsen og i stigende grad lovgivningsmagten. Lærlingeuddannelsernes historie er også historien om, hvordan håndværksmestrene spillede en vigtig rolle i opbygningen af det tekniske skolesystem, som kom til at udgøre grundlaget for det senere vekseldannelsessystem, der for alvor introducerede den skolebaserede værkstedsundervisning.

De danske erhvervsuddannelsers historie er ikke mindst væsentlig for at forstå, hvorfor vi i dag har et ungdomsuddannelsessystem, der er opdelt i henholdsvis skolebaserede, gymnasiale uddannelser, der sigter mod videreuddannelse, og erhvervsuddannelser, der kombinerer skoleophold og virksomhedsopklæring, og som sigter mod et faglært arbejdsmarked. Endelig er erhvervsuddannelsernes historie efter 1945 vigtig til belysning af det politiske paradigmeskift, som har betydet, at erhvervsuddannelserne fra primært at have været anskuet ud fra et arbejdsmarkedspolitisk perspektiv i stigende grad kommer til at indgå som en integreret del af den samlede uddannelsespolitik. Sidst men ikke mindst åbner erhvervsuddannelsernes historie mulighed for at kaste lys over en pædagogisk tradition, som modsat grundskolen og de gymnasiale uddannelser ikke har rødder tilbage til latinskolenes skolastiske tradition, men derimod til en praktisk og lavskontrollet mesterlære.

For at belyse, hvad den eksisterende forskning i lærlingeuddannelsernes historie kan bidrage med i forhold til disse temaer, har jeg – i stedet for at gå kronologisk til værks – valgt at opbygge artiklen med udgangspunkt i følgende temaer:

- 1 Den lavsorganiserede mesterlære
- 2 Overgangen fra lavs- til partsstyre
- 3 Håndværkerundervisningen
- 4 Lærlingeuddannelserne set fra elevernes perspektiv

Først vil jeg dog give en kort karakteristik af den eksisterende historiske forsk-

3 Berg 1903, Nyrop 1893, Nyrop 1903.

4 Nørregaard 1943/1977.

ning på området. Der eksisterer som nævnt kun få historiske fremstillinger, der har erhvervsuddannelsernes historiske udvikling som selvstændigt tema. Typisk er historien blevet inddraget i fremstillinger, som har haft et aktuelt sigte,⁵ eller et bredere sigte som f.eks. fire-bindsværket om *Håndværkets kulturhistorie*, der er redigeret af Vagn Dybdahl m.fl.,⁶ og som behandler lærlingeuddannelserne som et af flere emner. Blandt de historiske fremstillinger, der eksplicit omhandler lærlingeuddannelserne, kan nævnes håndværkerhistorikeren Camillus Nyrops fremstilling, som daterer sig helt tilbage til 1893, og som stadig er et centralt værk, når det gælder beskrivelsen af lærlingeuddannelsernes ældre historie. Bogen, der er et jubilæumsskrift, fokuserer på perioden fra 1700-tallet frem til 50-årsjubilæet for Det tekniske Selskabs Skole. Fremstillingen af Det tekniske Selskabs historie er siden blevet opdateret i forbindelse med skolens senere jubilæer.⁷ Hvad der især gør Nyrops fremstilling læseværdig, er, at den anlægger et bredere kulturhistorisk perspektiv, der knytter de forskellige dannelses- og uddannelsesinitiativer til periodens skiftende idehistoriske strømninger.

Endelig eksisterer der en række jubilæumsskrifter af svingende kvalitet, som behandler lærlingeuddannelsernes udvikling set ud fra de pågældende skolers perspektiv. Blandt de absolut læseværdige af slagsen kan fremhæves Johnny Wøllekærs bog om Odense Tekniske Skole udgivet i anledning af skolens 150 års jubilæum.⁸ Desuden bidrager de mange fremstillinger af de forskellige lavs historie til at tegne et billede af det sociale liv i lavene og overgangen fra lærling til svend og fra svend til mester.⁹ Det samme gælder en række studier af mester- og sven-delavenes ceremonier samt beskrivelser af svendevandringerne.¹⁰ Karakteristisk for disse arbejder er, at de bygger på omfattende kildestudier af lavsstatutter, lavsarkiver, kongelige forordninger m.v.

Af nyere fremstillinger, som behandler lærlingeuddannelsernes udvikling i et længere historisk perspektiv, kan nævnes Gudmund Bøndergaards fremstilling fra 2014, der omhandler perioden fra 1400-tallet frem til 1990'erne, og Gudmundur Sigurjonssons bog fra 2000, der primært vedrører perioden efter anden verdenskrig med fokus på de reformer, uddannelserne har gennemgået, og de forskellige politiske sporskift, disse reformer repræsenterer.

Den lavsorganiserede mesterlære

Så godt som alle, der har behandlet de danske lærlingeuddannelsers historie, er enige om, at næringsfrihedsloven fra 1857, der symboliserede overgangen fra en økonomi baseret på privilegier til en økonomi baseret på liberalistiske prin-

5 Se eksempelvis Christrup et al. 1980 og Sørensen et al. 1983.

6 Vagn Dybdahl et al. 1982-84.

7 Pauli 1918, Einfeldt og Rasmussen 1941, Hornby 1966 og Møller 1991.

8 Wøllekær 1994.

9 Se f.eks. Nyrop 1909a, Berg 1904, Mikkelsen 1981.

10 Nyrop 1903, Logue 1983, Pedersen og Korse 1984.

cipper, udgør et vigtigt brud i lærlingeuddannelsernes historie. Loven, som blev fuldt implementeret i 1862, betød, at lavene mistede deres magtbasis, nemlig kontrollen over de svende- og mesterprøver, som gav adgang til lavene og dermed til lovligt at udføre arbejde inden for de respektive lavshåndværksfag. Loven var kulminationen på en længere udvikling, hvor lavene og deres eneret til de forskellige håndværksfag, men også deres særlige kulturelle normer og skikke, blev genstand for ikke blot kongemagtens, men også det dannede borgerskabs kritik.¹¹ Kritikken fulgte i kølvandet på en udvikling, hvor stændersamfundet var under afvikling, og traditionelle tvangsfællesskaber, som håndværkslav og landsbyfællesskaber erstattedes af valgfællesskaber, et spirende civilsamfund og en voksende individualisme. Som bl.a. Arthur G. Hassø dokumenterer i sin bog, der bygger på grundige studier af den københavnske håndværkerforenings arkiv, var der tale om en udvikling, som håndværksmestrene forholdt sig ambivalent til, da de på den ene side forsvarede lavssystemet og kæmpede imod næringsloven, men på den anden side erkendte nødvendigheden af at hæve den samlede håndværkerstands dannelsesniveau.¹² Mestrene så dannelse som en vigtig markør for, at også de tilhørte byernes oplyste borgerskab. I afsnittet om håndværkerundervisningen vil jeg komme nærmere ind på, hvordan disse dannelsesinitiativer konkret blev udmøntet. I dette afsnit vil jeg fokusere den litteratur, som omhandler den lavsbaserede mesterlære.

Som påpeget i bl.a. de tre første bind af *Håndværkets kulturhistorie*,¹³ var målet med den lavsorganiserede mesterlære ikke blot en faglig oplæring, men også en indvielse i lavsvæsnets særlige håndværkerkultur. Lærlingen indgik som en del af mesters husholdning, hvor han havde nogenlunde samme status som husets øvrige tyende, dvs. at han regnedes som umyndig. Forventningen var dog, at han bevægede sig mod en stadig højere grad af selvstændighed, dvs. at han efter nogle år som udlært svend forventedes at gøre mesterstykke samt etablere sig med eget værksted og husholdning. Det var bl.a. denne udvikling mod en stadig stigende grad af selvstændighed, som lavene søgte at regulere ved at sikre et passende forhold mellem antallet af lærlinge, svende og mestre inden for de enkelte fag. Samtidig var lavene også optaget af at værne om deres ry og rygte. Det betød på den ene side, at lavene havde en egeninteresse i at sikre sig, at lærlinge og svende havde den fornødne faglige kunnen, således at de ikke senere som mestre kastede skam over lavet. På den anden side betød det også, at det ikke var hvem som helst forundt at få adgang til en læreplads. Dels skulle der betales ”lærepenge”, og dels skulle lærlingen have et uplettet rygte, hvilket betød, at vedkommende ikke måtte være født uden for ægteskab eller være barn af vagabonder m.v.¹⁴

Som Flemming Klöcker-Larsen og andre påviser, betød denne politik fra lave-

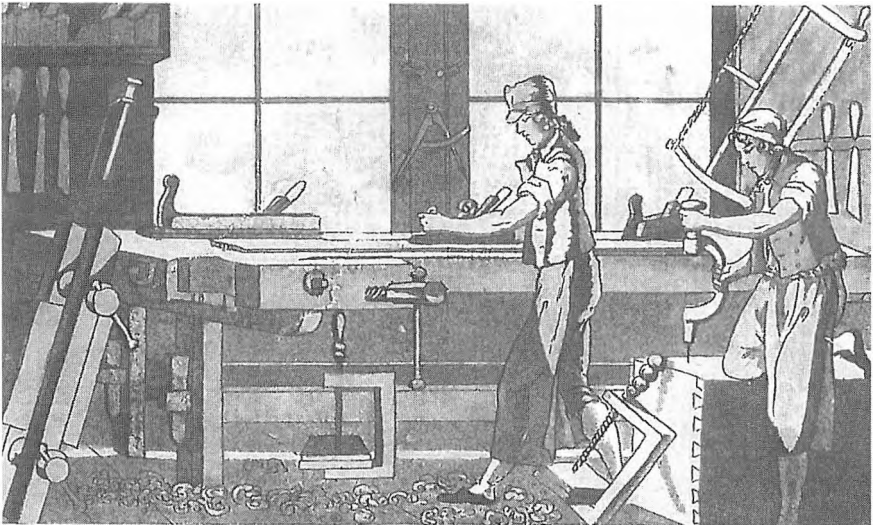
11 Hassø 1940, Juul 2013.

12 Hassø 1940.

13 Jacobsen 1982, Degn og Dübeck 1983, Dybdahl og Dübeck 1983.

14 Berg 1930, Nyrop 1903.

nes side, at de ofte kom på koalitionskurs med kongemagtens merkantilistisk orienterede erhvervs politik. Kongemagten forholdt sig imidlertid ambivalent over for lavenes magt. På den ene side blev lavenes kontrol over adgangen til de forskellige håndværk oplevet som en hindring for kongemagtens ambition om at styrke håndværksproduktionen og dermed sikre sig et skattegrundlag, mindske importen og skaffe beskæftigelsesmuligheder for bl.a. fattige og forældreløse børn. Denne ambition resulterede i talrige ofte mislykkede forsøg fra kongemagtens side på at stække lavenes magt. Der er således flere eksempler på, at kongemagten nedlagde lav eller forbød lavenes egne skrå (statutter) og udformede nye, som bl.a. tog sigte på at nedbringe udgifterne i forbindelse med mesterprøven og optagelse i mesterlavet.¹⁵



Den farvelagte akvarel fra 1830'erne viser et snedkerværksted, hvor mester er i gang med dagens opgaver, bistået af sin svend.

På den anden side var kongemagten afhængig af den selvjustits, som lavene udøvede over deres medlemmer i form af kontrol med produkternes kvalitet og sikring af lavsmedlemmernes eksistensgrundlag. Lavene påtog sig desuden en politimæssig funktion over for deres respektive lavsmedlemmer, idet der i lavsstatutterne var nedfældet regler for passende opførsel samt fastsat bødestraf for overtrædelse af disse. Endelig påtog lavene sig at bilægge konflikter lavsmedlemmerne imellem. Dvs. at lavene påtog sig såvel en opdragende som kontrollerende rolle i et samfund, hvor statsmagts muligheder for at regulere byernes interne liv var begrænsede. Dertil kom, at lavene indadtil fungerede som en regulerende instans, der sikrede, at samtlige lavsmedlemmer fik den adgang til arbejds-

15 Klöcker-Larsen 1962, Nyrop 1909b.

kraft (herunder lærlinge), råvarer og afsætningsmuligheder for deres varer, som var nødvendig for deres overlevelse i faget. Endelig ydede lavene støtte til syge og fattige lavsmedlemmer. Alt dette betød, at der var grænser for, hvor hårdhændet kongemagten kunne fare frem over for lavene.



Et andet aspekt, som har optaget de historikere, som har beskæftiget sig med perioden før næringslovens vedtagelse, er den effekt, som påvirkningen fra Tyskland havde på dansk lavshåndværk i perioden fra 1600-tallet og frem til 1800-tallet. Fra de tyske lav overtog de danske en række skikke og ceremonier, som særligt kom til at præge svendelavene. Snedkernes behøvlingsceremoni, i forbindelse med lærlingens indvielse i svendenes fællesskab, er nok den bedst kendte.¹⁶ Der til kommer de ceremonier, som var knyttet til svendevandringerne, og som havde til hensigt at gøre det muligt at skelne den ”ærlige” håndværker fra den simple

¹⁶ Karmark 1989, Berg 1904.

tigger. Disse skikke blev, i takt med dannelsesborgerskabets opkomst, opfattet som et udtryk for håndværkernes tilbageståenhed såvel i samtiden, dvs. 1700- og 1800-tallet, som af ældre håndværkerhistorikere, som eksempelvis Camillus Nyrop.¹⁷

Ole Degn og Ingrid Dübeck har undersøgt indtægtsforskellene blandt håndværkere og konkluderer, at disse frem til 1700-tallet var relativt små¹⁸. Men herefter udvikler der sig især i hovedstaden et håndværkeraristokrati. Da nogle af disse rige håndværkere, som især var beskæftiget inden for byggesektoren, kunne have op til flere hundrede svende ansat, skete der en drastisk forskydning i forholdet mellem mestrenes og svendenes antal. De ovenfor nævnte fremstillinger beskriver alle en udvikling, hvor mestrene forsøgte at gøre mesterstykkerne dyrere og mere tidskrævende med det slet skjulte formål at blokere adgangen til mestrenes rækker. Konflikter mellem mestre og svende havde tidligere båret præg af generationskonflikter, der primært handlede om de gnidninger, der kunne opstå, når såvel lærlinge som svende indgik som en del af mesters hushold og var underlagt dennes hustugt. I slutningen af 1700-tallet blev egentlige interessekonflikter om løn og arbejdsforhold hyppigere, kulminerende med den store tømrestrejke i 1794 og den efterfølgende nedsættelsen af Lavskommissionen, som offentliggjorde sin forordning i 1800. Preben F. Sørensen har på basis af grundige kildestudier foretaget en udførlig undersøgelse af såvel tømmerstrejken som kommissionsarbejdet.¹⁹ Den generelle vurdering af 1800-forordningen er, at den var kendetegnet af samme frisindede ånd som landbrugsreformerne. På den ene side forbød den en række af svendelavenes tyskinspirerede skikke og ritualer, og på den anden side modificerede den en række af de barrierer, som havde gjort det vanskeligere for svendene at nedsætte sig som mestre. Endvidere opfattes kommissionsarbejdet som et forvarsel om den næringsfrihedslov, som så dagens lys i 1857.²⁰

Overgangen fra lavs- til partsstyre

Hvor Nyrop har en tendens til at se vedtagelsen af næringsloven som en kulmination på den nedgang, som håndværket havde været inde i bl.a. som følge af påvirkningen fra de tyske lavsskikke,²¹ ser andre, eksempelvis Vagn Dybdahl og Ingrid Dübeck, snarere næringsloven som udtryk for de nye økonomiske og politiske frihedsrettigheders gennemslag og disses sammenkobling med vedtagelsen af grundloven.²² Fri adgang til næring blev af samtidens fortalere set som et middel til at bekæmpe fattigdom, arbejdsløshed og høje priser.

17 Nyrop 1893: 14.

18 Degn og Dübeck 1983.

19 Sørensen 1992.

20 Nyrop 1909a.

21 Nyrop 1893.

22 Dybdahl og Dübeck 1983.

Som det pointeres i flere fremstillinger, stod det hurtigt klart, at næringslovens eliminering af lavenes kontrol over svende- og mesterprøver efterlod et tomrum, som truede med at underminere lærlingssystemet. Per Boye og Jørgen Fink samt Camillus Nyrop og Aage Sølvér²³ viser, hvorledes dette tomrum delvist blev udfyldt af frivillige svendeprøver. Henrik Fode, Jonas Møller og Bjarne Hastrup redegør i deres bind af *Håndværkets kulturhistorie* for den langvarige forhandlingsproces, som førte til indførelsen af lærlingekontrakten og dermed genindførte en vis regulering af lærlingeoplysningen.²⁴ Det lykkedes imidlertid aldrig at få genindført den obligatoriske mesterprøve.

Den økonomiske historiker Georg Nørregaard er nok den, som grundigst har behandlet forholdene for lærlinge umiddelbart før og efter næringslovens implementering.²⁵ I sin analyse lægger Nørregaard vægt på den betydning, som fagbevægelsen støttet af Socialdemokratiet havde for denne udvikling. Han viser endvidere, at strategien nød en vis opbakning blandt håndværksmestrene især inden for byggesektoren. Den særlige rolle, som Metalarbejderforbundet spillede i forhold til indførelsen af partssystemet, behandles af Metalindustriens Lærlingeudvalg i et jubilæumsskrift.²⁶ Her påvises det, at repræsentanterne for fagbevægelse og arbejdsgivere på metalområdet allerede før vedtagelsen af lærlingeloven i 1937 var nået til enighed om, at virksomheder, der ikke levede op til deres oplæringsforpligtigelser, skulle kunne fratages retten til at ansætte lærlinge. På det parlamentariske plan blev dette af de borgerlige partier betragtet som utidig indblanding i arbejdsgivernes ledelsesret. Det var derfor kun med radikale stemmer, at det lykkedes at få loven vedtaget i 1937.²⁷

Indførelsen af vekseldannelsesprincippet betragtes blandt erhvervsuddannelsesforskere som et afgørende skridt på vejen til etableringen af det nuværende erhvervsuddannelsessystem. Typisk kobles lærlingereformen fra 1956, der blev startskuddet til vekseldannelsessystemet, til efterkrigstidens ungdoms- og arbejdsmarkedspolitik.²⁸ Den politiske udfordring bestod i at integrere efterkrigstidens store fødselsårsgange på arbejdsmarkedet. Som det bl.a. fremhæves af Henriette Christrup m.fl., var formålet med at indføre vekseldannelsesprincippet ikke at afskaffe mesterlæren, men tværtimod at sikre dennes fortsatte beståen ved at gøre det mere attraktivt for virksomhederne at ansætte lærlinge.²⁹ Midlet var at indføre fagopdelt værkstedsundervisning i dagtimerne, hvorved virksomhederne blev aflastet fra en del af deres oplæringsansvar, som i stedet blev pålagt de tekniske skoler.

23 Boye og Fink 1990, Nyrop og Sølvér 1929.

24 Fode et al. 1984, Møller 1991.

25 Nørregaard 1943/1977.

26 Metalindustriens lærlingeudvalg u.å.

27 Juul 2009.

28 Sørensen et al. 1983, Sigurdjonsson 2000, Mathiasen 1976, Bøndergaard 2014.

29 Christrup et al. 1980.

Ligesom lavene i sin tid er også fagbevægelsen bygger op omkring to typer af eksklusionsmekanismer, nemlig dem, der bygger på faggrænser, og dem, der bygger på skellet faglært/ufaglært. Erik Christensen har i sin bog om konflikten mellem faglære og ufaglærte arbejdere et længere kapitel,³⁰ der omhandler den rolle, som uddannelserne har spillet i kampen for opretholdelse af disse eksklusionsmekanismer. Med udgangspunkt i bl.a. debatter i fagforeningernes fagblade analyseres de diskussioner, som førte til indførelsen af efg-basisåret i 1970'erne og de modsatrettede interesser, der kendetegnede de ufaglærte forbund og de faglærte forbund. Også John Houman Sørensen m.fl., Chrstrup m.fl., og en række andre fremstillinger behandler denne konflikt.³¹

Generelt set er perioden fra lærlingelovens vedtagelse i 1889 og frem til afslutningen af 2. verdenskrig en forsømt periode, ikke mindst anskuet i et kulturhistorisk perspektiv. Det er en skam, da fagforeningerne og arbejdsbevægelsen mere bredt forstået i denne periode udgjorde en vigtig faktor i formidlingen af en faglig stolthed baseret på en industriel kultur, som betød, at lærlingeuddannelserne genvandt noget af den prestige og attraktivitet, som de ifølge Nyrop havde mistet i perioden op til næringslovens vedtagelse.³²

Det arbejdsmarkedspolitiske aspekt er ligeledes fremherskende i en række nyere fremstillinger, der behandler reformen 2000 og målsætningen om, at 95 % af en ungdomsårgang i 2015 skulle gennemføre en ungdomsuddannelse. Forskerne har især beskæftiget sig med de konsekvenser, denne politik havde for erhvervsuddannelsernes renomme og tiltrækningskraft.³³ Det er især den rolle, som erhvervsuddannelserne var tiltænkt som uddannelsestilbud til den potentielle restgruppe, der er i fokus. Argumentationen er, at ambitionen om at skabe "rummelige" erhvervsuddannelser, der på én og samme tid skulle fremstå som attraktive for gruppen af fagligt dygtige og målrettede elever og samtidig repræsentere et realistisk uddannelsestilbud for den potentielle restgruppe, i bund og grund var urealiserbar. I stedet, lyder vurderingen, resulterede denne politiske ambition i et øget frafald på erhvervsuddannelserne samtidig med, at erhvervsuddannelserne i stigende grad fremstod som et mindre attraktivt tilbud for unge, der havde forudsætningerne for at gennemføre en gymnasial uddannelse.³⁴

Vekseluddannelsesprincippet bygger på den forudsætning, at eleven via en praktikplads på en virksomhed får mulighed for at blive oplært i det respektive fag i autentiske omgivelser. Ligesom det var tilfældet i den klassiske mesterlære, består oplæringen både i en indføring i fagets faglige traditioner og i en indføring i dets sociale normer og arbejdspladskultur. Adgangen til en praktikplads eller

30 Christensen 1985.

31 Sørensen et al. 1983, Chrstrup et al. 1980.

32 Nyrop 1893.

33 Jørgensen 2011.

34 Juul og Koudahl 2009.

manglen på samme regulerer dermed adgangen til de enkelte fag. Med efg-reformen fra 1974 blev det imidlertid muligt at begynde en erhvervsuddannelse uden på forhånd at have indgået en praktikpladsaftale. Det betød, at ubalancer i udbud og efterspørgsel blev tydeligere, idet der nu opstod en gruppe unge, som havde gennemgået deres basisår, men som pga. manglen på lære-praktikpladser ikke var i stand til at komme videre med deres uddannelse. Siden da har spørgsmålet om praktikpladser og praktikpladskompenenserende uddannelser (PKU), som senere ændrede navn til skolepraktik, været et vigtigt diskussionsemne i medierne. Der mangler imidlertid en mere dybtgående og sammenhængende historisk analyse af de faktorer, som spiller ind på udbud og efterspørgsel af praktikpladser. Udover at kunne bidrage til at belyse forskelle og ligheder mellem rekrutterings- og eksklusionsmekanismerne i henholdsvis stænder-, industri- og det, vi i dag kalder videnssamfundet, ville en sådan studie samtidig øge forståelse af vekselluddannelsessystemets mekanismer og dermed dets fremtidsudsigter.

Håndværkerundervisningen

Som nævnt var der ikke altid sammenfald mellem lavenes og kongemagtens interesser. Udover at søge at regulere lavene via udformningen af nye lavsskrå greb kongemagten også til andre midler, nemlig oprettelsen af statsligt finansierede manufakturer, som også fungerede som oplæringsinstitutioner. Der blev til det formål indforskrevet udenlandske håndværksmestre, som skulle sikre oplæring af fattige og forældreløse børn. Det mest velbeskrevne af disse initiativer er Christian 4.s børnehus fra 1605.³⁵ Børnehuset blev ikke nogen succes, og Nyrop hævder, at det faktum, at det var målrettet oplæringen af fattige og forældreløse børn, lagde grunden til læringeuddannelsernes dårlige ry. Selvom dette var et argument, som også blev fremført af 1700-tallets debattører, når de skulle forklare læringeuddannelsernes manglende appel til de bedrestillede klasser, er det svært af finde belæg for denne påstand.³⁶ Bortset fra isolerede uddannelsesinitiativer som førnævnte børnehus og den navigationsskole, som Christian 4. oprettede i 1619, er det først i 1700-tallets anden halvdel, at der for alvor blev taget initiativ til at supplere mesterlæren med en skoleforankret undervisning.³⁷ Det skete, da Det Kongelige Akademi for de skønne Kunster (Kunstakademiet) i 1770'erne blev forpligtet til at udbyde gratis tegneundervisning for de københavnske læringe, der var under oplæring i et fag, hvor det at kunne læse, forstå og udføre en tegning spillede en vigtig rolle.³⁸

Senere blev søndags- og aftenundervisning i fagene dansk, regning og tegning almindelig udbredt. I første omgang skete det på de skoler, som var inspireret af

35 Olsen 1952.

36 Nyrop 1893: 21.

37 Rasmussen 2000.

38 Meldahl og Johansen 1904.



Ubehøvede håndværkere blev af lavene regnet for fuskere. Derfor var behøvlingsceremonien vigtig. Under ceremonien blev svenden indviet i lavets hemmeligheder, som var med til at sikre, at fuskere ikke tiltog sig de retskafne håndværkeres domæne. Træsnit fra 1500-tallet.

præsten N.H. Massmanns søndagsskole på Christianshavn,³⁹ og som typisk blev oprettet af præster og andre enkeltpersoner knyttet til dannelsesborgerskabet. Nyrop kobler denne udvikling, som tog fart i slutningen af 1700-tallet, sammen med opståen af en borgerlig offentlighed og henviser i den forbindelse til klubbernes opståen, de patriotiske selskaber og ikke mindst borgerdydskolerne og deres tiltrækningskraft på håndværkerne. Først omkring 1840'erne engagerede håndværkerne sig for alvor i uddannelsesspørgsmålet, hvilket bl.a. førte til oprettelsen af Det Tekniske Selskabs Skole og herefter af en række tekniske skoler rundt om i de danske provinsbyer.

Boye og Fink har beskrevet udviklingen fra 1850'erne og frem til 1950'erne for

³⁹ Nyrop 1900, Bauer 1893.

at vise,⁴⁰ hvordan der i Danmark relativt tidligt udviklede sig en konsensus mellem arbejdere og arbejdsgivere omkring de tekniske uddannelsers indhold. Dette betød ifølge forfatterne, at statsmagten forholdsvis problemløst kunne inddrages i reguleringen af uddannelserne, således som det skete med lærlingeloven fra 1937. De påviser, hvordan de tekniske skoler opstod på baggrund af privat initiativ, i begyndelsen baseret på enkeltpersoners initiativ og fra 1840'erne stort set udelukkende med de lokale håndværkerforeninger som initiativtagere. Endelig påviser de, hvorledes undervisningens fokus forskubbede sig fra det kunstneriske til det tekniske.

Bortset fra ovennævnte artikel af Boje og Fink samt de tidligere nævnte jubilæumsskrifter er de tekniske skolars udvikling i perioden fra vedtagelsen af den første lærlingelov i 1889 til lærlingereformen, der introducerede vekseluddannelsesprincippet, meget sparsomt behandlet. Der savnes en mere dybtgående analyse af f.eks. højskolernes håndværkerafdelinger, debatten om aften- versus dagundervisning og ikke mindst videreuddannelsesmulighederne for håndværkere herunder bl.a. de kurser, som blev udbudt på Teknologisk Institut. En sådan analyse ville kunne udgøre et godt supplement til Boje og Finks beskrivelse om, hvordan industrien i stigende grad fortrængte håndværket fra dets hidtidige dominerende position i det tekniske skolesystem. Kampen stod mellem en position, der hævdede, at Danmarks fremtid lå inden for den kunstindustrielle produktion, og en position, der mente, at fremtiden tværtimod lå i en industriel udvikling. Hvor Haandværkerforeningen i København repræsenterede førstnævnte, repræsenterede Industriforeningen i København sidstnævnte.

Introduktionen af vekseluddannelsesprincippet må som nævnt betragtes som værende primært arbejdsmarkedspolitisk initieret. En egentlig uddannelsespolitik for erhvervsuddannelsernes vedkommende kan man først for alvor tale om i forbindelse med introduktionen af efg-uddannelserne i 1970'erne. På dette tidspunkt blev erhvervsuddannelserne en integreret del af ungdomsuddannelsespolitikken og dermed en brik i den samlede statslige uddannelsespolitik. Det er da også sigende, at det først var i 1961, at erhvervsuddannelserne blev lagt ind under Undervisningsministeriets ressort.⁴¹ Efg-reformen havde derimod en klar uddannelsespolitisk dagsorden, selvom den også havde arbejdsmarkedspolitiske undertoner, idet den var et svar på en faldende tilgang til erhvervsuddannelserne og dermed til de faglærte arbejderes rækker, hvilket igen var bagsiden af den vækst, som gymnasierne oplevede i slutningen af 1960'erne.⁴²

Udviklingen fra efg-reformen frem til i dag beskrives ofte som en udvikling, der svinger mellem på den ene side at tilnærme erhvervsuddannelserne til de gymnasiale uddannelser, og på den anden side at dyrke erhvervsuddannelsernes

40 Boje og Fink 1990.

41 Rasmussen 1969.

42 Christensen og Hald 1977.

særlige karakteristika og potentialer.⁴³ Det første var tilfældet med efg-uddannelserne, hvis uddannelsespolitiske og pædagogiske intentioner i høj grad skal forstås i lyset af den socialdemokratiske lighedsmålsætning. Reformen 1991 ses derimod som en reaktion på denne politik og et forsøg på at betone erhvervsuddannelsernes særtræk og dermed udviklingen af en specifik erhvervspædagogik, hvor de almene fag modsat i efg-reformen blev søgt integreret og underordnet den fagrettede undervisning.⁴⁴ Prisen for dette var, at htx⁴⁵ og de tekniske erhvervsuddannelser ikke længere havde fælles basisår.⁴⁶ Flere forfattere beskriver endvidere reformen som en konsekvens af, at det ikke lykkedes at realisere målsætningen om at afskaffe mesterlæren og gøre efg-basisåret obligatorisk.⁴⁷

Skiftet forklares som et brud på den konsensus, der oprindeligt havde eksisteret mellem de borgerlige partier og Socialdemokratiet og venstrefløjen omkring nødvendigheden af en grundlæggende reform af vekseldannelserne. Selve bruddet forklares med udgangspunkt i et skift fra en opgangs- til en nedgangskonjunktur. Bl.a. Sigurjonsson har i sin fremstilling en fin diskussion af Socialdemokratiets forsøg på at etablere et enstrengt ungdomsuddannelsessystem som i Sverige og Norge, og af den modstand, disse intentioner stødte på, og dermed baggrunden for, at vi i dag har et todelt ungdomsuddannelsessystem.⁴⁸ 1991-reformen er ikke behandlet på samme dybtgående måde som efg-reformen og reformen 2000, hvilket sandsynligvis skyldes, at den opfattes som en mellemfase mellem de to ovennævnte reformer.⁴⁹

Hvad angår den empirisk forankrede forskning i erhvervsuddannelserne pædagogik, er denne yderst sparsom for perioden frem til næringsloven. Nyrop fremhæver, at der muligvis har været tegneundervisning knyttet til undervisningen på værkstederne i 1700-tallet,⁵⁰ men nøjes med at henvise til praksis i Tyskland og fremlægger ikke konkrete beviser på, at dette også har gjort sig gældende i Danmark. Derudover henviser han til debatten i 1700-tallet og 1800-tallet, hvor den lavskontrolerede lærlingeuddannelse var udsat for skarp kritik. Af denne fremgår det, at behandlingen af lærlingene ofte var ret hårdhændet. Lussingerne sad løst, og lærlingene blev ofte misbrugt til at løbe ærinder for madmor og gå mester og svende til hånde med opgaver, der ikke var relevante for den faglige oplæring.

Mellemkrigstidens erhvervspædagogiske diskussioner er ligeledes sparsomt behandlede. Der findes dog en række tiltag til analyser af den pædagogiske

43 Jul 2012.

44 Jul 2016.

45 Htx står for Højere Teknisk Eksamen

46 Christrup et al 1980, Sørensen et al. 1983, Grünbaum 1994, Christensen og Hald 1977.

47 Christensen 1985 og Ellersgaard et al. 1981.

48 Sigurjonsson 2000 se også Cort og Wiborg 2009 og Bøndergaard 2014.

49 Christrup et al. 1980.

50 Nyrop 1893:30.

tænkning, som var fremherskende i tiden fra 1950'erne og frem.⁵¹ En mere systematisk analyse mangler dog og dermed også en analyse af, hvad der ligger i begrebet erhvervspædagogik, og hvordan forståelsen af dette begreb har ændret sig op gennem tiden. Dette kan undre, idet de tekniske erhvervsuddannelser netop er karakteriseret ved at trække på en helt anden pædagogisk tradition end folkeskolens og det almene gymnasiums. Det kunne derfor være interessant med en mere dybtgående analyse af tegneundervisning på de tekniske skoler i slutningen af 1800-tallet, af hvordan vekselluddannelsessystemets værkstedsundervisning var organiseret i 1960'erne, og hvordan erhvervspædagogikken hentede inspiration fra arbejdsinstruktionsteknikken i 1950'erne og 1960'erne og fra reformpædagogikken i 1970'erne og 1980'erne. Endelig udgør de almene fags position i erhvervsuddannelserne anskuet i et historisk perspektiv et interessant men forsømt forskningsfelt.

Mulige kilder til disse studier er ud over de betænkninger, der er blevet udformet i forbindelse med de forskellige reformer, uddannelsesplaner, undervisningsmaterialer m.v. samt fagblade for erhvervsskolelærere og -ledere, de statslige tilsynsrapporter, samt erindringsmateriale fra såvel tidligere elever, lærere og forstandere. Jubilæumsskrifterne for de forskellige erhvervsskoler må ligeledes kunne bidrage til belysning af disse spørgsmål. Det tætteste, man kommer på en historisk fremstilling af erhvervsuddannelsernes pædagogik, er nok den bog om erhvervsskolelærernes uddannelse, som blev udgivet i forbindelse med 50 års jubilæet for den institution, som oprindeligt hed Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse (SEL), nu Nationalt Center for Erhvervspædagogik (NCE).⁵² Denne fremstilling giver en fin beskrivelse af, hvordan indholdet i de kurser, som blev udbudt på SEL, ændrede sig i takt med, at erhvervsuddannelsessystemet blev reformeret.

Lærlingeuddannelserne set fra et elevperspektiv

Når det kommer til analyser af dem, det hele drejer sig om, nemlig eleverne eller lærlingene, findes der en del historisk statistisk materiale, som analyserer tilgangen af lærlinge/elever til de enkelte fag, afbrudte læreforhold osv.⁵³ Til gengæld kniber det med historiske beskrivelser af skoleophold og virksomhedsoplæring set fra elevernes eget perspektiv. Dette gælder naturligvis især for den ældre periodes vedkommende, men der eksisterer dog en enkelt fremstilling,⁵⁴ baseret på de arbejdererindringer, der er indsamlet af Nationalmuseet i 1951, og som omhandler perioden ca. 1890-1950. Denne fremstilling berører også kort oplevelser af læreforholdet. Nationalmuseets indsamlede erindringsmateriale er en oplagt kilde til analyse af læreforholdets udvikling set i et lærlingeperspektiv. Sandsyn-

51 Sørensen et al.1983, Christrup et al. 1980, Jakobsen 1984.

52 Daugaard og Magnussen 1994.

53 Iversen 1940.

54 Christensen 1995.

ligvis vil der også være kildemateriale at hente i trykte arbejdererindringer. Eksempelvis beskriver Christian Christensen sine oplevelser som smedelærling i erindringsbogen *Bondeknold og rabarberdreng*, der omhandler perioden 1890-99.⁵⁵ Endelig er der muligheden for at benytte mundtlige erindringer. Dette er f.eks. gjort i et en artikel af Ida Juul fra 2008, som med udgangspunkt i tre generationers fortællinger om baggrunden for, at de lod sig uddanne til møbelsnedkere, viser, hvordan uddannelsesvalget og ikke mindst begrundelserne for dette fletter sig ind i de diskurser, som på daværende tidspunkt var dominerende. Analyser af Tvistighedsnævnets domme vil desuden kunne tegne et billede af de typer af konflikter, som opstod mellem mester og lærling. Også forskelligt agitativt materiale udarbejdet af lærlingebevægelsen vil kunne inddrages som kilder til belysning af lærlinguddannelsernes mere negative sider.

Foto: ABM



En bagerlærling på vej ud med brød og kager, Vesterbrogade i 1930'ernes København.

Især fra og med efg-reformen findes der en række undersøgelser af elevernes syn på den uddannelse, de på daværende tidspunkt var i gang med. Disse repræsenterer således snarere historiske dokumenter end historiske fremstillinger af erhvervsuddannelserne set i et elevperspektiv, men de vil som dokumenter fra de respektive perioder kunne bidrage til en fremstilling af, hvordan elevernes syn på deres uddannelse og de spørgsmål, de var optaget af, har ændret sig fra 1970'erne frem til i dag. Den mest dybtgående analyse er udarbejdet af Sørensen m.fl.⁵⁶ Denne studie omfatter bl.a. en sektion, som specifikt omhandler lærlingene. Her kategoriseres lærlingene i forhold til deres klassebevidsthed eller mangel på samme, dvs. oplevelse af relationerne mellem mester og lærling, deres karriereambitioner samt ikke mindst hvordan disse ændres, i mødet med de barske realiteter i skolen og på praktikstedet. Nævnes bør desuden Lilli Zeuners analyse af de forskellige måder, hvorpå ungdomskultur påvirker elevernes holdninger til de-

55 Christensen 1974/1980.

56 Sørensen et al. 1983.

res uddannelse forskelligt i henholdsvis det almene gymnasium og efg-uddannelserne.⁵⁷ Hun beskæftiger sig bl.a. med den forskellige position, som de almene fag indtager på de to forskellige typer af ungdomsuddannelser. Dertil kommer en række undersøgelser, der typisk er udformet i forbindelse med reformevalueringer. En del af disse er blevet finansieret af Undervisningsministeriet.⁵⁸ Også Danmarks Evalueringsinstitut og Arbejderbevægelsens Erhvervsråd har udarbejdet analyser, som udgør nyttige kilder til forskningen i den seneste udvikling på erhvervsuddannelsesområdet, set i et elevperspektiv.

Afrunding og perspektivering

Den historiske forskning omkring erhvervsuddannelserne er ikke præget af de store faglige kontroverser. Der hersker en høj grad af konsensus om brud og kontinuitet. Forskerne er – i det store og hele – enige om, at den fulde implementering af næringsloven, der betød, at de obligatoriske svende- og mesterprøver blev afskaffet, repræsenterede en vigtig milepæl i erhvervsuddannelsernes historie. Det samme gælder formaliseringen af partssamarbejdet og genindførelsen af den obligatoriske svendep prøve i 1937. Endelig fremhæves vedtagelsen af lærlingeloven i 1956, der var statsskuddet til det nuværende vekselluddannelsessystem. Et andet vigtigt nybrud udgør efg-reformen fra 1970'erne, der integrerede erhvervsuddannelserne i den samlede uddannelsespolitik, og reformen 2000, der tildelte erhvervsuddannelserne en afgørende rolle i realiseringen af 95% -mål-sætningen. Sidstnævnte strategi er af mange erhvervsuddannelsesforskere, politikere og skolefolk blevet set som et alvorligt tilbageskridt for erhvervsuddannelserne, som den seneste reform fra 2014 skal råde bod på.

Når der hersker en så høj grad af konsensus på området, er forklaringen måske, at de eksisterende fremstillinger i meget høj grad bygger videre for tidligere fremstillinger og i høj grad er baseret på analyser af de samme kommissionsarbejder. Dette gælder især for den del af erhvervsuddannelsesforskningen, som omhandler perioden efter 2. verdenskrig, og som er kendetegnet ved især at omhandle policy-niveaulet. Man kunne derfor ønske, at den fremtidige erhvervsuddannelsesforskning i højere grad lagde vægt på at placere udviklingen i en bredere samfundsmæssig og kultursociologisk kontekst. Desuden ville det styrke den historiske forskning, hvis denne i højere grad, end det er tilfældet i dag, inddrog materiale, som i mindre grad end betænkninger og lovmaterialer er udtryk for det muliges kunst. Altså i højere grad inddrog kildemateriale, som belyser mindretalspositioner og dermed de uenigheder, som lå til grund for kompromiserne.

Endvidere vil det styrke den historiske erhvervsuddannelsesforskning, hvis der blev gravet dybere i spørgsmålet om, hvad der kendetegner erhvervspædagogikken, og hvordan opfattelserne heraf har ændret sig gennem tiderne. Ligeledes vil-

57 Zeuner 1988.

58 Pedersen 2000, Sjøberg et al. 1999.

le det være en styrke, hvis det overvejende uddannelses- og arbejdsmarkedspolitiske fokus i højere grad blev suppleret af en forskning, som gav stemme til dem, som er direkte involverede i uddannelserne, dvs. eleverne, underviserne, skolelejerne og de oplæringsansvarlige.

Summary

This paper discusses the existing research on the roots of the Danish VET system and points to questions that need to be further investigated. Research on the historical roots of the existing Danish VET-system is scarce. This is puzzling considering that the apprentice system in Denmark represents a long and lasting tradition. Although the apprentice system has undergone considerable changes from the 15th century up till today the current VET system is still largely based on on-the-job training supplemented by daytime teaching at a vocational school. Originally the apprentice system was under the control of the guilds. But in 1857 this system was dismantled as the journeyman's certificate as well as the master's certificate was made voluntary. In 1956 the apprentice system was replaced by the dual system, which introduced daytime school based training and education. In the 1970s the VET system became part of the government's youth and education policy. In the millennium years education policy became more and more related to the question of employability.



Ida Juul (født 1955), cand.mag. i historie og samfundsfag fra Københavns Universitet, bachelor i pædagogik fra Københavns Universitet, ph.d. i erhvervspædagogik fra Danmarks Pædagogiske Universitet 2005. Ansat som lektor i Afdelingen for Uddannelsesvidenskab, DPU, Aarhus Universitet. Forsker i det danske og europæiske erhvervsuddannelsessystem aktuelt og historisk. Medlem af redaktionen af Tidsskrift for Arbejdsliv.

Litteratur

- Bauer, A (1893), Haandværkerundervisningen i Danmark gennem 50 Aar. I: *Nationaløkonomisk Tidsskrift*, bind 3. række, 1, s. 449-87.
- Berg, R. (1904), *Snedkerlavet 1554-1904: Livet i en dansk Haandværkerorganisation gennem 350 Aar*, udgivet af Snedkerlavet i København i anledning af dets 350 Aars Jubilæum. Kbh.
- Berg, R. (1930), *Den zünftige Haandværker: et stykke dansk Haandværkerhistorie*. Kbh.: Jespersen og Pio.
- Boje, P., & Fink, J. (1990), Mesterlære og teknisk uddannelse i Danmark 1850-1950. I: *Erhvervs-historisk årbog*, 40, s. 125-49.
- Bøndergaard, G. (2014), *The historical emergence of the key challenges for the future of VET in Denmark*. Roskilde University, Department of Psychology and Educational Studies. http://nord-vet.dk/indhold/uploads/report1a_dk.pdf
- Christensen, C., & Rasmussen, H. (1974/80), *Bondeknold og rababerdreng* (4. oplag). Kbh.: Hans Reitzel.
- Christensen, E. (1985), *Konflikter mellem faglærte og ufaglærte arbejdere*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.

- Christensen, F., & Hald, L. (eds.) (1977), *EFG, lærlingeuddannelser og ungdomsuddannelse*. Aalborg: Munksgaard Uddannelsesforlaget.
- Christensen, L.K. (1995), *Smedesvend og friherre. Maskinarbejde og arbejderkultur i København 1889-1914*. Kbh.: SFAH.
- Christrup, H., Illeris, K., Lauersen, P. F., Rafn, J., & Simonsen, B. (1980), *Efg undervisning*. Viborg: Unge Pædagoger.
- Cort, P. og Wiborg, S. (2009), The vocational education and training system in Denmark: continuity and change. I: G. Bosch og J. Charest (red.), *Vocational training: international perspectives*. New York: Routledge, s. 84-109.
- Daugaard, L., & Magnussen, L. (1994), *I lære som lærer – rids af erhvervsuddannelsens historie*. Kbh.: Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse.
- Degn, O. & Dübeck, I. (1983), *Håndværket i fremgang. Perioden 1550-1700*. Bind 2 af Håndværkets kulturhistorie. Kbh.: Håndværksrådets Forlag
- Dybdahl, V., & Dübeck, I. (1983), *Håndværket og statsmagten. Perioden 1700-1862*. Bind 3 af Håndværkets kulturhistorie. Kbh.: Håndværksrådets Forlag.
- Einfeldt, H. & Rasmussen, B. (1941), *Bidrag til dansk håndværkerundervisnings historie*. 2. udg. Kbh.: Nordlundes Bogtrykkeri.
- Ellersgaard, B., Jensen, S. P. H., & Nielsen, O. Z. (1981), *Efg på vej – hvorhen? En undersøgelse af dialektikken mellem beskæftigelses- og kvalifikationsstrukturen med henblik på at forklare de nuværende udviklingsstræk i erhvervsuddannelserne*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Fode, H., Møller, J. & Hastrup, B. (1984), *Kapløbet med Industrien. Perioden fra 1862-1980*. København: Håndværksrådets forlag.
- Grünbaum, P. (1994). Udviklingstendenser inden for de erhvervsfaglige grunduddannelser. I: *Uddannelseshistorie*, 28, s. 111-22.
- Hassø, A., G. (1940), *Et bidrag til Københavns Haandværks Historie i det sidste Hundredeaar. Haandværkerforeningen i København 1840-1940*. Kbh.: Christian Erichsens Forlag.
- Hornby, H. (1966), *Bidrag til Dansk Håndværkerundervisnings historie*. Odense.
- Iversen, M. (1949), *Dansk håndværkerundervisning igennem de senere årtier*. Statens tilsyn med håndværkerundervisningen. Kbh.: Chr. Backhausens bogtrykkeri.
- Jacobsen, G. (1982), *Håndværket kommer til Danmark: tiden før 1550*. Kbh.: Håndværksrådet.
- Jakobsen, A. (ed.) (1984), *Erhvervsuddannelse. Krise? Fornylse?* Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Juul, I. (2012), Pathways in Denmark: a historical perspective on the construction of pathways within and between different parts of the Danish education system and how this has affected the VET system. I: *Vocal Journal*, 14, 9, s. 24-31.
- Juul, I. (2008), Educational narratives: educational history seen from a micro-perspective. I: *Pædagogica Historica*, 44, 6, s. 707-20.
- Juul, I. (2009), Fra lavsvæsen til fagligt selvstyre. I: *Økonomi og politik*, 82, 3, s. 3-14.
- Juul, I. (2013), De danske håndværkeruddannelser i krydsfeltet mellem det europæiske og det nationale. I: *Uddannelseshistorie*, 47, s. 60-80.
- Juul, I. (2016), Danske håndværkeruddannelser i et in- og eksklusionsperspektiv. I: *Studier i pædagogisk sociologi*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag, s. 299-323.
- Juul, I. og P.D. Koudahl (2009), Erhvervsuddannelsernes rolle: Ligeværdig ungdomsuddannelse eller tilbud til restgruppen...? I: *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 57, nr. 1, s. 14-25
- Jørgensen, C.H. (red.) (2011), *Frafald i erhvervsuddannelserne*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Karmark, K. (1989), *Laug og zünftighed. De tyske håndværkerskikke, deres ankomst, etablering og forsvinden belyst gennem det københavnske snedkerlaugs historie, 1577-1800*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Klöcker-Larsen, F. (1962), *Lærlingeuddannelse i Danmark*. Kbh.: Institut for organisation og arbejds sociologi.
- Logue, J. (1983), Da blev jeg svend og så tog jeg på valsen: svendevandring og internationalisme i fagbevægelsens barndom. I: *Arbejderhistorie*, nr. 20, s. 3-24.
- Mathiesen, A. (1976), *Uddannelse og produktion. Bidrag til belysning af det histories forhold mel-*

lem den videnskabelige tekniske udvikling og arbejdskraftens kvalificering i Danmark. Kbh.: Munksgaard.

- Meldahl, F. og P. Johansen (1904), *Det kongelige Akademi for de skønne Kunster 1700-1904*. Kbh.: Hagerup
- Metalindustriens Lærlingeudvalg (u.å), *Metalindustriens lærlingeudvalg 1929-1954*. C.Th. Thomsen bogtrykkeri.
- Møller, J. (1991), *Fra tegneskole til teknisk skole*. Odense: Teknisk Skoleforening.
- Nyrop, C. & Sølvér, A. (1929), *Fællesrepræsentationen for Dansk Industri og Haandværk 1879-1929*. Kbh.
- Nyrop, C. (1900), *De Massmannske søndagsskoler i hundrede aar*. Kbh.: Nielsen & Lydiche.
- Nyrop, C. (1893), *Bidrag til dansk Haandværkerundervisnings Historie*. Kbh.: Nielsen & Lydiche.
- Nyrop, C. (1903), *Haandværksskik i Danmark. Nogle Aktstykker samt nogle Oplysninger om Handwærksgebrauch und Gewohnheit som et Forsøg*. Kbh.: Det norske Forlag.
- Nyrop, C. (1909a), *Kjøbenhavns Skomagerlav 1509-4. Oktober – 1909*. Kbh.: Nielsen & Lydiche.
- Nyrop, C. (1909b), *Den danske Enevoldsmagt og Lavene. En lavshistorisk Undersøgelse*. Kbh.: Nielsen & Lydiche.
- Nørregaard, G. (1943/1977), *Arbejdsforhold indenfor dansk Haandværk og Industri 1857-1899, Reografisk genudgivet*. Kbh.: Selskabet for Udgivelse af Kilder til Dansk Historie.
- Olsen, O. (1952), Christian IV's tugt- og børnehus. I: *Historiske meddelelser om København*, 4. række, 3. bd., hæfte 5-6.
- Paulli, E. (1918), *Det tekniske Selskab. 18. September 1843 – 1893- 1918*. Kbh.: Nielsen & Lydiche.
- Pedersen, Flemming (2000), *Elevernes oplevelser af erhvervsuddannelsesreform 2000 – forsøg med grundforløb efterår 1999*. Ringsted: Undervisningsministeriet.
- Pedersen, K., & Korse, P. (1984), Svendevandring før og nu. I: *Helsingør Kommunes Museer*, 1984, s. 5-30.
- Rasmussen, F.A. (2000), Tidlig teknisk uddannelse i Danmark. Søkadetakademiet – militær opdragelsesanstalt eller videnskabeligt akademi. I: Bjørn, C. og B. Fønnesbech-Wulff (red), *Mark og Mennesker. Studier i Danmarks historie 1500-1800*. Ebeltoft: Skippershoved, s. 187-201.
- Rasmussen, V. (1969), De tekniske skolers historie. I: *Årbog for Selskabet for Dansk Skolehistorie*, s. 7-41.
- Sigurjonsson, G. (2000), *Dansk vekseluddannelse i støbeskeen. Fra lavstidens mesterlære til moderne dansk vekseluddannelse*. Aalborg Universitet, Aalborg
- Sjøberg, Anne Holm, Kristoffer Ewald, Torben Fjelstrup, Maj Morgenstjerne & Britt Schick (1999), *På godt og ondt. Et portræt af elever og deres forhold til mester og erhvervsskoler*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Sørensen, J.H. et al. (1983), *Lærlingeuddannelse og udbytning. Om lærlingeuddannelsernes økonomiske, politiske og ideologiske funktioner*. Pukks bind 1. Aalborg: Aalborg universitetsforlag.
- Sørensen, P. F. (1992), *Under herrer og mestre. Om arbejdsvilkår og Danmarks første storkonflikt i 1794*. Kbh.: SFAH.
- Wøllekær, J (1994), *En skole vokser frem. Odense Tekniske Skole gennem 150 år*. Odense: Odense Tekniske Skole/Stadsarkivet
- Zeuner, L. (1988), *Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne*. København: Nyt fra samfundsvidenskaberne.



Temaer i børnehavepædagoguddannelsens historie

Af Christian Sandbjerg Hansen

Der har været skrevet meget om børnehavepædagogens historie. Et gennemgående træk i fremstillingerne har været, at de har lagt vægt på en relativ lineær fremstilling med fokus på tre såkaldte epoker: en første 'pionerfase' fra slutningen af 1800-tallet frem til omkring 1960, en fase af 'ekspansion og konsolidering' fra 1960'erne, og en fase af 'marked og profession' fra begyndelsen af 1990'erne. I denne artikel anlægger forfatter tre tematiske snit i uddannelsens historie for at forstå og forklare, hvordan den faglige identitet herigennem fremskrives, kæmpes om og forandrer sig

Indledning

Børnehavepædagogens uddannelseshistorie har været rimeligt grundigt beskrevet i både lægmands- og forskningsfremstillinger. Fælles for de hidtidige beskrivelser er, at de overvejende har betonet en relativ lineær fremstilling med fokus på tre såkaldte epoker: en første 'pionerfase' fra slutningen af 1800-tallet frem til omkring 1960, en fase af 'ekspansion og konsolidering' fra 1960'erne og en fase af 'marked og profession' fra begyndelsen af 1990'erne.¹ I 'pionerfasen' hører vi om 'de engagerede grundlæggere' og de første uddannelsesinitiativer på kanten af 1900-tallet. Først Hedevig Baggers kursus fra 1885, der fra 1904 hed Frøbelseminariet, og siden hen Fröbel-Højskolen, der blev oprettet i 1906 af Anna Wulff, efter at hun siden 1897 havde lavet uddannelse i tilknytning til sin børnehave. Senere kom Kursus for Småbørnslærere, der blev oprettet i 1928 af en gruppe af reformpædagoger med Sofie Rifbjerg som rektor, Jydsk Børnehaveseminarium, oprettet i 1933 af Margrethe Christiansen, Montessori-Seminarieret, der grundlagdes i 1941 af Ragnhild Hoff, og Social-Pædagogisk Seminarium, grundlagt i 1944 af en gruppe aarhusianske børnehavelærere med Marie Benedicte Gregersen som rektor.

Den anden fase omtales ofte som 'velfærdsstatens pædagoguddannelse'² og vedrører den børnehavepædagoguddannelse, der etableredes med loven om den treårige, statslige uddannelse i 1969, med oprettelse af nye seminarier og med "tilgangen af folk, der er under indflydelse af ungdomsoprøret".³ Denne anden

1 Andersen 1995, Pedersen 2005, Olesen 2005.

2 Pedersen 2011: 8.

3 Andersen 1995: 33.

fase ses ofte i nær sammenhæng med den generelle velfærdsstatslige udvidelse af børneforsorgen fra omkring slutningen af 1960'erne og fremefter og forstås typisk frem til 1992, hvor børnehavepædagoguddannelsen sammenlægges med socialpædagog- og fritidspædagoguddannelserne i en fælles 3½-årig generalistuddannelse som pædagog.

I den tredje fase ses (børnehave)pædagoguddannelsen i lyset af dannelsen først af Centre for Videregående Uddannelse, CVU'er (2001), og senere omdannelsen og sammenlægningerne af seminarierne i syv professionshøjskoler (2008), samt professionsbacheloruddannelserne som pædagog fra hhv. 2007 og 2014, hvilket ofte forstås som en form for 'markedsførelse', 'professionalisering', 'akademisering' og 'statsliggørelse'. Pedersen kalder den for 'konkurrencestatens pædagoguddannelse', dvs. en pædagoguddannelse, der indskrives i en nationalstaternes indbyrdes kamp om konkurrencekraft, hvor ressourcer især mobiliseres og optimeres via uddannelse.⁴

Disse fremstillinger giver hver for sig og samlet et udmærket overblik over (børnehave)pædagoguddannelsens lineære udvikling. I det følgende vil jeg anlægge tre tematiske snit i uddannelsens historie med henblik på at forstå og forklare, hvordan den faglige identitet herigennem fremskrives, kæmpes om og forandrer sig.⁵ Artiklen tager afsæt i projektet *Pædagogprofessionens historie og aktualitet*,⁶ der baserer sig på en række forskellige empiriske materialer fra den børnehavepædagogiske verden, herunder seminariearkiver og småtryk, fagbøger og tidsskrifter samt lovgivning og bekendtgørelser. I denne artikel inddrager jeg fortrinsvis de dele af dette materiale, som eksemplarisk kan adresseres og bringes til diskussion i forhold til det enkelte tema, først og fremmest officielle dokumenter, der 'udefra' griber det enkelte temas lange linjer. I det første tematiske snit ser jeg på uddannelsens strukturelle egenskaber, særligt studentermassen og dens sammensætning. Man kan sige, at fokus er på uddannelsens morfologi og dens monopol eller lukning. Det andet tema angår uddannelsens formål og indhold, mens tredje tema adresserer uddannelsens relation til staten, dvs. spørgsmålet om uddannelsens autorisation. På den måde analyseres børnehavepædagogens uddannelsesmæssige identitet, dens karakteristika og dens forandringer samt den videnspolitiske økonomi, som uddannelsens historie aktualiserer sig i.

Morfologi og monopol

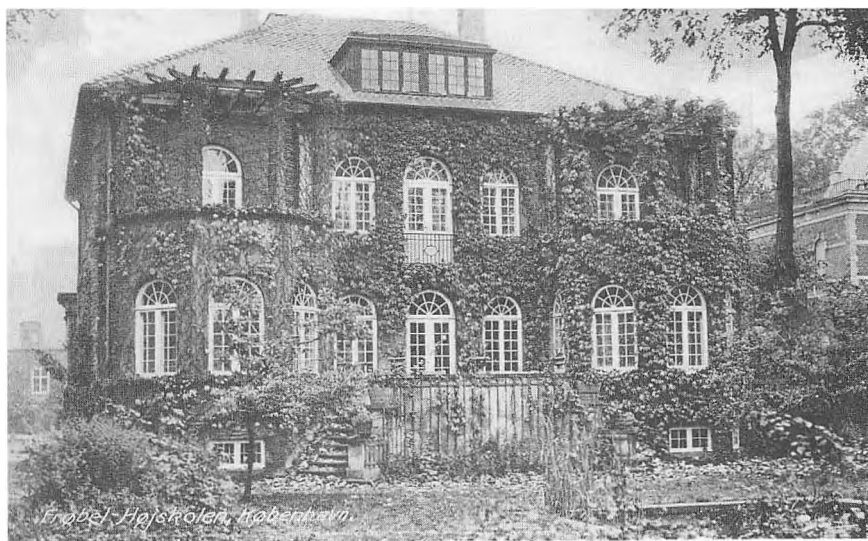
Det første tema angår det, man kan kalde uddannelsens omfang og adgang, altså uddannelsestid, antal studerende og uddannelsessteder, dens arbejdsområde og

4 Pedersen 2011: 206, Kristensen 2014: 181.

5 Artiklens afsæt og hovedfokus er "børnehavepædagoguddannelsen". Som det allerede skulle være klart, er det imidlertid kun i et begrænset historisk tidsrum, at denne eksisterer som helt selvstændig uddannelse. En bredere fremstilling burde beskæftige sig med alle de spor, der i dag samles i pædagoguddannelsen.

6 Kristensen m.fl. 2014, Bayer m.fl. 2014, særligt Kristensen m.fl. 2014: kap. 4.

studentermassen samt optagelses- og adgangskrav. Da Hedevig Bagger og Anna Wulff oprettede henholdsvis Frøbelseminariet og Frøbel-Højskolen, var der begge steder tale om etårige uddannelser, der i 1918 blev udvidet med muligheden for en toårig uddannelse. I 1969 blev uddannelsen forlænget til tre år og i 1992 til 3½ år. Samtidig udvidedes antallet af seminarier og studerende. Fra de første uddannelser på kanten af 1900-tallet og frem til 1940'erne oprettedes fem seminarier; fra 1951 kom der løbende nye seminarier til, således at der i alt var 34, da de tre uddannelser blev sammenlagt til en pædagoguddannelse i 1992. I 2000'erne lagdes pædagogseminarierne sammen i seks professionshøjskoler⁷ med en række uddannelsessteder, der gradvist er samlet i forskellige campuskonstruktioner, hvor også andre professionsbacheloruddannelser udbydes.



Frøbel-Højskolen i København havde til huse til i en gammel villa, hvilket satte sit præg på den indvendige indretning, der fik et hjemligt, hyggeligt præg.

Ser vi på antallet af studerende, var der på de to seminarier i 1910 15 studerende om året. I 1956 dimitterede 261 studerende fra børnehaveseminarierne, i 1960 var det 311, i 1965 498, i 1970 1.089 og i 1985 1.363. Med 1992-lovens sammenlægning af de tre uddannelser stiger antallet af studerende med 183 % frem til 2001, hvorefter tilgangen falder med 27 % frem mod 2010, således at den samlede stigning fra 1992 til 2010 er på 105 %.⁸ I 2010 var der således 3.952, der fuldførte pædagoguddannelsen.⁹ Sammenligner vi med det samlede område for mellemlange videregående uddannelser (MVU), bliver pædagoguddannel-

7 Der oprettedes i alt syv professionshøjskoler, men kun seks af disse udbyder pædagoguddannelse.
 8 Baseret på Statistikbanken U26: Tilgang af elever ved de mellemlange videregående uddannelser.
 9 Dette var et fald fra 2005, hvor 4.661 fuldførte, hvilket dog ser ud til at rette sig op, da der i 2015 var 4.165, der fuldførte (Statistikbanken UDDAKT50).

sens ekspansion endnu tydeligere. På MVU-området er der også sket en stigning, men fra 1992 til 2000 blot på 50%. Til forskel fra pædagoguddannelsen fortsætter MVU-områdets stigning imidlertid med 20 % fra 2000 til 2010, således at den samlede stigning fra 1992 til 2010 er på 82%.¹⁰

Denne ekspansion må imidlertid ses i lyset af uddannelsens optagelseskriterier og adgangsbegrænsninger. Da Hedevig Bagger og Anna Wulff oprettede deres uddannelser, var kravene til optagelse "en Alder af mindst 18 Aar, almindelige Skolekundskaber, et godt Helbred og Kærlighed til Børn", som det hedder i Fröbel-Højskolens program for 1906. Dette krav opretholdes frem til 1922, hvor Anna Wulff hæver optagelsesalderen til 20 år, da "selv 2 Aars Forberedelse ikke kan give en fyldestgørende Uddannelse, med mindre Eleverne allerede ved Optagelsen er i Besiddelse af en vis Alder og Modenhed og visse Forkundskaber".¹¹ I 1948-betænkningen videreføres 20 årskravet (som var enslydende for alle seminarierne), men det foreslås, at der kan dispenseres ned til 19 år, hvis eleven har "særlig Modenhed og omfattende Foruddannelse". Desuden videreføres kravet om et godt helbred bevist ved helbredsattest, mens kravet om almindelige skolekundskaber suppleres af krav om "at Eleverne paa en eller anden Maade har uddybet og suppleret deres Kundskaber fra Folkeskolen og i det hele har gennemgaaet en vis almendannende Udvikling efter Skolegangen",¹² uden at udvalget dog ville bestemme disse nærmere. Som noget nyt, eller måske snarere som en nyformulering af kravet om kærlighed til børn, opstiller 1948-betænkningen krav om vandelsattest og forudgående praktisk erfaring. Vandelsattesten skulle være garanti for at "Eleven er i Besiddelse af de moralske Kvalifikationer som Børnehavegerningen kræver", hvilket ikke specificeres nærmere, end at straffede, "letlevende" og "upålidelige" unge piger ikke kunne optages. Kravet om forudgående praktisk erfaring skærpes fra, at det tidligere var opfordring til, at seminarierne nu stiller krav om mindst et års praktisk erfaring, heraf mindst et halvt år i børnehave eller lignende og mindst et halvt års husligt arbejde i et privat hjem. Betænkningens optagelsesbestemmelser videreføres i det store hele i bekendtgørelserne i 1953 og i 1961, hvor kravet om forudgående praktisk erfaring ændres til et halvt års forpraktik og et halvt års husligt arbejde.

Med 1969-loven fastholdes kravet om forudgående beskæftigelse i praktisk virksomhed, men i dens efterfølgende bekendtgørelser ændres i 1973 optagelseskriterierne, således at de nu kun går på alder (nedsat til 18 år) og boglige forudsætninger (9. eller 10. klasse eller tilsvarende eller højere eksamen) og i øvrigt varetages af et fordelingsudvalg i Direktoratet for Folkeskolen og Seminarierne. Denne bevægelse mod centralisering af udvælgelsen af studerende og formelle eksaminer som adgangskriterium ændres i 1980'erne med udviklingen af standardiserede pointsystemer, der overordnet set indfører længere tids (i 1987 2

10 Baseret på Statistikbanken U26: Tilgang af elever ved de mellemlange videregående uddannelser.

11 Wulff 1922: 1-2.

12 Betænkning 1948: 12

års) erhvervs erfaring suppleret med folkeskoleeksamen som en supplerende adgangsvej.

Dette bekræftes med kvotesystemets indførelse i 1990 og med Undervisningsministeriets beslutning – efter indstilling fra pædagogseminarierne – i 1992 om en fordeling af 20 % optag fra kvote 1 og 80 % fra kvote 2.¹³ I 2002 er fordelingen dog ændret til 35 % fra kvote 1 og 65 % fra kvote 2, og med 2006-loven til 50 % fra kvote 1 og 2 og med en mindre skærpelse af kvote 2-kravene. Det ser således ud til, at optagelseskriterierne akademiseres. Paradoksalt nok går dette hånd i hånd med, at adgangsbegrænsningerne (for adgangsberechtige) gradvist reduceres og de facto ender med stort set at bortfalde. Således påviser Frederiksen et fald både i antallet af ansøgere (64 %) og førsteprioritetsansøgere (fra indeks 100 til indeks ca. 40) i perioden 1996 til 2008 samt en stigning i antallet af studerende, der frafalder uddannelsen fra 9 % til 23 %.¹⁴ I samme periode stiger optagelsesprocenten. Hvor 59 % af alle ansøgere blev optaget i 1996, blev 92 % optaget i 2008. Går vi længere tilbage i tid, bliver bevægelsen endnu tydeligere: Blot 39 % af ansøgerne blev optaget i 1967.¹⁵

Samtidig forandrer studentermassen sig. Da uddannelserne blev etableret omkring 1900-tallet, var stort set alle studerende kvinder fra borgerskabet.¹⁶ I 1948 er der omkring 5 % mænd og stadig med en stor andel af elever fra den øvre middelklasse. I 1972 er 13 % af ansøgerne og 15 % af de optagne på børnehaveseminarierne mænd og nu med en større andel (ca. 70 %) fra mellemlaget (børn af lavere funktionærer, funktionærer, mindre selvstændige eller erhvervsdrivende). Aldersmæssigt er de optagne i 1972 fordelt med 15 % på 19 år eller yngre, 71 % 20-24-årige og 14 % over 25 år, hvilket ændrer sig, så der i 1992 er en relativ stor gruppe af studerende, der er 30 år eller ældre – en gruppe, der dog falder fra 41 % til 20 % fra 1992 til 2010. Kønsfordelingen er relativt konstant, men med en lille stigning af mænd fra 17 % til 25 %. Ifølge Olesen sker dette samtidig med, at studerende i højere grad end tidligere rekrutteres fra arbejderklassen.¹⁷

13 Caspersen 1993: 28.

14 Frederiksen 2010: 118-24.

15 Betænkning 1970: 12.

16 Olesen 2005, Frederiksen 2010.

17 Olesen 2005 nævner, at de studerende omkring år 2000 rekrutteredes fra arbejder- og lavere funktionærfamilier (50 %) og små erhvervsdrivende (20 %), mens 60-70 % af de studerende kom fra mellemlaget i 1975. Til sammenligning fremfører han uddannelsen i statskundskab, hvor der blot var 18 % ufaglærte og faglærte arbejdere og lavere funktionærer samt 12 % små selvstændige blandt de studerendes familiebaggrund. Se desuden Harrits & Olesen 2012 for en opdateret undersøgelse af rekrutteringen til pædagoguddannelserne, herunder af de pædagogstuderendes sociale baggrund.

Samlet set ekspanderer (børnehave)pædagoguddannelsen, mens studentermassen bliver mere heterogen over tid, og i dag kendetegnes den ved at have flere ældre og flere kvinder end resten af området for mellemlange videregående uddannelser,¹⁸ samtidig med at uddannelsesstederne har svært ved både at tiltrække og beholde studerende. Frederiksen kalder dette for pædagoguddannelsens dobbelte reproduktionskrise og kan siges at bekræfte den udbredte talemåde, at ”man altid kan blive pædagog”.¹⁹ Hvor C.C. Kragh-Müller i 1946 skrev om seminaristerne, at ”det kræver ogsaa en ret dybtgaaende Udrensningsproces i Løbet af det første Aar, hvor det er nødvendigt – og ogsaa humant – at sortere de Elever fra, som ikke kan opfylde Kravene til Arbejdsindsats, Selvdisciplin og Selvstændighed”,²⁰ udtalte en BUPL-repræsentant til *Børn & Unge* i 2001, at ”det kan være bekymrende, hvis seminarierne nu optager revl og kat for at udfylde pladserne”.²¹ I tråd med den generelle uddannelsespolitik fokuserer professionshøjskolernes ledelse i dag snarere særligt på ”gennemførselsprocenter” og ”fastholdelsesinitiativer”.²²

Uddannelsens formål og indhold

Det andet tema, vi vil se på i børnehavepædagoguddannelsens lange linjer, er uddannelsens formål og indhold. Man kan sige, det er spørgsmålet om, hvordan uddannelsen offentligt og officielt begrundes og udfyldes.²³ Hvis man ser, hvordan formålene med børnehavepædagoguddannelsen formuleres fra de første årsskrifter og pamfletter over 1948-betænkningen til de aktuelle uddannelseslove og bekendtgørelsers formålsparagraffer, kan disse både læses som kontinuitet og diskontinuitet. Således har uddannelsen gennemgående været formuleret som en erhvervsrettet uddannelse – hvad enten dette har været formuleret via institutioner som ”børnehaver og børnehaveklasser og til fritidshjem, fritids- og ungdomsklubber og andre socialpædagogiske fritidsforanstaltninger for børn og unge” (som det omtrent lød frem til og med 1969-loven), via målgrupper som ”børn, unge og voksne, herunder børn, unge og voksne i sociale vanskeligheder eller med fysiske eller psykiske handicap” (som det lød i 1992-loven) eller via funktioner som ”pædagog” eller ”udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver” (som det lød i hhv. 2007-loven og 2014-bekendtgørelsen).

Den har også gennemgående været formuleret som en vekseluddannelse, der både har seminarieundervisning og institutionspraktik²⁴ og både formid-

18 Kristensen m.fl. 2014: 264.

19 Frederiksen 2010: 122-24.

20 Kragh-Müller 1946: 159.

21 Viemose 2001: 11.

22 EVA 2011.

23 Det er ikke muligt her i nærmere detaljer at analysere den viden, der formidles på uddannelsen. Se Bayer m.fl. 2014.

24 Forholdet mellem seminarieundervisning og institutionspraktik forandrer sig en smule med 1969-loven – fra 50 % praktik til omkring 33 %, hvilket omtrentligt er fastholdt i de senere be-

ler ”praktiske færdigheder” og ”teoretiske kundskaber”. Sidstnævnte modstilling har også været kendetegnet i to gennemgående faggrupper: de såkaldte ’teorifag’ som pædagogik, psykologi, sociale fag (sociologi og jura), sundhed/socialmedicin på den ene side – og på den anden side de såkaldte ’kultur- og aktivitetsfag’ bestående særligt af musik, drama, værksted, dansk, rytmik/gymnastik/idræt, natur. Denne indholdskonstruktion består mere eller mindre stabilt frem til 2006-loven, hvor der i stedet for relativt ligestillede fag (der i det store hele refererer til universitære discipliner) indføres et hovedfag (pædagogik) og to tematiserede fagområder (”dansk, kultur og kommunikation” og ”individ, institution og samfund”) samt linjefag (”værksted, natur, teknik”, ”udtryk, musik, drama” og ”sundhed, krop, bevægelse”). I 2014-loven er der ingen henvisning til særskilte fag, da uddannelsen organiseres i ”moduler” med ”kompetencemål”, som opfyldes med inddragelse af ”perspektiver”, der så henviser til kendte fag som sociologi, psykologi og pædagogik.²⁵

Det har i de hidtidige beskrivelser og analyser af uddannelsens historie været fremhævet, at de første uddannelser omkring århundredskiftet blev udformet i uenighed om formål og indhold. Disse uenigheder gjaldt i første omgang fortolkningen af Fröbel mellem henholdsvis ægteparret Bagger og søstrene Wulff. I anden omgang gjaldt de mellem de to Fröbeluddannelser og det reformpædagogiske Kursus for Småbørnspædagoger, der blev til på initiativ fra den på det tidspunkt læreruddannede Sofie Ribbjerg og psykoanalytikeren Sigurd Næsgård, og som til forskel fra de to andre uddannelser var inspireret af den italienske læge Maria Montessori. Spændingen mellem Fröbel-fortolkningerne og den Montessori-inspirerede reformpædagogik videreførtes i provinsen, da de to seminarier i Aarhus blev oprettet i hhv. 1933 og 1944. Social-Pædagogisk Seminarium blev således oprettet i klar opposition til dét, som reformpædagogerne betegnede som Jysk Børnehaveseminariums og Margrethe Christiansens ”kristent-autoritære” børnehavepædagogik.²⁶ I forbindelse med åbningen af Social-Pædagogisk Seminarium adresserede Gregersen slet skjult oppositionen til Jysk Børnehaveseminarium ved at betone, at denne nye uddannelse var forskellig fra ”snærende og glædesdræbende Terperi” derved, at den ville tage udgangspunkt i ”Elevernes egen selvstændige Tilegnelse af Stoffet”.²⁷ Denne reformpædagogiske uddannelse modstillede sig således Fröbel-uddannelserne ved ikke blot at ville agitere for en pædagogisk eller psykologisk skole eller retning, men mere bredt for de stude-

kendtgørelser. Udvidelsen af uddannelsestiden i 1992 finansieredes i øvrigt gennem indførelse af lønnet praktik, hvilket siden hen har givet anledning til konflikt og strid, når uddannelsen har skullet reformeres.

25 I 2014-uddannelsen indførtes tillige en opdeling af uddannelsen i en grundfaglighed og en specialisering – særligt efter fagpolitisk pres fra socialpædagogerne, der har fremført krav om en selvstændig social(- og special)pædagogisk uddannelse. Også 2007-uddannelsen havde en mild specialisering.

26 Borchorst 1993: 36-37.

27 u.f. 1944: 125.

rendes selvstændige tilegnelse af den 'moderne børnepsykologi' (som særligt var Montessori, men også Decroly og bredere introduktioner).²⁸

Der synes imidlertid også at være stabile karakteristika i de første uddannelsers formuleringer af uddannelsens formål og indhold, som både går frem til omkring den nye uddannelse i 1969 og i 2006. Helt frem til ekspansionen i 1960'erne er det således et gennemgående karakteristikum, at uddannelsen helt overvejende er en kvinde-uddannelse, både i betydningen at det er kvinder, der rekrutteres, og i betydning uddannelse i kvindelighed. Dette karakteristikum kan følges helt tilbage til Frøbels børnehavedid, der placerede kvinderne – eller den særlige "Kindergärtnerin" – som den centrale opdrager i børnehaven.²⁹ I 'det røde hæfte' fra 1906 skrev Anna Wulff, at "kun ved en grundig praktisk og teoretisk Uddannelse kan de Krav tilfredsstilles, der nødvendigvis maa stilles til den, som skal indtage en selvstændig Stilling som Leder af en Børnehave. Men selv til at opdrage og lede de mindste Børn i Hjemmene maa der fordres Indsigt og Forstandighed, Kendskab til Barnets Natur og Evne til at omgaaes det; derfor har Fröbel allerede for mere end et halvt Aarhundrede siden hævdet Nødvendigheden af Kvindens Dygtiggørelse til hendes egentlige og oprindelige Opgave, Modergerningen, ligesom han har stræbt at uddanne unge Piger til forstandige Medhjælperinder i Hjemmene".³⁰ Uddannelsens hovedformål var altså at uddanne til opdragergerning så bredt og almindendannende "at enhver ung Pige selv uden dette Maal med Udbytte vil kunne tage Del i den".³¹ Og i programmet for 1916 beskriver hun med et tilbagekig på de forrige 10 år, at målet med uddannelsen har været tredelt: "dels, at give vordende Børnehavelærerinder en grundig Fagdannelse, dels at byde unge Piger, for hvem et Erhverv ikke er en Nødvendighed, og hvis Interesse ikke gaar i nogen bestemt udpræget Retning, en god og alsidig Afslutning paa deres Uddannelse, dels endelig at dygtiggøre Kvinderne til deres særlige Opgaver som Hustruer og Mødre og at aabne deres Øjne for de store Samfundsopgaver, der kun kan løftes af Kvinder".³²

I forlængelse af denne flerfacetterede formålsbeskrivelse kan man sige, at (børnehave)pædagoguddannelsen har været kendetegnet ved et både-og snarere end et enten-eller: både instinkt og viden, både kald og kundskab, både det personlige og det professionelle, både almindendannelse og faguddannelse. 1948-betænkningens formulering om at "Uddannelsen skal tjene til Udvikling og Modning af Elevernes Personlighed, saaledes at de bliver sig Gerningens pædagogiske og so-

28 Se også Rifbjerg 1966 for en introducerende selvbeskrivelse af de pædagogiske ideer, der havde inspireret hende, og Øland 2010; 2012 for bredere analyser af reformpædagogikken i Danmark fra 1920'erne og frem.

29 Se Kristensen m.fl. 2014: 117ff. for en beskrivelse af Frøbels børnehavedid og Bayer m.fl. 2014: kap. 1 for en analyse af den danske import af denne idé fra omkring 1870.

30 Wulff 1906: 1-2.

31 Ibid.: 2.

32 Wulff 1916: 1.

ciale Ansvar bevidst”³³ kan således følges i uddannelsens formålsparagraffer helt op til og med 2007-uddannelsen. Man kan med andre ord se et stabilt professionelt etos, hvor uddannelsen ikke blot er orienteret snævert mod erhvervet, men også mod erhvervets samfundsmæssige betydning, ikke blot mod pædagogens



Værkstedstime på Københavns Børnehaveseminarium på Blegdamsvej 1968. Året efter flyttede seminarieret til en gammel villa på Strandvejen 93 på Østerbro. Her havde seminarieret til huse indtil 2016, hvor uddannelsen rykkede til den nye Carlsberg Campus i Valby som en del af University College Copenhagen. (Foto fra Kirsten Haugaard fortæller om Københavns Pædagogseminarium 1967-92, 1993).

33 Betænkning 1948: 6.

færdigheder men også mod hendes person. Med Hedevig Baggers ord kan man kalde dette etos for en ”forstandig Kjærlighed til Børn”.³⁴

I 2014-uddannelsen er sådanne formuleringer om kærlighed, kald, almen dannelse, social bevidsthed og personlig stillingtagen og overbevisning væk; formålet er nu at ”den studerende erhverver sig professionsrelevante kompetencer, viden og færdigheder til selvstændigt og i samarbejde at udøve, udvikle og formidle udviklings-, lærings- og omsorgsopgaver i et samfundsmæssigt perspektiv”. I den nyeste uddannelsespolicy er de fleste formuleringer om almen dannelse således gledet ud til fordel for beskrivelser af mere instrumentelle færdigheder. Hvor pædagogen tidligere skulle lære at kunne tilfredsstille barnets behov, fremme sund udvikling, tilrettelægge harmoniske udviklingsmiljøer, tilgodese en alsidig personlighedsudvikling, lyder det i 2014 om uddannelsens grundfaglighed, at den ”giver de studerende kompetencer til professionelt at støtte og facilitere børn, unge og voksnes udvikling, læring, trivsel, medborgerskab og dannelse”. I den forstand kan 2014-uddannelsen ses som et brud med en ellers stabil formålsbeskrivelse.

Børnehavepædagoguddannelsen i uddannelsespolitikken

Det tredje tema angår uddannelsens relation til staten eller relationerne mellem de aktører og institutioner, som udformer de bestemmelser, som uddannelsens indskrives i og styres gennem.

Anna Wulff skrev i Fröbel-Højskolens program fra 1931 følgende: ”Vi har altid betragtet det som et stort Gode, at Fröbel-Højskolen kunde øve sin Gerning uden nogen Forordninger eller Paabud udefra eller ovenfra. Vi har haft Lov til selv at sætte Maalene og at bestemme Omfanget af det Stof, vi ansaa for formaalstjenligt i Overensstemmelse med vore egne og udenlandske Seminarers Erfaringer”.³⁵ Ikke desto mindre resulterede en henvendelse fra lederne for de fire statsstøttede uddannelser til børnehavelæreri til Undervisningsministeriet i 1946 i, at der blev nedsat et udvalg med henblik på at få ”udarbejdet fælles Retningslinjer for en mere ensartet Uddannelse”. Dette udvalg bestod af fire embedsmænd og af uddannelsernes nuværende og tidligere ledere.

Udvalget publicerede i 1948 den betænkning, der var den første egentlige statslige indblanding i uddannelsen til børnehavelæreri, og som kan ses som en kondensering af de bestræbelser, uddannelsens aktører havde gjort de foregående godt 50 år, for at opnå statslig anerkendelse og autorisation. Som det skete med 1948-betænkningen, blev også 1969-loven til gennem et relativt langt udvalgs- og kommissionsarbejde med synlig repræsentation af forskellige interesser, med grundlæggende politisk enighed og med aktørerne i og omkring seminarierne og fagforbundene som initiativtagere og aktivt involverede. Til for-

34 Bagger 1891: 115.

35 Fröbel-Højskolen 1931: 44-45.

skel herfra blev 1992-loven til gennem en relativ hurtig, minister/embedsmandsstyret proces, hvor de faglige aktører – ikke mindst seminarirektorer, undervisere og studerende – i det store hele stod på sidelinjen. Det var en lov formuleret af et udvalg med et meget snævert og præcist ministerielt mandat og sammensat af embedsmænd og kontorchefer fra de kommunale og regionale foreninger og forvaltninger, mens BUPL og SL var repræsenteret med et enkelt medlem hver, og uddannelserne (rektorer, undervisere og studerende) ikke var officielt repræsenteret, men henvist til orienterende og diskuterende møder og 'korridor-lobbyisme'.

Disse forhold skærpes i forbindelse med tilvejebringelsen af 2006- og 2014-uddannelserne. Hvor de tidligere uddannelser var baseret på kommissions- og udvalgsbetænkninger, har de to nyeste love været ministerielt udformede. Hvor uddannelsen til f.eks. børnehave- og fritidspædagog i 1948 og 1969 blev udformet i relativ enighed og med en 'sammenfiltrering af stat og pædagog' – med få undtagelser var det pædagoger, der var seminarielærere, og de udformede i stor udstrækning uddannelsen – er de seneste uddannelser i højere grad udformet af professionelle embedsmænd og ministerudpegede ekspertudvalg; andre aktører er henvist til at byde ind i høringssvar, i offentlig debat eller i uofficielle sammenhænge. Man kan dermed hævde, at der er sket en tiltagende differentiering af aktører og institutioner: Seminarier, embedsværk og pædagoger udskilles og adskilles som selvstændige enheder og interessegrupper i det uddannelsespolitiske arbejde.

På samme måde kan man iagttage, at de politiske problematiseringer af og begrundelser for ændringerne af uddannelsen forandres. 1946-udvalget begrundes dels i "selve Børnehavarbejdets store pædagogiske og samfundsmæssige Betydning", dels i "at det vil være i saavel Elevernes som Seminariernes Interesse, at der gives Regler paa dette Omraade, saaledes at der opnaaes en vis heraf følgende Sikkerhed med Hensyn til Anerkendelsen af den Uddannelse".³⁶ Det handlede med andre ord om at beskytte og styrke børnehavesagen gennem en statslig godkendelse af lederens kvalifikationer, undervisningsplanen og undervisningens afslutning. 1969-loven blev i stedet begrundet i den samfundsmæssige udvikling, der havde skabt 'et stigende behov for børnehaver', gjort børneforsorgen til en 'almindelig familiepolitisk foranstaltning' og i det hele taget havde 'forøget kravene til en børnehavelærer'.³⁷ Uddannelsen skulle således nytænkes, forlænges og lovfæstes.

På lignende måde blev 1990-udvalget begrundet med "den udvikling, omstilling og omstrukturering", som det pædagogiske arbejdsområde havde været præget af, og som satte "krav om øget fleksibilitet og omstillingsparathed" hos den

36 Betænkning 1948: 4, 7

37 Betænkning 1966: 6.

pædagogiske arbejdskraft.³⁸ Udvalgets kommissorium var derfor også, at udarbejde forslag til en ny struktur for uddannelserne ”med henblik på at sikre størst mulig kvalitet og mobilitet i uddannelserne”.³⁹ Selvom henvisningen til en samfundsmæssig udvikling er til stede i både 1969- og 1992-uddannelsernes politiske begrundelser, er der en afgørende forskel. I bemærkningerne til lovforslaget for 1992-uddannelsen står der: ”Det pædagogiske arbejdsområde har igennem de seneste år været kendetegnet ved målsætninger om forebyggelse, decentralisering, integration, normalisering, fleksibilitet, selvforvaltning, brug af egne ressourcer og af-institutionalisering. De traditionelle sektor- og faggrænser er under nedbrydning, hvilket betyder, at pædagogisk arbejde i stigende omfang finder sted på tværs af de traditionelle grupperinger af børn, unge og voksne samt institutionstyper”.⁴⁰ Hermed bliver det tydeligt, at denne uddannelse var indskrevet i en diskurs om moderniseringen af den offentlige sektor.⁴¹

På lignende måde er 2006- og 2014-uddannelserne tæt sammenknyttede med andre uddannelsespolitiske forandringer, der markerer et nybrud i pædagoguddannelsens historie fra omkring år 2000. Det gælder bl.a. lovkomplekset omkring dannelsen af Centre for Videregående Uddannelse (CVU'er) og Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU),⁴² og det gælder international harmonisering af uddannelserne gennem indførelse af professionsbachelor titel og oprettelse af professionshøjskolerne.⁴³ Pædagoguddannelsen (og flere andre MVU-uddannelser i øvrigt) blev i disse reformer problematiseret som monofaglig, utilstrækkelig, snæver, overfladisk og ufleksibel og seminarierne som værende for små, for lokale, traditionsbundne og træge og for internationalt usammenlignelige.⁴⁴ Lovkomplekserne intenderer at ”løfte kvaliteten og den faglige bredde og dybde” og ”sikre stærke regionale uddannelsesmuligheder” gennem forskningstilknytning og større enheder.⁴⁵

Disse reformer har bidraget til at skabe en international genkendelig uddannelse, tilpasset en universitetsstruktur med efter- og videreuddannelsesmuligheder på kandidat- og ph.d.-niveau. Til forskel fra de tidligere seminarier er professionshøjskolerne kendetegnede ved, at være en samling af flere uddannelser under samme tag og under samme ledelse og ved at være del af en politisk orkestreret omdannelse af hele uddannelsessystemet. Rektorerne er således forsvund-

38 Skriftlig fremsættelse af Lovforslag nr. L 155, 1991. I Caspersen 1993: 7 anføres det, at både kommunerne, Socialministeriet samt SL og BUPL havde fremført ønsker om en ændret pædagoguddannelse til undervisningsministeren. Ifølge Pedersen 2005: 244 er det allerede i løbet af 1980'erne, at reformarbejdet begynder.

39 Betænkning 1990: 7.

40 Folketingstidende 1991: 3827.

41 Hjort 2002, Greve & Ejersbo 2008, Bøje 2011.

42 Mathiesen 2000, Callewaert 1999, Hjort 2004.

43 Gulløv 2003; Ærø 2003.

44 UVM 1998a+b, Bøje 2011.

45 UVM 1998a+b.



Campus Horsens er en af de otte campusser under VIA University College og rummer teknisk-merkantile uddannelser, pædagoguddannelse og sygeplejeuddannelse med cirka 4.000 studerende. Hvor Fröbel-Højskolens villa vægtede hjemlig hygge, er campusbygningerne i Horsens (og mange andre steder) indrettet til undervisning og læring, der fokuserer på tværfaglighed og omstillingsparathed (Foto: Lene Bech Dalsgaard).

ne som ideologiske fyrtårne og erstattede af et nyt korps af mellemledere, der skal administrere den nye managementkultur. Som Gulløv bemærker, er reformerne i generel forlængelse af uddannelsespolitikker, der fra begyndelsen af 1980'erne har haft til formål at indføre en økonomisk markedsorientering af uddannelserne og fra 1990'erne at "nedbryde barriererne, øge attraktiviteten og fleksibiliteten i uddannelsessystemet".⁴⁶ Bøje kalder det for en vækstdiskurs, som til forskel fra moderniseringsdiskursen ser den globale (videns)økonomi som fjende, og som forsøger at sikre fremtidig velstand og velfærd ved at mobilisere uddannelse og ved at optimere og lade alt vokse: større uddannelsessteder, højere standarder, osv. i konkurrencen om at blive verdens bedste i "det globaliserede videnssamfund".⁴⁷

I denne videnspolitiske uddannelsesøkonomi er pædagoguddannelsen nu udtrykt i et radikalt anderledes sprog end tidligere og etableret i en ny materiel virkelighed, hvor gamle seminarier er lukkede og nye bygninger byggede som campus. Her er flere uddannelser samlet på samme matrikel og under samme overordnede ledelse, og hvor målsætninger udtrykkes i 2020-strategier og i udviklingskontrakter af nye lag af dekaner, afdelingsledere og uddannelsesledere, der taler om "gennemførelse og fastholdelse", om "kvalitetssikring og evalueringskultur" og om "modulisering og tværfaglighed". Og hvor vidensmedarbejdere og konsulenter er blevet kollegaer med underviserne, for der skal skabes "praksisnær og anvendelsesorienteret forskning" og dannes "konsortier og partnerskaber", der kan "stimulere nytænkning og vidensudvikling ved gensidig kompetenceoptimering".⁴⁸

46 Gulløv 2003: 25.

47 Bøje 2011.

48 Se bl.a. UCC 2015a+b; 2016. Se også Kristensen 2014 og temanummeret af *Dansk pædagogisk*

Mens Sofie Ribbjerg og Jens Sigsgaard i begyndelserne af 1940'erne diskuterede, om der skulle indføres karakterer for at opnå statstilskud – ”da uddannelserne skulle blive anerkendt med støtte og alt det der, hvor Rif egentlig helst ville bevare kursus udenfor for at bevare friheden... Jens gik ind for eksamen for at få anerkendelse af feltet, medens Rif sagde, at det var døden. Det var betingelsen for tilskuddet, at der var kontrol med uddannelsen”⁴⁹ – kan man i dag se (børnehav)pædagoguddannelsen som helt og aldeles underlagt politiske dagsordner. Og mens 1946-udvalget talte for en større ensartethed og fælles hovedretningslinjer ”uden at den enkelte Uddannelsesskole derfor behøver at give Afkald paa sin Frihed til i Enkeltheder at tilrettelægge sin Uddannelsesform ud fra sit særlige Syn paa Smaabørnspædagogikken og paa Børnehaves Ide”⁵⁰ er der i 2014-uddannelsen indskrevet fælles nationale moduler på tværs af de enkelte professionshøjskoler.

Afslutning: Pædagoguddannelsen i en ny videnspolitik

Selvom der er kampe og konflikter omkring, hvordan uddannelsen skal indholdsudfyldes, kan man samlet set sige, at den *pædagog-identitet*, der fremskrives i de officielle uddannelsesdokumenter, bevæger sig fra den dobbelte tjenestepige/husmor-børnehavearbejder/lærerinde og småbørnspædagog over den som ’helt menneske’ dannede velfærdsprofessionelle og samfundsopbyggende pædagog til den fagligt oprustede kompetenceoptimerede professionelle. Sidstnævnte skal ikke blot kunne ”formidle samfundsmæssige mål og værdier”, men i kraft af en ’styrket faglighed’ være beredt til at implementere centralt fastlagte politikker på institutionsområdet. Billedet af den ’professionelle pædagog’ som uddannelsens mål, der tegnes i den kompetencemålende uddannelsespolitiske økonomi, indikerer, at uddannelsen nu skal fremme en form for ’professionalisme’, der i mindre grad er defineret af et etos om ’forstandig kærlighed til børn’ og i højere grad af en mere distanceret basering sig på en analytisk, dokumenterende samt eventuelt forsknings- og evidensbaseret viden. En ’professionalisme’, der i så fald matcher de nævnte politiske bestræbelser på gennem uddannelsen at gøre pædagoger til agenter og implementeringsredskaber for nationale policy-mål, men samtidig også kan forstås som en betydningsopskrivning af pædagogens uddannelse og arbejde via en harmoniseret og akkrediteret professionsbachelortitel.

Summary

There is an extensive literature on the history of Danish kindergarten pedagogy. A common feature in the literature is the focus on a relatively linear history with

Tidsskrift om ”proletarisering af vidensarbejde?” (nr. 2, 2016), der placerer disse uddannelsespolitiske forandringer i et bredere perspektiv

49 Samtale mellem Åse (Hauch) og Kirsten (Sigsgaard), BUPLs arkiv, Viola Kiehn, ABA, 1978-79, transkript, s. 4.

50 Betænkning 1948: 4.

a focus on three thematic eras: an initial 'pioneering' phase, from the late 1800s until around 1960, a phase of 'expansion and consolidation' from 1960, and a phase of 'market and profession' from the early 1990s. In this article, the author uses three thematic sections in the history of the kindergarten pedagogue education in order to understand and explain how the professional identity thus is presented, fought over and changed.



Christian Sandbjerg Hansen (f. 1976), cand.mag. i pædagogik fra Københavns Universitet 2006 og ph.d. sammesteds 2011 med en ph.d.-afhandling om børneforsorgens historie: At gøre en forskel. Socialt arbejde, socialarbejdere og marginaliserede børn og unge, 1945–. Adjunkt på DPU, hvor han arbejder historisk-sociologisk med studier af (social)pædagogiske opdragelsesinstitutioner, -relationer og -processer. Har bidraget til de to bind om børnehavestitutionens og pædagogprofessionens historie 1820-2014 (2014).

Litteratur

Statistikbanken U26:

Tilgang af elever ved de mellemlange videregående uddannelser, Danmarks Statistik

Statistikbanken UDDAKT50:

Uddannelsesaktivitet på mellemlange videregående uddannelser, Danmarks Statistik

- Andersen, Peter Ø. (1995), *Pædagogens praksis*. Kbh.: Munksgaard.
- Bagger, Hedevig (1891), *Den danske Børnehavn. Haandbog i den første Undervisning for Hjemmet, Børnehaven, Asylet og Smaaskolen*. Kbh.: N.C. Roms Forlagsforretning.
- Bayer, Søs, Christian Sandbjerg Hansen, Jens Erik Kristensen, Bjørn Hamre, Anette Eklund Hansen (2014), *Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870-2014*. Kbh.: Upress.
- Betænkning 1948. *Betænkning om Uddannelsen paa de anerkendte Børnehaveseminarier*. Undervisningsministeriet. København: J.H. Schultz.
- Betænkning 1966. *Betænkning nr. 424 vedrørende uddannelsen af børnehavelærere og fritidspædagoger*. Undervisningsministeriet. Kbh.
- Betænkning 1970. *Socialpædagogiske uddannelsers indhold*. Betænkning nr. 547, afgivet af Uddannelseskommissionen for det sociale område. Kbh.
- Betænkning 1990. *En fælles pædagoguddannelse*. Betænkning nr. 1213, afgivet af Udvalget vedrørende Pædagoguddannelserne, nedsat af Undervisningsministeren. Kbh.
- Borchorst, Anette (1993), 'Det skulle komme fra børnene selv'. Interview med tidl. børnehaveder Karen Skytte. Aarhus: BUPL.
- Bøje, Jakob Ditlev (2011), Professionalisering af pædagoger? Om uddannelsespolitikens betydning for pædagogers professionsstatus. I: Gerd Christensen & Eva Bertelsen (red.), *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. Kbh.: Frydenlund, s. 119-52.
- Callewaert, Staf (1999), Danmarks Pædagogiske Universitet – kritik af et forslag. I: *Social Kritik*, 62, s. 8-17.
- Caspersen, Eva (1993), *Lov om uddannelse af pædagoger. Med kommentarer*. Frederiksberg: Dafolo Forlag.
- *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2, 2016. Tema: Proletarisering af videnarbejde?
- Ejersbo, Niels & Carsten Greve (2008), *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Kbh.: Børsens Forlag.
- EVA (2011), *Fastholdelse på professionsbachelor- og erhvervsakademiuddannelser*. Kbh.: Danmarks Evalueringsinstitut.

- *Folketingstidende* 1991. Kbh.: J.H. Schultz.
- Frederiksen, Jan Thorhauge (2010), *Between Practice and Profession. The Relationship between Students' Social Biographies, Educational Strategies, and the Demands of the Specially Structured Program for Social Educator Training*. Ph.D.-dissertation, Graduate School in Lifelong Learning, Roskilde University.
- Gulløv, John (2003), *Professionsbachelor og pædagoger i den symbolske kamp*. I: Ærø, Leif (red.), *Pædagogen som professionsbachelor*. Viborg: Forlaget PUC.
- Harrits, Gitte Sommer & Søren Gytz Olesen (2012), *På vej til professionerne. Rekrutteringsmønstre og professionsidentitet blandt studerende ved danske professionsuddannelser*. Aarhus: VIA-Systeme.
- Hjort, Katrin (2002), *Moderniseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hjort, Katrin (2004), *Viden som vare? Om CVU'erne og kvaliteten i og af de professionelle arbejde*. I: Hjort, Katrin (red.), *De professionelle – forskning i professioner og professionsuddannelser*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, s. 73-102.
- Kragh-Müller, C.C. (1946), *Uddannelse af fritidshjems lærere og lærerinder paa Kursus for smaabørnspædagoger*. I: *Pædagogisk-psykologisk tidsskrift*, hæfte 6, s. 158-163.
- Kristensen, Jens Erik (2014), *Velfærdsprofessioner i konkurrencestaten*. I: Johansen, Martin Blok & Søren Gytz Olesen (red.), *Professioner under pres*. Aarhus: VIA Systeme, s. 165-188.
- Kristensen, Jens Erik, Hanne Marlene Dahl, Christian Sandbjerg Hansen, Anette Eklund Hansen (2014), *Kamp og status. Børnehavens og pædagogprofessionens historie og aktualitet*. Kbh.: Upress.
- Mathiesen, Anders (2000), *Uddannelsernes sociologi*. Kbh.: Pædagogisk Forum & Christian Ejlers' Forlag.
- Olesen, Søren Gytz (2005), *Rekruttering og reproduktion. Om praktikker og italesættelser i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling, Viborg: Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Pedersen, Ove Kaj (2011), *Konkurrencestaten*. Kbh.: Hans Reitzels Forlag.
- Pedersen, Peter Møller (2005), *Fordelinger og fordoblinger: Et studie i kønskonstruktioner og social læring i pædagoguddannelsen*. Ph.d.-afhandling, Viborg: Forlaget PUC, CVU Midt-Vest.
- Pedersen, Peter Møller (2011), *Når konteksten skifter. Om pædagoguddannelsens historie*. I: *Gjallerhorn*, nr. 14, s. 2-18.
- Ribbjerg, Sofie (1966), *Træk af den moderne opdragelses historie*. Kbh.: Gyldendal.
- u.f. 1944. *Nyt børnehaveseminarium*. I: *Dansk Børnehaveråd*, nr. 10, s. 123-126.
- UCC (2015a), *Masterplan, UCC 2020, Campus København*. Notat. Professionshøjskolen UCC.
- UCC (2015b), *Udviklingskontrakt 2015-2017 mellem uddannelses- og forskningsministeren og Professionshøjskolen UCC*.
- UCC (2016), *Årsrapport 2015*. Søborg: Professionshøjskolen UCC.
- UVM (1998a), *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. Redegørelse om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- UVM (1998b), *Det 21. århundredes uddannelsesinstitutioner. Debatooplæg om de videregående uddannelsers institutionelle struktur*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Viemose, Rikke (2001), *Færre ansøgere kan betyde ringere uddannelse*. I: *Børn & Unge*, nr. 13, s. 11.
- Wulff, Anna (1906), *Fröbel-Højskolens Program*.
- Wulff, Anna (1916), *Fröbel-Højskolens Program*.
- Wulff, Anna (1922), *Fröbel-Højskolens Program*.
- Wulff, Anna (1931), *Fröbel-Højskolen gennem 25 Aar. 1906-1931*. Kbh.
- Ærø, Leif (2003), *Pædagogen som professionsbachelor*. Viborg: Forlaget PUC.
- Øland, Trine (2010), *A State Ethnography of Progressivism*. I: *Praktiske Grunde*, 1-2, s. 57-90.
- Øland, Trine (2012), *'Human Potential' and Progressive Pedagogy: A Long Cultural History of the Ambiguity of 'Race' and 'Intelligence'*. I: *Race, Ethnicity and Education*, 15:4, s. 561-85.

Gymnasieskolens udforskning gennem 50 år

En uddannelseshistorikers tilbageblik

Af Harry Haue

Artiklen omhandler forskning i gymnasiets udvikling i et historisk perspektiv; denne forskning fandt sted ved især to institutioner: Institut for Dansk Skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole/Danmarks Pædagogiske Universitet og Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet. Artiklen er også forfatterens uddannelseshistoriske tilbageblik på et langt forskningsliv inden for gymnasieskolen.

Indledning

Forud for tilblivelsen af massegymnasiet i 1960'erne var forskningen i gymnasieskolens udvikling ganske beskedent. Da det omkring 1970 blev almindeligt at opfatte uddannelse under en økonomisk og produktionsmæssig synsvinkel, øgedes interessen for gymnasieuddannelsernes historik. Andelen af en ungdomsårgang, der blev optaget på de gymnasiale uddannelser, voksede fra 10% i 1960 til 70% i 2016. Indtil 1960 var den officielle holdning til optaget i gymnasiet, at der skulle ske en grundig sortering af eleverne, og at kun de fagligt bedste elever blev optaget. Imidlertid blev politikere og embedsmænd i stigende grad opmærksomme på, at væksten i byerhvervene ville øge behovet for unge med mellemlange og lange uddannelser, og at man derfor måtte anvende en mere dynamisk optagelsespolitik.

Dette paradigmeskift i synet på gymnasieuddannelsens funktion stillede også krav til uddannelseshistorien. Et dynamisk samfund stiller flere spørgsmål til fortiden end et statisk samfund. Et af initiativerne var oprettelsen af Institut for Dansk Skolehistorie i 1965 ved Danmarks Lærerhøjskole under ledelse af den nyudnævnte professor i historie Roar Skovmand, jf. Christian Larsens artikel i denne årbog. I 1966 blev Selskab for Dansk Skolehistorie grundlagt, og året efter udkom første nummer af Årbog for Dansk Skolehistorie. Selvom folkeskolens udvikling dominerede indholdet af årbogens artikler og anmeldelser, fik også den gymnasiale udvikling nogen opmærksomhed.

Da jeg siden min studietid har haft forbindelse til det skolehistoriske miljø på Danmarks Lærerhøjskole og siden 1998 været knyttet til Dansk Institut for

Gymnasiepædagogik, får denne artikel nødvendigvis også et selvbiografisk præg. Desuden har jeg som forsker, forfatter, redaktør, opponenter og anmelder været engageret i andre universiteters og institutioners udgivelser. Det gælder også de enkelte gymnasiers jubilæumsudgivelser og artikler i festskrifter om gymnasiehistoriske emner.

Folkeskole – gymnasium – to adskilte verdener

Det er karakteristisk for den skolehistoriografiske udvikling, at der i høj grad har været et skel mellem det gymnasiale område og folkeskolen. I årbogens første nummer skrev redaktøren Vagn Skovgaard-Petersen artiklen ”Den politiske drøftelse af forbindelsen mellem almueskolen og den lærde skole”. Det var tydeligvis begyndelsen til disputatsen og et forsøg på i forskningen at binde de to institutionsområder sammen. Disputatsen blev forsvaret i 1976: *Dannelse og demokrati. Fra Latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*. I en artikel i festskriftet til Vagn Skovgaard-Petersen, der blev udgivet i 2001 i forbindelse med hans 70-årsdag, skriver Ingrid Markussen: ”Selv om Vagn Skovgaard-Petersen stod vagt om gymnasieskolens udvikling og betydning, så kunne området aldrig blive et højt prioriteret forskningsområde ved instituttet” – fordi Danmarks Lærershøjskole, og Institut for Dansk Skolehistorie, var fokuseret på folkeskolen.¹ Ikke desto mindre blev efter Markussens opfattelse både selskabet og årbogen en vigtig formidler af gymnasiestof. Gymnasieskolen havde ingen forskningsinstitution før oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik i 1998.

Uden for de to nævnte forskningsinstitutioner var der også en vis aktivitet på det gymnasiehistoriske område, men ofte havde forfatterne relationer til især Institut for Dansk Skolehistorie. Erik Nørr skrev i 1979 licentiatafhandlingen *Religionsfaget i den højere skole i anden halvdel af det 19. århundrede* ved Aarhus Universitet, og fire gymnasielærere udarbejdede jubilæumsværket *GL-100. Skole – Stand – Forening. Gymnasieskolernes Lærereforening 1890-1990*. Nævnes skal også Børge Riis Larsens afhandling: *Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet*, udgivet af Dansk Selskab for Historisk Kemi og Selskabet for Dansk Skolehistorie. Professor Gunhild Nissen anmeldte afhandlingen i årbogen, hvor hun perspektivrigt plæderede for, at uddannelseshistorien måtte foregå i en tværfaglig sammenhæng, ”hvor naturvidenskabelig, historisk, psykologisk og antropologisk/sociologisk kompetence bringes sammen”.²

I denne sammenhæng er der grund til at fremhæve forskningen i de enkelte fags historie, bl.a. historiefagets historie, f.eks. Jørgen Møller: *Historieundervis-*

1 Markussen 2001: 27.

2 *Uddannelseshistorie* 1992, Gunhild Nissens anmeldelse af Børge Riis Larsens bog *Naturvidenskab og dannelse*. Titlen var måske en allusion til Vagn Skovgaard-Petersens disputatstitel: *Dannelse og demokrati?*

ningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år, 1983, og Carl Erik Jørgensens mange artikler om de ældste latinskoler. Jeg har selv skrevet om udviklingen i dansk historieundervisning i en europæisk antologi om historieundervisningens udvikling i landene i EU. Der er også gode grunde til at fremhæve Birgitte Possings disputats: *Viljens styrke. Natalie Zahle. En biografi om dannelse, køn og magtfuldkommenhed*, der blev forsvaret ved Københavns Universitet i 1992. Heri belyses pigernes skolegang også på det gymnasiale område. Statsskolerne åbnede først i 1903 for optagelse af kvindelige elever. Disputatsen var ved sin biografiske fokus et nybrud i disputatstraditionen. I *Uddannelseshistorie* 1995 skrev P.G. Lange, rektor for Vestfyns Gymnasium, en artikel om gymnasieforsøget i Vor Frue Skole i København: "Et latinskoleforsøg for 200 år siden." Heri afspejlede oplysningstidens forestillinger sig om en moderne højere skole og et nyt dannelsesideal. Bibliografierne er et vigtigt hjælpemiddel i den uddannelseshistoriske forskning, f.eks. Christian Larsen: *Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004* fra 2005, hvori de fleste fremstillinger i denne artikel er anført. Desuden har de fleste numre af *Uddannelseshistorie* en bibliografisk oversigt.

Undervisningsministeriet ønskede i forbindelse med 150-året for etableringen af statens tilsyn med gymnasieskolerne at udgive et jubilæumsskrift, som resulterede i *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med Gymnasieskolerne 1848-1998*, skrevet af Erik Nørr, Vagn Skovgaard-Petersen og forfatteren til denne artikel. Under dette arbejde blev jeg bevidst om, at der manglede en grundlæggende undersøgelse af almindannelsens funktion i den danske gymnasieskole. Gymnasieafdelingens direktør, Uffe Gravers Petersen, var meget positiv over for denne tanke og sørgede for, at jeg kunne blive frikøbt fra min stilling i gymnasiet i to år. I 2003 kunne jeg forsvare disputatsen: *Almindelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*, som er en kronologisk og tematisk undersøgelse af dannelsesbegrebets indholdsforrykninger. Under udarbejdelsen af dette værk havde jeg en løbende dialog med bl.a. Vagn Skovgaard-Petersen, der fungerede som en koordineringscentral for forskningen på det gymnasiale område indtil omkring 2000. Det gjaldt også sagsom-

(Foto: Uddannelseshistorie 1986 s. 186)



Den faste medarbejderstab ved Institut for Dansk Skolehistorie omfattede i midten af 1980'erne lektor Ellen Nørgaard, professor Vagn Skovgaard-Petersen, lektor Ingrid Markussen og assistent Kirsten Rohde.

rådet 'pædagogik' i *Den store danske Encyklopædi*, hvor Vagn Skovgaard-Petersen var redaktør, en opgave, han var selvskreven til at varetage. Hans redaktionserfaring var omfattende bl.a. som ene- eller medredaktør på 25 udgaver af årbogen.

Kilderne til gymnasieforskningen

I forbindelse med forberedelserne til udarbejdelsen af *GL-100* havde jeg naturligt nok flere samtaler med Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen, og sidstnævnte beklagede, at han i forbindelse med arbejdet med disputatsen ikke havde kunnet finde GL's protokoller. Da jeg en dag besøgte GL's kontor på Lyngbyvej, faldt jeg i snak med en af de ældste sekretærer, og jeg nævnte for hende, at protokollerne ikke længere fandtes. Jo, sagde hun det gør de da, jeg husker tydeligt, at vi i forbindelse med flytningen lagde dem i et trapperum i parkeringskælderen. Hun huskede ret; her lå protokollerne, i sorte arkivkasser kamufleret af støv og spindelvæv, både fra Gymnasieskolernes Lærerforening, De Private Gymnasiers Lærerforening, De Kommunale Gymnasiers Lærerforening og Statskolernes Lærerforening. Jeg ringede til Vagn, som var en af de få, som forstod rækkevidden af dette fund. Da jeg i begejstrede vending fortalte, at protokollerne faktisk eksisterede, var der en længere pause i telefonen, hvorpå han med spag stemmeføring sagde: "Ja, så må jeg jo nok revidere min disputats." Det blev nu ikke nødvendigt. Protokollerne var overvejende udformet som beslutningsreferater, og disse beslutninger kendte vi fra andre kilder, og bl.a. fra 1917 ved gengivelser i bladet *Gymnasieskolen*. Men den lille historie viste, hvor vigtigt det er at have adgang til kildematerialet, og Vagn havde inden fundet af GL's protokoller støttet Erik Nørr i forbindelse med hans udarbejdelse af tobindsværket: *Gymnasieskoler – administration og arkiv*, der udkom i 1989. Registraturen omfatter både den ældre samling og en række ny indsamlede gymnasiearkiver. I denne forbindelse blev Landsarkivet for Sjællands ældre samling af latinskolers og gymnasiers arkivalier omordnet og gjort lettere tilgængelige via en ny registratur, udgivet af ARKIVaria/Selskabet for Dansk Skolehistorie i 1989. I 1980 udgav Erik Nørr *Latinskolernes Programmer 1840-1903*, Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Denne registratur omfattede de videnskabelige artikler, som den lærde skoles lærere siden 1839 var forpligtet på at udgive i skolernes programmer/årsskrifter. Erik Nørr fulgte i 1985 denne udgivelse op med *Gymnasieskolernes programmer 1903-1958*, bd. 1-2, også udgivet af Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Det var også vigtigt, at kildematerialet blev formidlet i undervisningen. I 1986 udkom *Skolen i Danmark – fra 1500-tallet til i dag*, som var et svar på et længe følt behov for en kildesamling om alle skoleformers udvikling til brug i gymnasieskolen og på læreruddannelsen. De fire forfattere, Vagn Skovgaard-Petersen, Johnny Thiedecke, Ellen Nørgaard og Harry Haue, havde den målsætning for udgivelsen at formidle forskningens vigtigste resultater og de væsentligste kilder til at bely-

se folkeskolen og gymnasiets udvikling.³ I *Uddannelseshistorie* skrev jeg en artikel om at bruge skolehistorien i gymnasiets historieundervisning.

Gymnasieforskningens nytte

Da Institut for Dansk Skolehistorie mistede sin selvstændige status i 1991 og kom til at indgå i Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning, var det også et tab for den gymnasiehistoriske forskning. Siden 1970'erne havde der sporadisk været talt om oprettelse af et institut for forskning i de gymnasiale uddannelser. I 1997 havde landets fem universiteter sammen med Danmarks Lærerhøjskole formuleret en anmodning til ministeriet om, at der burde afsættes midler til oprettelse af et videnscenter for lærerprocesser. Aalborg Universitet fik en stor bevilling til at forske i lærerprocesser i en erhvervsmæssig sammenhæng rettet mod uddannelsessystemet generelt. Syddansk Universitet fik 1,3 mio. kr. årligt i fire år til forskning og efteruddannelse rettet mod gymnasiesektoren, mens Danmarks Lærerhøjskole, senere Danmarks Pædagogiske Universitet, fortsat skulle fokusere på forskning i uddannelse på grundskoleområdet.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) blev oprettet ved Syddansk Universitet i 1998, og leder af det nye institut blev professor i nordisk litteratur Finn Hauberg Mortensen. Han havde i mange år forsket i danskfagets didaktik i gymnasiet. Efter 25 år som gymnasielærer i historie og oldtidskundskab blev jeg knyttet til det nye institut som forskningsassistent. Undervisningsministeriet havde frikøbt mig fra min gymnasiestilling i en toårig periode, hvor jeg skulle forske i almindannelsens funktion i det almene gymnasium. Den færdige afhandling blev antaget til forsvar for den filosofiske doktorgrad og blev udgivet på Syddansk Universitetsforlag i midten af januar 2003, netop da man i Folketinget drøftede, om den kommende reform fortsat skulle have almindannelse som det overordnede mål for undervisningen eller blot være forpligtet på at være studieforberedende. Få dage efter min afhandling var blevet trykt, afholdt GL en meget velbesøgt konference om dette spørgsmål, og jeg blev bedt om at indlede. Jeg redegjorde indledningsvis for, hvad jeg forstod ved almindannelse: ”Almindannelse kan erhverves i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som et samfund til enhver tid har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til medmennesker, natur og samfund.”⁴ Undervisningsminister Ulla Tørnæs sad på forreste række, og et par dage senere blev jeg bedt om at komme på undervisningsministerens kontor for at uddybe min definition af almindannelse. Jeg

3 Haue 1989. Artiklen tog udgangspunkt i et foredrag, som jeg holdt sammen med Vagn Skovgaard-Petersen for historielærere i gymnasiet på Sandbjerg Slot i november 1988.

4 Haue 2003: 19. Da disputatsen hurtigt blev udsolgt, skrev jeg en kortere version, som udkom på Syddansk Universitetsforlag i 2004 med titlen: *Almindannelse for tiden*, og i 2008 blev den korte version i en redigeret udgave oversat til tysk: *Allgemeinbildung, Ein deutscher Begriff im dänischen Gymnasium 1750-2007*.

fremhævede begrebets slidstyrke og mulighed for at forme de gymnasiale uddannelser på en tidsvarende måde.

Et par dage senere blev jeg inviteret til Folketingets Undervisningsudvalg, hvor jeg gentog budskabet. 28. januar kunne Folketinget vedtage den nye gymnasielov, og almindennelse skulle fortsat være det overordnede formål.

Senere på året formulerede videnskabsministeren et slogan: ”Fra forskning til faktura”; i mit tilfælde må man sige, at det kom til at passe ganske godt.⁵

I sommeren 2016 indgik et bredt flertal i Folketinget en aftale om en gymnasireform, hvor almindennelsen fortsat skulle være det overordnede formål med undervisningen i de gymnasiale uddannelser, og min definition af begrebets funktion fra 2003 blev fortsat almindelig anerkendt.

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik – DIG

Hovedsigtet med oprettelsen af det nye institut var at rette op på den underprioritering, som indtil da havde karakteriseret forskningen på gymnasieområdet. Der blev ansat flere gymnasielærere, der skulle kvalificere sig via en ph.d.-afhandling til fast ansættelse som lektor eller professor. De områder, der i første omgang blev tilgodeset, var fagdidaktikken i fagene historie, dansk, naturvidenskab og matematik. Dernæst drejede det sig om organisation, ledelse og skoleudvikling. Endelig kom der fokus på almenpædagogik, uddannelsessociologi, sprogpedagogik, pædagogisk filosofi og samfundsfagdidaktik. Forskningen skulle højne gymnasielærernes teoretiske beredskab i almindelighed og danne grundlag for en masteruddannelse, et efteruddannelsesprogram og teoretisk pædagogikum. I løbet af de første ti år blev der produceret 21 ph.d.-afhandlinger og en doktordisputats, alle relateret til gymnasiale problemstillinger. Som eksempler herpå kan nævnes: Torben Spanget Christensens afhandling om evaluering i gymnasiet og Finn Wiedemanns afhandling om skolekultur i de gymnasiale uddannelser.⁶

I 2005 fusionerede DIG med andre fagområder til Institut for Filosofi, Religion og Gymnasiepædagogik, og senere blev der igen foretaget en omstrukturering under Det Humanistiske Fakultet, hvor gymnasieforskningen og de afledte funktioner blev en del af Institut for Kulturvidenskaber (IKV). Blandt de mange forskningsprojekter, der blev iværksat på gymnasieområdet, kan nævnes ”Lærroller” under ledelse af lektor Lilli Zeuner, skriveforskning under ledelse af professor Ellen Krogh og Center for forskning i skoleudvikling med lektor Steen Beck som leder. Centerets opgave var også i lettilgængelig form at samle og formidle forskning i de gymnasiale uddannelser.

Jubilæumsværker – gymnasieforskningens underskov

I det bibliografiske afsnit i hver årgang af *Uddannelseshistorie* er jubilæumsskrif-

5 Haue 2010.

6 Damberg og Haue 2008: 187-88.

terne anført. Denne genre har bidraget ganske meget til gymnasieforskningen. Disse jubilæumsudgivelser kommer ofte tæt på skolehverdagen og siger noget om de forskellige skolekulturer og de personer, der skabte dem. Jubilæumsværkerne kan opdeles i typologier. For det første er mange af dem skrevet ud fra en videnskabelig intention. Det gælder et værk som *Odense Katedralskoles historie 1283-1983*, redigeret af skolens rektor Jørgen Mentz. Forfatterne var historielæ-

[Foto: Børge Nannestad, gengivet fra Harry Haue: *Alumniromaner i tiden*, s. 236.]



Odense Katedralskole blev i 1894 bygget i renæssancestil. Portalen var porten til kundskab og dannelse: *Literis et Humanitati*, som var genbrug fra den tidligere skolebygning fra 1846. På portalens gårdside stod der: *Kundskab er Magt*. De fleste højere skoler havde som her i 1800-tallet et værdiorienteret slogan, som ofte er bevaret og fortæller skolehistorie.

rere ved skolen, og der lå omfattende kildestudier til grund for de enkelte kapitler.

For det andet er der de værker, der punktvis belyser udvalgte sider af skolens historie. Det gælder et værk som *Vestre Borgerdyd Skole 1787-1987*, redigeret af skolens rektor Jacob Appel. Nogle af de gamle skoler har flere jubilæumsværker, og det er derfor naturligt at foretage en punktvis behandling af nogle emner, der ikke tidligere er blevet berørt. Det gælder en skole som Metropolitanskolen, som flere gange har fået et jubilæumsværk; det seneste markerer 800-års jubilæet og har fået titlen *Hvilket forår*, hvilket dels relaterer til, at det var Hans Scherfigs skole, der blev portrætteret i *Det forsømte forår*, dels til det forår, hvor skolen blev nedlagt/fusioneret med Østre Borgerdyd Skole til Gefion Gymnasium.

En tredje form for udgivelse i forbindelse med en skoles jubilæum er en samling af essayistiske bidrag skrevet af lærere, elever og navnlig tidligere elever. Disse erindringsglimt viser undertiden sider af skolens liv, som kun i begrænset omfang er registreret i det traditionelle kildemateriale, eller udnyttelse af et hidtil upåagtet kildemateriale, som i bogen om elevforeningen Ydun ved Aalborg Katedralskole fra 2016, hvor eleverne ses i nærbillede uden for undervisningen.⁷

Endelig foregår der en ikke ubetydelig forskning i universitetsspecialer, som desværre er mindre synlige end mange af dem fortjener. Som et eksempel kan nævnes Tine Moses speciale, der undersøger, i hvilken udstrækning historiebevidsthed som fænomen indgik i 3.000 eksamensspørgsmål til studentereksamen i 2003. Hendes undersøgelse: *Historiebevidsthed til eksamen*, viste, at historiebevidsthed ikke prægede eksamensspørgsmålene, og at historielærerne var traditionelle i deres valg af emner; f.eks. var 1/3 af spørgsmålene relateret til Den Kolde Krig, hvorimod der var meget få spørgsmål, der relaterede sig til den kommunistiske verdens sammenbrud i 1989. Det kunne tolkes sådan, at det var lærens oplevelshorisont frem for elevernes, der dominerede. Tine Moses resultater indgik i drøftelserne af læreplanen for historie i det almene gymnasium i 2004 og var nok medvirkende til, at periodeinddelingen blev ændret fra 1945 til 1989. Endelig indeholder mange lokalhistoriske værker afsnit om skole- og uddannelseshistorie. Et eksempel herpå er *Odense bys historie* fra 1988.

Festskrifter om gymnasieforskning

Festskrifter er ofte en indholdsmæssig broget og lejlighedsbestemt genre, også når det gælder gymnasieforskningen. Et eksempel herpå er festskriftet til Vagn Skovgaard-Petersen på 60 års dagen: *Skole. Dannelse. Samfund*. Skriftet omfatter 23 bidrag; heraf kan dog kun fire relateres til den gymnasiale verden, nemlig Harry Haue: "Afskeden med P. Munchs verdenshistorie, Gunhild Nissen: "Matematik og dannelse – spotlys på 1878", Erik Nørr: "Debatten om gymnasieskolerne biblioteker 1918-22. Fra forskningsbiblioteker til pædagogisk studiesamling" og Karen Skovgaard-Petersen: "Non Scholae sed vitae – en programerklæring om

7 Elevforeningen Ydun ved Aalborg Katedralskole beskrevet i Christensen 2016.

latinundervisningen ved Sorø Akademi.” De øvrige bidrag relaterede sig især til folkeskolen, men også universitetet og højskolen blev behandlet.

Et andet eksempel på et festskrift er *Veje til klogskab. Hyldestkrift til uddannelseschef Erik Damberg* fra 2014, redigeret af Harry Haue og udgivet af Institut for Kulturvidenskaber ved Syddansk Universitet. Ud af de 12 bidrag var der kun ét der ikke relaterede sig til gymnasieverdenen. De emner, der blev behandlet i festskriftet, drejede sig om gymnasiekulturen udvikling siden 1800, undervisningsdifferentiering i gymnasiet, teoretisk pædagogikum, masteruddannelsen for gymnasielærere, fagligt samspil i gymnasieundervisningen, pædagogisk-didaktisk udvikling af gymnasierne på Færøerne og i Grønland og efteruddannelse af gymnasielærere. Festskriftet blev udgivet som nr. 100 i serien *Gymnasiepædagogik*. På 16 år var der således udgivet 100 numre af dette tidsskrift, som fokuserer på forskning, rapportering, udviklingsprojekter og følgeforskning i relation til de gymnasiale uddannelser.

Denne vækst i gymnasieforskningen er bemærkelsesværdig, navnlig når udgangspunktet for den gymnasiale forskning for et halvt århundrede siden var så spinkelt. Forklaringen på væksten i den uddannelseshistoriske forskning på gymnasieområdet skal nok især søges i det faktum, at også denne skoleform skulle tilgodeses et senmoderne og hyperkomplekst samfunds behov, hvor fagene hurtigt fik nyt indhold på grund af nye videnskabelige resultater, der ofte forudsatte krav til fagsamspil og nye undervisningsdesigns. Visionerne for den nye undervisning bliver nødvendigvis udformet i en dialog med tidligere undervisningsformer. Et eksempel herpå er den betydning, som retorik har fået for undervisningen i mange fag; hvordan har de retoriske tankefigurer udviklet sig, og hvilken brug kan der i dag gøres af dem?

Den digitale vending

Ikke al gymnasieforskning har et udtalt uddannelseshistorisk perspektiv, men langt de fleste moderne problemstillinger er vanskelige at analysere uden at inddrage historien. Selvom en undersøgelse af et gymnasialt fænomen ikke medtager det historiske perspektiv, vil en afhandling alligevel snart i sagens natur udgøre en trædesten i uddannelseshistorien. John Robert Seeleys statement fra Victoriatiden: ”History is past politics, and politics present history” gælder også på uddannelsesområdet.

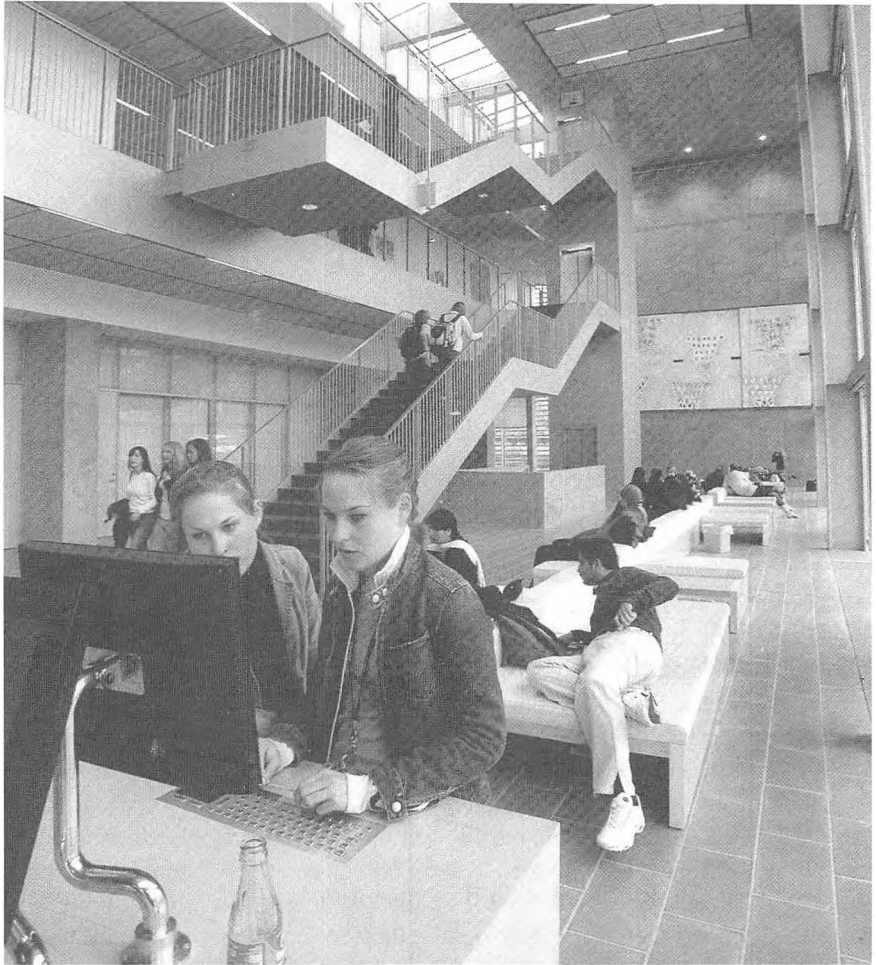
Det gælder ikke mindst på det digitale område, hvor mange artikler og fremstillinger får et historisk præg, inden de når frem til læseren, med mindre de bliver publiceret digitalt. I *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen* fra 2006 har professor Kirsten Drotner behandlet denne problematik, og hun citerer her festskriftets hovedperson: ”Hvilke strategier og satsninger skal der til, hvis de politiske festtaleformuleringer om videnssamfundet skal realiseres på dette område?” Selv mente Hauberg Mortensen, at det historiske perspektiv var vigtigt, også når det drejede sig om digitale læremidler.

En af de første opgaver, jeg fik efter DIG's etablering, var at opbygge et digitalt

bibliotek, som skulle omfatte typiske læremidler i alle gymnasiefag fra 1700-tallet og frem til 1930, det sidste af hensyn til royalty-bestemmelserne. Meningen var, at dette omfattende og gerne repræsentative materiale i kraft af, at det via computeren blev lettilgængeligt, kunne indgå både i den fagdidaktiske forskning og i en undervisningssammenhæng. Et eksempel herpå skrev jeg om i ovennævnte festskrift: "Forord bryder ingen trætte", hvori jeg analyserede en række historielærebøgers forord. Udgangspunktet var Holbergs *Synopsis Historiæ universalis* fra 1732, der netop blev skrevet, fordi historie nu skulle være et fag både i latinskolen og på universitetet. I forordene røber forfatterne, hvordan de tolker de gældende bestemmelser for faget, deres eget historiesyn og giver ofte anbefalinger til, hvordan der skulle undervises i faget. Det viste sig, at min egen opfattelse af historieundervisningen i ældre tid som udenadslære var en fordom, der kun i begrænset omfang kunne verificeres. Lærerens 'livlige', som det ofte hed, fortælling var derimod den almindelige undervisningsform. Disciplene fik ganske vidst udleveret en lærebog, som de skulle lære, årstal, konger og begivenheder, men meningen var, at de dermed var fritaget for at skulle notere hovedpunkter under lærerens 'livlige' fremstilling og blot kunne koncentrere sig om at lytte. Spørgsmålet, der stod tilbage var, er det en sort skole?"

Selv oplevede jeg den 'digitale vending' i sommeren 1997, da Erik Nørr og jeg havde et møde med lederen af Undervisningsministeriets forlag om tilrettelæggelsen af *Kvalitetens vogter*. Vi var jo vant til at udgive bøger, men ikke at bogen skulle foreligge både analogt og digitalt. Vi var meget skeptiske. Hvorfor skulle folk købe bogen, når de uden videre kunne downloade den fra nettet? Snart måtte vi i bestyrelsen for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie tage stilling til om også årbøgerne skulle udgives i begge skikkelser. I begyndelsen af 00'erne blev det almindeligt at have både en analog og en digital udgivelse, og da DIG's første ph.d.-afhandlinger blev udgivet, kunne de frit downloades. Denne udvikling udfordrede almindelsen, som nu også måtte omfatte 'digital dannelse', fordi store dele af undervisningen i alle fag havde en digital dimension, ja, begrebet indgik i forligspartiernes aftaletekst om gymnasiereform 2016. Mange læremidler blev anskaffet på licensbasis hos forlagenes e-læringsafdelinger.

Digitaliseringen åbnede også for nye didaktiske tiltag. Digitale spil var en af dem. International Society for History Didactics tog dette tema op på sin årlige konference i 2014 i Wrocław med overskriften: 'Edutainment'. I min præsentation gik jeg ud fra den antagelse, at video games/adventure games "can form a bridge between the task-oriented learning practice in schools and the pleasure-motivated experiences students receive from playing games in everyday life." Et eksempel herpå er et spil, som forskere ved Aarhus Universitet har udviklet, hvor en teenagerpige kommer til at trykke på en app, der bringer hende over i middelalderen. For at undslippe denne farlige og fremmede verden skal hun be-



Frederiksberg Gymnasium fra 2004 er tegnet af Henning Larsens Tegnestue, og indretningen åbner for anvendelse af forskellige arbejdsformer i overensstemmelse med 2005-reformens intentioner.

svare fem spørgsmål, som forudsætter elevernes erhvervelse af en vis viden om Aarhus i 1459 for at befri den stakkels teenager fra, hvad de tror, er den 'mørke' middelalder. Måske ændrer de opfattelse og erhverver dermed digital dannelse, både som middel og som mål og udvikler dermed deres almindelse.⁹

Sammenfatning

En sammenfatning af det seneste halve århundredes uddannelseshistorie kunne tage udgangspunkt i en sammenligning af min og Vagn Skovgaard-Petersens

9 Haue 2016.

disputatser. Sidstnævnte kunne karakteriseres som en uddannelseshistorisk universalfremstilling. Den lærde skoles udvikling blev set i et bredt samfundsperspektiv med vægt på det politiske aspekt, og skoles etos og opgave blev grundigt behandlet. Afhandlingens 'røde tråd' udgøres af samspillet mellem lederne, lærere, elever, fag og pædagogik og social mobilitet. I virkeligheden kunne titlen på disputatsen have heddet: den danske lærde skoles historie 1870-1903. Dannelse og demokrati var naturligvis en toning af fremstillingen, der i øvrigt udmærkede sig ved at savne teoretiske antagelser, men ikke desto mindre formåede forfatteren at skrive – ud fra den bedste hermeneutiske tradition – en indsigtfuld og perspektivrig afhandling, som fyldte et veritabelt tomrum i den skolehistoriske forskning, men som ikke umiddelbart – men naturligvis middelbart – kunne knyttes til en fremtidsorienteret problematik i 1976.¹⁰

Sammenlignet med min disputats 27 år senere er der mange ligheder. Denne havde også et universalt perspektiv over et langt kronologisk forløb, men adskilte sig ved at være teoribaseret og en stærkere begrebsmæssig fokusering på almindelse. Vagn Skovgaard-Petersen, der var førsteopponent, kritiserede især det første, hvad skulle al den teori gøre godt for? Han karakteriserede disputatsen således: "I realiteten er her tale om en fremstilling af vigtige sider af det danske gymnasiums historie fra 1775 til i dag."¹¹ Mit teoretiske grundlag for undersøgelsen af almindelsesens funktion i dansk gymnasieundervisning var Niklas Luhmanns systemteori, idet jeg iagttog en forskel mellem forskellige systemer in casu: dannelse og almindelse, og jeg opfattede 'almindelse' som et symbolsk generaliserede medier. Eller sagt med andre ord, kunne almindelse i denne forståelse opfattes som et sprog i sproget, der gjorde det muligt at drøfte og skabe nogenlunde konsensus om, hvad der skulle være det faglige indhold i den højere undervisning. At det forholder sig sådan, kunne siges at blive dokumenteret især i forbindelse med drøftelserne forud for vedtagelsen af reformer i gymnasiet, hvilket også var tilfældet i 2003 og 2016.¹²

Hvis uddannelseshistorien skal kunne bruges af dem, der lovgiver om skolen og arbejder i den, må den tage udgangspunkt i aktuelle problemstillinger, f.eks. digital dannelse, og se denne problematik i et udviklingsperspektiv. Det har været udgangspunktet for mange af de undersøgelser, som er blevet til på gymnasieområdet ved Syddansk Universitet. Den korte reminder til forskere i de gymnasiale uddannelsers historie må da være, at uddannelseshistorie skal have et fremtidsorienteret udgangspunkt, f.eks. hvordan kan den gymnasiale undervisning bidrage til at give den såkaldte konkurrencestat et menneskeligt ansigt?

10 Paludan 1885. Dette værk var, da Vagn Skovgaard-Petersen skrev sin disputats, den eneste samlede fremstilling af den lærde skoles i historie.

11 Damberg 2003.

12 www.uvm.dk, aftaleteksten om gymnasiereform 2016.

Summary

In this article, the author presents the past 60 years of research into the historical development of the Danish high school (the “gymnasium”), conducted by two main institutions: the Institute of Danish School History at the Danish Teachers Training College and the Danish Institute for High School Pedagogy of the University of Southern Denmark. The article is also the author’s retrospective of a long life of research into the Danish high school.



Harry Haue (f. 1941), professor emeritus og seniorforsker ved Institut for Kulturvidenskab, Syddansk Universitet. Forsvarer i 2003 disputatsen Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000, der også er udgivet i en dansk kort-version, som i 2008 er oversat til tysk. Medredaktør af Uddannelseshistorie 1988-97 og medforfatter til værker om gymnasiets, realskolens og efterskolens historie. Medlem siden 2009 af bestyrelsen for International Society for History Didactics.

Litteratur

- Appel, Jacob (red.) (1987), *Vestre Borgerdyd Skole 1787-1987*. Kbh.: Vestre Borgerdyd.
- Bryld, Carl-Johan, Harry Haue, Knud Holch Andersen og Inger Svane (1990), *GL-100. Skole – Stand – Forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*. Kbh.: Gyldendal
- Christensen, Dorthe (2016), *Brøderskabet – Den kommende elite og elevforeningerne*. Aalborg: Højers Forlag/Aalborg Katedralskole.
- Damberg, Erik (2003), *Almindannelse som ledestjerne. Tekster fra Harry Haues disputatsforsvar 28. februar 2003*. Gymnasiepædagogik nr. 38. Odense: Syddansk Universitet.
- Damberg, Erik og Harry Haue (red.) (2010), *Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet*. Gymnasiepædagogik nr. 71. Odense: Syddansk Universitet.
- Drotner, Kirsten: Bøger og bits. I: Damberg, Erik, Haue, Harry og Jørgen Dines Johansen (red.), *Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*, Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 207-16.
- Haue, Harry (1989), *Skolens historie i undervisningen. I: Uddannelseshistorie 1989*, s. 63-67
- Haue, Harry (2003), *Almindannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2004), *Almindannelse for tiden – en ledetråd i dansk gymnasieundervisning*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Haue, Harry (2006), *Forord bryder ingen trætte. I: Damberg, Erik m.fl. (red.), Litterat på eventyr. Festskrift til Finn Hauberg Mortensen*. Odense: Syddansk Universitetsforlag, s. 25-37.
- Haue, Harry (2008), *Allgemeinbildung. Ein deutscher Begriff im dänischen Gymnasium 1750-2007*. Odense: University Press of Southern Denmark.
- Haue, Harry (2010), *History of Education matters – if the past is present. I: Larsen, Jesper Eckhardt (red.), Knowledge, Politics and History of Education*. Münster. LIT Verlag, s. 121-32.
- Haue, Harry (2011), *Historical Education in Denmark. I: Erdmann, Elisabeth and Wolfgang Hasberg (eds.), Facing, Mapping, Bridging Diversity. Foundation of a European Discourse on History Education*. Schwalbach: Wochen Schau Wissenschaft.
- Haue, Harry (2014) (red.), *Veje til klogskab. Hyldestskrift til uddannelseschef Erik Damberg*. Gymnasiepædagogik nr. 100. Odense: Syddansk Universitet.

- Haue, Harry (2016), Digital Bildung and Allgemeinbildung: New Challenges to and potentials for History Didactics. I: Wojdon, Joanna (ed.), *E-teaching History*. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing, s. 164-72.
- Haue, Harry, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke (1986), *Skolen i Danmark. Fra 1500-tallet til i dag*. Herning: Systime.
- Haue, Harry, Erik Nørr og Vagn Skovgaard-Petersen (1998), *Kvalitetens vogter. Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Kbh.: Undervisningsministeriet.
- Haue, Harry, Kristian Hvidt, Ingrid Markussen og Erik Nørr (red.) (1991), *Skole. Dannelse. Samfund. Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen 31. maj 1991*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Lange, Poul G., *Et latinskoleforsøg for 200 år siden*. I: *Uddannelseshistorie 1995*, s. 64-94.
- Larsen, Børge Riis (1991), *Naturvidenskab og dannelse. Studier i fysik- og kemiundervisningens historie i den højere skole indtil midten af 1800-tallet*. Kbh.: Selskabet for Historisk Kemi/Selskabet for Dansk Skolehistorie.
- Larsen, Christian (2005), *Dansk uddannelseshistorisk bibliografi 1948-2004*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Larsen, Jesper Eckhardt (red.) (2012), *Knowledge, Politics and the History of Education*. Berlin: Lit Verlag.
- Lindemann, Hans m.fl. (2009), *Hvilket forår. 800 år. Et Danmarksbillede set gennem Metropolitanskolen. Fra Danmarks fineste skole til et gymnasium i brændepunktet på nutidens Nørrebro*. Kbh.: Metropolitanskolen.
- Markussen, Ingrid (2001), *Forskningstemaer ved Institut for Dansk Skolehistorie*. I: Schultz-Hansen, Inger og Erik Nørr, *Institut, Selskab, Museum. En skolehistorisk hilsen til Vagn Skovgaard-Petersen*. Kbh.: Selskabet for Dansk Skolehistorie og Dansk Skolemuseum.
- Mentz, Jørgen (red.) (1984), *Odense Katedralskoles historie 1283-1983*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Møller, Jørgen (1983), *Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år*. Kbh.: Gad.
- Nørr, Erik (1979), *Det højere skolevæsen og kirken. Faget Religion i sidste halvdel af det 19. århundrede*, Aarhus: Akademisk Forlag.
- Nørr, Erik (1980), *Latinskolens programmer 1840-1903. Bibliografi og billedfortegnelse*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Nørr, Erik (1985), *Gymnasieskolens programmer 1903-1958. Bibliografi og billedfortegnelse*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.
- Nørr, Erik (1989), *Gymnasieskoler – administration og arkiv*. Kbh.
- Paludan Julius (1885), *Det høiere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverige. En sammenlignende Fremstilling*. Kbh.
- Possing, Birgitte (1992), *Viljens styrke. Nathalie Zahle. En biografi om dannelse, køn og magtfuldkommenhed*. Kbh.: Gyldendal.
- Skovgaard-Petersen, Vagn (1976), *Dannelse og demokrati. Fra latin til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903*. Kbh.: Gyldendal.

Skolevæsenet som preussisk nationalstatsprojekt

Ny vinkel på det sønderjyske skolevæsen 1867–1920

Af Kim Furdal

Hvad ved vi egentlig om den sønderjyske folkeskole i perioden 1867-1920? Ikke ret meget ud over det danske sprogs manglende stilling i undervisningen. I artiklen trækker forfatteren de lange linjer op i de politiske og pædagogiske diskussioner, der fik afgørende betydning for det sønderjyske skolevæsens historie i perioden. Det handler bl.a. om skismaet mellem på den ene side det tyske nationalstatsprojekt med skabelsen af en folkeskole i 1872 og på den anden side de nye pædagogiske retninger, som blæste hen over Tyskland i 1800-tallet.

Indledning

”Erindring om fortiden kunne skabe en farlig indsigt, og det bestående samfund er tilsyneladende ængstelig for erindringernes undergravende indhold. Erindringerne er en måde, hvorpå man kan afskære sig fra de givne kendsgerninger, en form for ‘formidling’, der for korte perioder bryder de givne kendsgningers allestedsnærværende magt.”¹

Sønderjyllands historie har sine umiddelbare paradokser. Tag nu den sønderjyske folkeskole, et af de helt centrale omdrejningspunkter i den nationale kamp. Man kunne tro, at folkeskolens historie i perioden 1867-1920 var et af de mest gennemtrawlede forskningsfelter i den sønderjyske historie. Men nej! Indtil de seneste år var det langt fra tilfældet, og faktisk ved vi endnu i dag stort set intet om, hvad eleverne tog med sig i rygsækken, når de i denne periode forlod folkeskolen, og hvordan de tilegnede sig denne viden.

Til gengæld er vi helt på det rene, når det drejer sig om det danske sprogs pla-

1 Marcuse 1969: 113.

cering eller rettere manglende placering i den preussiske folkeskole. Historien om, hvorledes det danske sprog blev fortrængt efter 1888 og kun efterlod to timers dansksproget religionsundervisning om ugen, som mange steder havde det med at forsvinde i den praktiske skolehverdag, er velkendt. Ser man nærmere på forskningen i det sønderjyske skolevæsens historie i perioden 1867-1920, så blev perspektivet lagt med Nicolai Svendsens korte afsnit "Det slesvigske Folkeskolevæsen" i *Haandbog i det nordslesvigske Spørgsmaals Historie*, som udkom i 1901 på et tidspunkt, hvor presset på den danske befolkning i Nordslesvig var på sit højeste. Siden er argumenterne forfinet, men ikke grundlæggende forandret. Det nationale perspektiv betød et fokus på skolesproget og skolen som fortynningsanstalt.² Eneste undtagelse er L.S. Ravns bog *Træk af folkeskolens historie i Nordslesvig 1864-1920*, men det er karakteristisk, at bogen er et forsøg på en mere nuanceret vurdering af skolerne, som ifølge Ravn de første 25 år var præget af danskuddannede lærere, hvilket fik betydning for bevarelsen af det danske modersmål: "Der er ingen tvivl om, at det har haft sin betydning for bevarelsen af modersmålet i grænselandet, at der helt op til århundredskiftet i landsbyens nøglestillinger sad danskuddannede lærere, hvor de bevidst eller ubevidst forsinkede og hæmmede den tyske målsætning på skolens område".³ Men noget må eleverne have taget med sig ud over tyskkundskaber og forherligelsen af de tyske kejser. Skolevæsenet må have bidraget med en viden, der blev opfattet som så samfundsmæssig relevant, at den var værd at investere i, og at eleverne kunne bruge denne viden i deres videre liv.

Når vi ikke ved mere, hænger det sammen med, at den danske tilgang til skolevæsenets historie i denne periode lidt karikeret har været, at skolen var tysk og dermed ikke noget, en dansk historiker beflittede sig med. Men uanset det nationale tilhørsforhold, gik eleverne i den samme preussiske/tyske folkeskole, der var indlejret i den samme økonomiske, sociale og politiske virkelighed. Den sønderjyske folkeskole er simpelthen for vigtig en institution til, at vi kan reducere emnet til et spørgsmål om sprogligt og nationalt tilhørsforhold og så i øvrigt skrive den ud af historien.⁴

2 Senest har Erik Nørr i denne tradition skrevet en kortfattet artikel om det preussiske skolevæsen i *Adriansen* 2011: 330-31.

3 Ravn 1981: 189f.

4 I det hele taget er den fuldstændige manglende danske interesse for den betydelige tyske skolehistoriske forskning et problem. Det er således 50 år siden, Horst Schallenberg (1964) udgav sin centrale afhandling *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit*, der er central ikke blot for forståelsen af det historiesyn, som prægede undervisningen i folkeskolen, men også for den såkaldte "Borussifizierung" af hertugdømmerne og den tyske forståelse af hertugdømmernes historie. Siden har den tyske skolehistoriske forskning nærmest været præget af et masochistisk selvpøgør, der kun kan forstås på baggrund af opgøret med nazitiden. Blandt de mere moderate er Thomas Nippede, der stiller spørgsmålet "Wie modern war das Kaiserreich" og bl.a. konstaterer, at "Schule steht für ein Negativbild des wilhelminischen Deutschland" (s. 6) og videre: "Selbsttätigkeit war nicht das erste, nicht der kritische Fragen, sondern der angepasste Wissener und Könnener war das Ideal, aber das war viel, war mehr als der passi-

Det kræver samtidig en erkendelse af, at vi må kende og forstå det preussiske skolevæsens historie med de pædagogiske og politiske diskussioner, som satte rammerne for undervisningen i klasseværelset hver eneste dag. I det følgende vil jeg derfor forsøge at trække linjerne op gennem 1800-tallet.

Børnenes kirke

Ser man på den preussiske skolehistorie frem til begyndelsen af 1900-tallet, er den præget af fire fænomener: 1) de meget store økonomiske og sociale forskelle mellem de enkelte provinser i kongeriget Preussen, 2) en diskussion om kristendommens placering i folkeskolen meget lig den diskussion, der fandt sted i Danmark, 3) en diskussion om nationalstatens placering og rolle i folkeskolen og 4) udviklingen inden for pædagogikken. Som på så mange andre områder i historien er fænomenerne flettet ind i hinanden, men her kan vi passende og provokerende tage afsæt i det forhold, at Preussen allerede med skoleloven fra 1872 fik en "folkeskole", mens man i Danmark skal helt frem til 1899, før begrebet juridisk vandt indpas med skoleloven fra 1899 og Grundloven i 1915. Netop dette nationalromantiske begreb rammer fint hele 1800-tallets skolediskussion ind.

Frem til begyndelsen af 1800-tallet var skolen i såvel Preussen som Danmark et fremmedelement i bondesamfundet. Den vigtigste primære oplæring skete i hjemmene, hvor børnene blev opdraget til at blive gårdmænd, håndværkere eller hustruer m.m. I en sådan verden var skolen og lærergerningen sekundær. Mange steder gik undervisningen og lærerne på omgang mellem gårdene, selvom undervisningen op gennem 1700-tallet blev forbedret med opførelse af egentlige skoler. Midlerne var yderst begrænsede, men matchede en undervisning, der primært skulle lære børnene at læse, sekundært skrive og regne, men frem for noget lære eleverne grundbegreberne i den kristne tro, som de var nedfældet i Luthers lille katekismus. I den forstand var skolen børnenes kirke, en opfattelse, der ikke mindst prægede konservative kredse i Preussen, og som var et af brydningspunkterne i en skolediskussion, der endnu ikke var sluttet, da hertugdømmerne blev indlemmet i Preussen.⁵ Derfor spillede kirken i såvel Danmark som Preussen også en central rolle i skolevæsenet helt ned i den enkelte skole, hvor undervisningen blev nøje overvåget af den lokale præst, der skulle sikre, at eleverne blev undervist i den rette lære.

ve Untertan" (s. 10). Langt mere kontant er Gabriele Jaroschkka, der kort og godt kalder sin undersøgelse af det ideologiske indhold i læsebøgerne for "Lernziel: Untertan". Det stod ikke på den officielle læreplan, men "Produkt einer so ausgerichteten Erziehung sollte der Untertan sein: ein treu ergebener Verehrer seines Kaisers mit starr konservativem Welt- und Gesellschaftsbild, ein Vertreter von Sekundärtugenden – eine Person, die der Figur des Diederich Heßling aus Heinrich Manns Roman 'Der Untertan' nicht ganz unähnlich ist" (s. 7). I øvrigt henvises til litteraturlisten.

5 Udtrykket "børnenes kirke" er bl.a. anvendt af Wölk 1980: 96.

Mellem kirke og stat

Den tyske historiker Thomas Nipperdey indleder sin store tysklands historie med ordene "Am Anfang war Napoleon". Det er mere end en smuk formulering. På den ene side skabte den franske revolution en frygt i de europæiske fyrstehuse for tilsvarende omvæltninger og blev blandt konservative kredse et skrækkesejpe på, hvad der sker, når undervisningen fører til en gudsfor nægtelse og en dyrkelse af individet som en afgud. På den anden side kunne man heller ikke undgå at se, hvorledes Napoleons hær bestående af værnepligtige borgere var langt mere effektiv end de hvervede professionelle hære. I begyndelsen af 1800-tallet var der en stigende erkendelse af og interesse i at se befolkningen som statsbevidste borgere med rettigheder og pligter over for staten. Det fordrede en opdragelse af det enkelte menneske til borger i et samfund og en stat, som borgerne følte sig forpligtede overfor.

Det betød, at der i Preussen var en ganske nøje sammenhæng mellem bondefrigørelsen, den almindelige værnepligt og reformerne af undervisningssystemet. Etableringen af den preussiske grundskole op gennem 1800-tallet skal ikke alene ses på baggrund af et stadig mere dynamisk samfund og et bondesamfund i opbrud, men også som et svar på de udfordringer og magtpolitiske ambitioner, den fremvoksende preussiske nationalstat stod overfor i relation til andre nationalstater. I den forstand var skolen ikke længere blot et anliggende for kirken, men også for staten og kongen. Over for de nye krav stod kirkens traditionelle rolle i en skolestruktur præget af konfessionelle skoler og et gejstligt tilsyn med skolerne og skolelærerne. Med indførelsen af en central tilsynsmyndighed i 1787 for hele det preussiske skolevæsen, der stod lige under kongen, blev der for første gang taget en bid af kirkens tilsynsmyndighed.⁶ Det var kun begyndelsen på en proces, der kulminerede i 1872 med indførelsen af kredsskoleinspektørembedet på kirkens bekostning.

Etableringen af nationalstaten stillede tillige nye krav til selve undervisningen og udbuddet af fag i skolen, som kun kunne ske på bekostning af den traditionelle kristendomsundervisning, hvilket fik de kirkelige og stærkt konservative kredse til at blæse i dommedagsbasunerne. Derved åbnede statens stigende interesse i skolevæsenet op for en mere generel diskussion om skolens formål.

I de første årtier af 1800-tallet efter indførelsen af Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten i 1794, som gjorde skolevæsenet til et anliggende for staten (2. del, 2. titel, § 1), var Preussen præget af reformiver og livlig diskussion om, hvorvidt man skulle uddanne børnene til mennesker eller kvalificere dem til deres fremtidige arbejde, og hvorledes dette bedst kunne ske. Ønsket om at uddanne børnene til mennesker var især udtalt inden for de liberale uddannede kredse, der havde kirkelige, sociale og politiske interesser. Her talte man om etablering af en nationalskole, der skulle give den enkelte elev en almindelig menneskeuddan-

6 Mächler 1980.

nelse, eller som det blev sagt mere slagordsagtigt: ”Es ist nur Eine Menschheit! Es ist nur Eine deutsche Nation! Es muss aus nur Eine Nationalschule seyn”.⁷ De ville løsne skolevæsenet fra kirken og give større plads til de såkaldte realiefag, dvs. fagene historie, geografi og naturvidenskab. Reformbevægelsen havde i disse år en vis succes. I 1808 fik Preussen en afdeling for kultur, offentlig undervisning og medicinalvæsen i Indenrigsministeriet, som i 1817 blev til et selvstændigt ministerium. Og i 1819 fik Preussen det første forsøg på en gennemgribende skolereform stærkt inspireret af Pestalozzis tanker.

Herefter gik reformarbejdet i stå. De reformivrige kræfter blev støttet af kirken og de stærkt konservative kredse af godsejere, der ønskede status quo og gerne så en tilbagerulning af de reformer, som faktisk var gennemført siden. I disse kredse blev skolerne ikke alene anset som revolutionære arnesteder, der undergravede samfundsordenen. Uddannelse førte ifølge de konservative kredse til en dyrkelse af individet som en afgud (*Selbstvergötzung*) og dermed en åndelig formørkelse, som fordærvede samfundet. Tanken om en nedtoning af kristendomsundervisning blev opfattet som en utopi og dermed en farlig tilsidesættelse af Gud som en virkende kraft i samfundet og det enkelte menneske.⁸ I stedet fremhævede man, at den rette kombination af religions- og historieundervisning gav en mulighed for at vise eleverne, hvorledes fyrsten er Guds værktøj, og ingen øvrighed er etableret uden Gud.⁹ Undervisning og uddannelse skulle kun gives i afmålte doser tilpasset den enkeltes plads i samfundet. Den konservative argumentation var en antirationalistisk uddannelsesangst, der spillede på følelser, synd og sindelag, iblandet en sentimental idyllisk opfattelse af den forgangne samfundsorden.

Diskussionen lagde en bremser på udviklingen af den elementære skole op gennem det meste af det 19. århundrede. Især efter 1871 led flere undervisningsministre skibbrud i deres forsøg på at skabe en samlet og mere moderne skolelovgivning. I stedet manøvrerede man sig frem med afgrænset lovgivning på enkeltstående områder. Karakteristisk for udviklingen blev administrationen af skolevæsenet i det tidligere hertugdømme Slesvig frem til 1920 administreret efter skoleloven fra 1814!¹⁰ Kendetegnende for situationen var det endnu så sent som i 1906 nødvendigt med en forfatningsændring for at gennemføre loven om finansiering af folkeskolen.¹¹

Godsejerne og især dem øst for Elben ønskede ikke øgede udgifter til skolevæsenet. Her var de store godser ikke forpligtigede til at betale for driften af skolerne og ønskede heller ikke fremadrettet at betale for noget, som de grundlæggende betragtede som overflødig og samfundsskadeligt. Fra 1845 fik godsejerne

7 Jeismann 1987: 108.

8 Nipperdey 1986: 211.

9 Wölk 1980: 77.

10 Furdal 1999: 45ff.

11 Heinemann 1980: 157.

i Øst- og Vestpreussen dog pligt til at betale til skolevæsenet, men det betød blot, at godsejerne havde yderst begrænset interesse i at uddanne bøndernes børn og derfor holdt skoleudgifterne nede på et yderst begrænset niveau. Samtidig udnyttede de konservative godsejere deres muligheder for at få statskompensation for de øgede skoleudgifter, der fulgte med statens krav til skolerne, hvilket lagde en dæmper på ambitionerne i Undervisningsministeriet. Indtil Bismarck gik af i 1890, blokerede han for en løsning af problemerne med finansieringen af skolevæsenet, og herefter kom modstanden fra Finansministeriet.¹² Først i 1906 blev der løst op for hele spørgsmålet om finansieringen af skolevæsenet.

Konsekvensen af godsejernes og de konservative kredses modstand udeblev ikke. I 1871 lå andelen af analfabeter i den nye preussiske provins Slesvig-Holsten på under 5 %, mens den i de østpreussiske provinser lå over 25 % og flere steder over 35 %.¹³ Selvom forholdene blev bedre, havde mange gammelpreussiske og polske områder endnu omkring 1900 skoler, med overfyldte klasser (dvs. med over 80 elever i en klasse), flere halvdagsskoler og et ikke ubetydeligt antal tredjedelsskoler, dvs. skoler, hvor eleverne kun gik i skole halvdelen eller en tredjedel af en normal skoledag. Det betød ikke kun, at de centrale skolemyndigheder måtte udarbejde meget nøje beskrivelser af skolebygningernes fysiske udformning for at sikre en vis minimumsstandard. Fra slutningen af 1880'erne begyndte myndighederne også at fremme opførelsen af tidssvarende skoler med statsmidler, hvilket betød et omfattende skolebyggeri i bl.a. Sønderjylland i perioden 1890-1914.

Revolutionerne i 1848 styrkede de kirkelige og konservative kræfter i Preussen. Et af resultaterne blev de tre såkaldte Stiehlske ”regulativer” i 1854, som efter inkorporationspatentet af 12. januar 1867 var gældende i Sønderjylland i perioden 1867-72, hvorefter de blev afløst af den nye skolelov. Regulativerne var klare i mælet, når det gjaldt deres uddannelsespolitiske mål:

”Der Gedanke einer allgemein menschlichen Bildung durch formelle Entwicklung der Geistesvermögen an abstraktem Inhalt hat sich durch die Erfahrung als wirkungslos, oder schädlich erwiesen. Das Leben des Volkes verlangt seine Neugestaltung auf Grundlagen und im Ausbau seiner ursprünglich gegebenen und ewigen Realitäten auf dem Fundament des Christenthums, welches Familie, Berufskreis, Gemeinde und Staat in seiner kirchlich berechtigten Gestaltung durchdringen, ausbilden und stützen soll. Demgemäß hat die Elementarschule... nicht einem abstraktem System, oder einem Gedanken der Wissenschaft, sondern dem praktischen Leben in Kirche, Familie, Beruf, Gemeinde und Staat zu dienen, und für dieses Leben vorzubereiten.”¹⁴

12 Lamberti 1989: 6ff.

13 Friedrich 1987: 128ff.

14 Friedrich 1987: 134.

Regulativerne var et udpræget konservativt forsvar mod samfundsændringer. Med stadsskoleråd i Berlin Karl Bormanns ord var formålet med regulativerne at forberede børnene på deres rolle som voksne, som medlemmer af menigheden og kongens undersåtter som borgere, erhvervsdrivende, bønder og soldater. Det gennemsyrrer regulativerne, der med den tyske historiker Monika Wölks ord kun kendte til ”undersåtter” og fuldstændigt ignorerede de politiske moderniseringer og kategorier, som var blevet etableret med treklassevalgretten.¹⁵

Ganske vist indførte regulativerne realiefagene, dvs. historie, geografi og biologi, idet historie blev slået sammen med geografi og naturvidenskab. Hovedvægten lå dog på kristendomsfagene, og realiefagene eksisterede kun som læsestykker i læsebogen, ikke som et selvstændigt undervisningsfag. Læsebogen blev med regulativerne grundlaget for store dele af undervisningen i de preussiske skoler, hvor dette allerede havde været tilfældet i hertugdømmerne Slesvig og Holsten siden skoleloven fra 1814. I de enklassede skoler, som udgjorde hovedparten af skolerne i Preussen, var der herefter ikke andre lærebøger end den lille katekismus, fiblen og læsebogen, som på de større skoler kunne suppleres med en lærebog i realiefagene.

Læsebogen blev med en tysk skolehistorikers ord dermed en brokasse af småstykker med den viden, som staten fandt nødvendig og tilstrækkelig for hovedparten af befolkningen under princippet om, at ingen skulle have mere viden end strengt nødvendigt.¹⁶ Helt ekstremt blev denne tankegang gennemført i historieundervisningen, der skulle holde sig til den såkaldte ”kalendarische Methode”, en metode udtænkt af Stiehl, hvorefter historieundervisningen blev reduceret til en opremsning af årstal. Det gav til gengæld problemer, når staten skulle fejre nationale begivenheder, som f.eks. 100-året for afslutningen af Syvårskrigen, uden at forklare folkets betydning for de festligholdte begivenheder. Som den tyske historiker Hans-Ulrich Wehler har udtrykt det, blev historieundervisningen med regulativerne reduceret til ”antirevolutionären Psychopharmakum zur patriotischen Gesinnungsbildung”.¹⁷

Samtidig indførte regulativerne for første gang en systematisk statslig kontrol af lærerne og deres undervisning, men stadig udført af præsterne. Som den preussiske undervisningsminister Ferdinand Stiehl, faderen til regulativerne, udtrykte det i 1849: ”Wer die Schule hat, der hat die Zukunft!”¹⁸ Den formulering vendte H.P. Hanssen siden om med ordene: ”Den, der har ungdommen, har fremtiden!”, hvilket illustrerer den afgrundsdybe forskel mellem det danske skolesyn og det stærkt konservative skolesyn, der prægede den tyske folkeskole frem til 1920. I praksis fik regulativerne næppe større betydning for den nye provins Slesvig-Holsten.

15 Wölk 1980: 127.

16 Wölk 1980: 135.

17 Her citeret efter Wölk 1980: 135.

18 Wölk 1980: 122.

Indførelsen af den preussiske folkeskole

Modstanden mod statens indblanding i skolevæsenet betød, at rigsforfatningen fra 1871 i modsætning til den preussiske grundlov fra 1850 og Allgemeines Landrecht für die Preussischen Staaten fra 1794 ikke indeholdt bestemmelser vedrørende skolevæsenet.¹⁹ I forhold til det preussiske nationalstatsprojekt var det et alvorligt problem, at kirken på den ene side bremsede for en undervisning, der tilgodeså behovet for en dannelse af preussiske/tyske statsborgere/undersåtter, mens de konservative godsejeres modstand mod at betale for et skolevæsen på den anden side lagde en kraftig dæmper på udviklingen af skolevæsenet i denne retning.

Mens spørgsmål om finansieringen af grundskolen først fandt en løsning i 1906, var det Bismarck, som i 1871 besluttede at hugge den gordiske knude over i forhold til kirken. Helt konkret var spørgsmålet, hvem som stod for sejrene i det tre fædrelandskrige? Var det Gud, eller de preussiske soldater på slagmarken? Den religionsskeptiske Bismarck var ikke i tvivl om soldaternes realpolitiske faktum på slagmarkerne som fundamentet for det tyske/preussiske nationalstatsprojekt. Når kirken i så åbenlyse vendinger anpriste den højeste magt for udfaldene og skabelsen af den tyske stat, bidrog det i Bismarck realpolitiske optik til en undergravning af den folkelige opbakning til det tyske nationalstatsprojekt.

Hjemvendt fra kejserkroningen og fejringen af det tyske riges grundlæggelse 18. januar 1871 i Versailles tvang Bismarck sin undervisningsminister Heinrich von Mühler til at udarbejde en lov, som stækkede kirkens indflydelse på skolevæsenet. Resultatet blev den såkaldte "Schulaufsichtsgesetz" 11. marts 1872, som slog fast, at staten havde det overordnede tilsyn med såvel de offentlige som de private skoler og andre undervisningsanstalter, hvilket rent praktisk skete ved at indføre de såkaldte kredsskoleinspektører. Loven ramte lige ind i hjertekulen på bl.a. præsternes traditionelle tilsynsrolle og skabte betydelig uro i de kirkelige kredse, hvilket formentlig er forklaringen på, at ordningen først blev indført fire år senere i den nye provins Slesvig-Holsten.²⁰

Knap et halvt år senere fulgte 15. oktober 1872 "Allgemeine Verfügung über Einrichtung, Aufgabe und Ziel der preussischen Volksschule", i daglig tale kaldet "Allgemeine Bestimmungen", som løste op i regulativernes vidensminimalisme og de konservatives håb om at fastholde status quo. Den begrænsede kristendommens plads på skoleskemaet, gjorde realiefagene til egentlige undervisningsfag og ophævede regulativerne.²¹ Ud over at give de konkrete færdigheder inden for især kristendom, tysk, historie, geografi og naturkundskab var det afgørende mål at lære eleverne at elske det tyske folk, dets afstamning, kejseren og i øvrigt lære den tyske nations sædvaner og kultur. Dette blev i årene herefter

19 Jeismann 1987: 120.

20 Lamberti 1989 giver en beskrivelse af de voldsomme reaktioner fra især katolske kredse på indførelsen af kredsskoleinspektører.

21 Allgemeine Bestimmungen 15.10.1872. Tillæg til Amtsblatt 1872: 1-28.



En af de mest udbredte læsebøger for grundskolerne i provinsen Slesvig-Holsten fra 1868 og for Nordslesvig frem til Genforeningen i 1920 var Vaterländisches Lesebuch redigeret af Keck og Johansen. På forsiden slår Guds engel sine beskyttende vinger ud over to flittige idealbørn. Ordene "Bete und arbeite" slår to centrale temaer i læsebogen an. Bogen skulle skabe gudsfrygtige og arbejdsomme borgere i den unge wilhelminske nationalstat. Det understreges også på første side med digtet "Alles mit Gott".

bl.a. praktiseret gennem Sedanfesterne, der sammen med læsebøgerne kom til at efterlade et billede af skolevæsenet som en "undersåtsfabrik"²²

I betragtning af den betydning, som bestemmelserne fik – for Nordslesvig frem til 1920 – er det bemærkelsesværdigt, at lovgivningen ikke rummer en formålsparagraf, men alene forholder sig rent teknisk til skolevæsenet. Det drejer sig overordnet om bl.a. indretning af skolelokaler, skolepligt, antal skoletimer og indholdet af de enkelte fag. Så var den preussiske landsret fra 1794 langt mere klar om grundskolens formål, når det her hedder: "Der Schulunterricht muss so lange fortgesetzt werden, bis ein Kind, nach dem Befunde seines Seelsorgers, die einem jeden vernünftigen Menschen seines Standes notwendigen Kenntnisse gefasst hat."²³

Således forholdt det sig frem til 1. maj 1889, da kejser Wilhelm 2. udsendte sin senere så berygtede "allerhøjeste anordning", som udtrykte den nytiltrådte kejseres personlige målsætninger for skolevæsenet. Med anordningen gjorde kej-

22 Wölk 1980: 168, Nipperdey 1986: 6, Jaroschka 1992. Confino giver i sin afhandling et interessant indblik i Sedan-festernes opståen og endeligt, Confino 1997.

23 Heinemann 1980: 151.

ser Wilhelm hele skolevæsenet fra undervisningsministeren og ned til den enkelte lærer til et middel i kampen mod de ”socialdemokratiske fejltagelser og vrangforestillinger”. Undervisningen i historie skulle bl.a. fremhæve, hvorledes den preussiske monark altid havde betragtet det som sin særlige opgave at holde sine hænder under den befolkningsgruppe, der var henvist til at leve af sine hænders arbejde, senest med Bismarcks sociallove. Det skulle gøres klart for ungdommen, at en monark var nødvendig i en velordnet stat, og socialdemokratiets idealer var urealistiske og ville medføre en tvang for den enkelte, som ville række helt ind i det enkelte hjem.²⁴

Det var rene ord, og det kan ikke undre, at anordningen er blevet betegnet som ”en total politisering” af skolen.²⁵ Efter i 1870’erne at have afmonteret kirkenes indflydelse på folkeskolen blev skolen nu spændt for i kampen mod socialdemokratiet, efter at socialistloven havde vist sig frugtesløs. Man skal dog være varsom med at overekspone bruddet med den hidtidige politik. Der var snarere tale om en betydelig skærpelse af den hidtidige skolepolitik. I kejserens verden skulle folkeskolen først og fremmest pleje guds frygt og kærlighed til fædrelandet som grundlag for en ”sund” opfattelse af de politiske og samfundsmæssige forhold. Skolefærdighederne var altså ikke målet i sig selv, men blot et middel til at nå dette mål. Prisen var bl.a. en nedtoning af undervisningen i den ældre historie, så lærerne ikke længere skulle bruge tid på de gamle germanere og andre lande, men anprise de preussiske konger og kejsere. Og sådan blev det. Allerede i marts 1890 forbød kulturminister Gossler en læsebog, ”weil es die preußischen Herrscher und deren Verdienste zu wenig berücksichtigt [...] und edle Züge berichtet aus dem Leben außerpreußischer Herrscher, der Kaiserin Maria Theresia, Kaiser Joseph II. und Napoleon I”.²⁶

Konkret betød det et langt større fokus i undervisningen og skolebøgerne på kejserne og kejserfamilien end hidtil. Eleverne kunne nu læse anekdoter om bl.a. kejser Wilhelm 2. og kejserfamilien, kejser Wilhelms hjerte og hjem, kejser Wilhelm som sømand. Det er formentlig også i denne periode, at digtet ”Der Kaiser ist ein lieber Mann” for alvor vandt indpas i K.Th. Schneiders meget benyttede *Deutsche Fibel*.²⁷ Det var bidrag med begrænset historiefagligt perspektiv, men som så meget desto mere bidrog til den almindelige kejserrøgtelse og regulære indoktrinering af det wilhelminske kejserriges velsignelser.

24 Oversættelse ved Birgit Christensen. Den allerhøjeste bekendtgørelse er gengivet flere steder; her er den citeret efter Kuntze 1900: 288.

25 Jaroschka 1992: 97.

26 Citeret efter Jaroschka 1992: 97.

27 Goebel 1995. Digtets forfatter er anonym og lød oprindelig ”Der König ist ein lieber Mann”. Det har været anvendt i tyske skolebøger siden 1856, og i de preussiske skoler blev det frem til første verdenskrig anvendt i tredje og fjerde klasse, særligt ved fejringen af kejserens fødselsdag.

Pestalozzis hjemstavn

Det preussiske skolesystem havde også en pædagogisk side, som var under voldsom forandring op gennem 1800-tallet. Det preussiske skolevæsen blev som skolevæsenet andre steder i Tyskland i stigende grad påvirket af den schweiziske skolepædagog Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827).²⁸ Pestalozzis pædagogik har rødder tilbage til 16- og 1700-tallet, men især de to franske filosoffer René Descartes (1596-1650) og Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) kom til at spille en afgørende rolle.

Descartes understregede, at den sande erkendelse lå ude i den gudsskabte verden og tingene. Desværre var det vanskeligt at nå denne erkendelse med kroppens sanser, plaget som den er af syndefaldet og sine laverestående funktioner. Det er Rousseaus fortjeneste at introducere barndommen som et særligt livsafsnit og udviklingsfase. Rousseau skelner mellem naturen, mennesket og tingene. Mennesket er medlem af det gamle kultursamfund, der skal søge at afdække den gudsskabte natur for at vinde viden og erkendelse. Det var læring, hvor barnet selv skulle skabe en erkendelse af verden ved at træde aktivt ud i den. Med det udgangspunkt installerer Rousseau det lille idealbarn Émile med et nysgerighedsgen i en verden, så han undgik berøring med det gamle kultursamfund for derved at skabe sin egen Robinson Crusoe-agtige læringssituation. Derfor havde Émile, da han var 12 år, endnu ikke læst en bog. Tilgangen er samtidig præget af en grundlæggende pro-romantisk idyllisering af landlivet, som Émile oplever på nærmeste hold, mens han på afstand kan følge den dekadente storby med dens fristelser. Her har vi ansatser til den kulturkritiske hjemstavnsbevægelse, som blomstrede op i slutningen af 1880'erne, og som bl.a. kom til udtryk med etableringen af Bund Deutscher Heimatschutz i 1904, der ikke mindst kom til at spille en stor rolle i Tønder Kreds og Flensborg.

Pestalozzis fortjeneste var bl.a., at han gjorde Rousseaus meget svævende tanker om opdragelse og uddannelse anvendelig i den daglige skolepraksis. Udgangspunktet for hele hans forståelse af undervisningen i de tidlige klasser var familielivet i bondestuen som omdrejningspunkt for et livs-, arbejds-, produktions- og læringsfællesskab med moderen i centrum. I den forstand stod det idylliske billede af de trygge rammer i familiens stue som et mikrokosmos og kulturkritisk modbillede til den eksisterende undervisning i skolerne, som passede fint med romantiseringen af det oprindelige juridiske Heimat-begreb, der gav fattiglemmer i Bayern, Østrig og Schweiz ret til fattighjælp i deres hjemstavn, som fandt sted med romantikken.²⁹ Det var på en gang en patriarkalsk og harmonisk

28 Hovedværket om tysk "Heimatkunde", og desværre fuldstændig oversat i Danmark, er Mitzlaff 1985. I modsætning til den meste litteratur, der taler i meget generelle vendinger om hjemstavnsundervisning, foretager Mitzlaff en stringent analyse af positionerne inden for hjemstavns-pædagogikken og kan dermed udskille to strukturelt forskellige retninger. Det er disse to hovedpositioner, som i det følgende vil blive trukket op med afsæt i Mitzlaffs afhandling.

29 Mitzlaff 1985, bd. I: 159; Greverus 1979: 62ff.

samfundsopfattelse, der bl.a. understregede dyder som "Heimatliebe" og "Heimatreue".

Som elev af Rousseau spillede opfattelsen (Anschauung) af omgivelserne en fundamental rolle for elevernes erkendelse og opdragelse hos Pestalozzi. Erfaring var det øverste princip i undervisningen. Gennem erfaring skulle eleven klart og tydeligt begribe verden og dermed Guds skaberværk. Pestalozzi går imidlertid et skridt videre. Gud havde skabt sprog, så mennesket ikke alene kunne transportere sin viden videre fra menneske til menneske, men også "... transportiert die Welt der Gegenstände in die Welt der Geistes". Og han skelner mellem en ydre og indre erfaring, hvor den sidste tjente som et middel for "der Elementarbildung des Herzens"³⁰

Det andet udgangspunkt for Pestalozzi var princippet om at bevæge sig fra det nære til det fjerne, fra det kendte og kropsligt oplevede til det fjerne og teoretiske. Undervisningen skulle tillige bevæge sig fra det lette til det svære. Undervisningen var en bevægelse ud fra koncentriske cirkler med bondestuen og den omsorgsfulde moder i centrum. Herfra bevægede den sig ud i verden til faderen, familien, landsbyen og dets beboere, sognet, staten og fædrelandet.

Pestalozzis forslag til undervisning i tredje og fjerde skoleår³¹

Skoleår	
3. skoleår	faderens hus, familien
	skolehuset og skoleområdet
	skolevejen
4. skoleår	hjemstavnskommunen, landsbyen og staden
	hjemstavnskredsen, hjemstavnsområdet
	kreds- og områdehovedstad
	hjemstavns landskab, den økonomiske region
	hjemstavnsprovinsen
	bundesland, provins- eller landehovedstad

Op gennem 1800-tallet udspandt sig en større diskussion, hvorvidt der var tale om et metodisk princip, eller det mere var et forberedende kursus i geografi. En fortæller for det sidste var præsten og pædagogen Chr. Gotthilf Salzmänn (1744-1811), der i en af sine bøger tog eleverne med ud på en rejse i en omkreds på godt ti mil fra skolen for at lære dem områdets byer, landsbyer, produktion, agerland, levevis m.m. at kende. Det var en opfattelse, som kom til at præge flere generationer af lærere, så "faget" i slutningen af 1800-tallet mange steder blev kritiseret for mere at have karakter af forberedende undervisning for droschekuske i topografi

³⁰ Mitzlaff 1985, bd. I: 162.

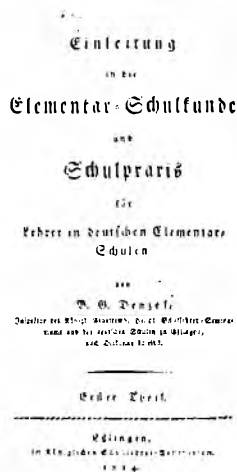
³¹ J.H. Pestalozzi, *Dem Heimatkundeunterricht der Grundschulen*. Her citeret efter Metzlaff 1985, bd. I: 160.

om de lokale gader, pladser og veje. Det afgørende for Salzmann er hjemstavnen som et erfarings- og undervisningssted i geografi uden en kobling til et fædreland, en tilgang, som kom til at præge betydelige dele af undervisningsmaterialet i Heimatkunde, som f.eks. H.H. von Ostens bøger i hjemstavnskundskab, der udkom første gang i midten af 1880'erne og siden i et utal af oplag.³²

En af de samtidige med Pestalozzi, som var stærkt præget af ham og hans elementarmetode, var pædagogen Bernhard Gottlieb Denzel (1773-1838), der lancerede en "Anschauungsunterricht", der sammen med læseundervisning og skriveundervisning udgjorde en forskole for eleverne. Det er uklart, hvor stor betydning Denzel fik i Sønderjylland før 1864, men Denzels bog *Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementar-Schulen* (udg. i 1814) blev i 1817 indkøbt til skolebiblioteket på Ullerup Skole.³³

I denne sammenhæng er Denzel relevant, da hans syn på undervisningen og især hans læreplanforslag fra 1822, der blev indskrevet i den preussiske skolelov fra 1872, understregede princippet om bevægelsen fra det nære til det fjerne. Noget andet er så, at læsebogsmaterialet bestemt ikke fulgte op på disse principper, men når man læser de såkaldte lærerberetninger, som den enkelte lærer skulle føre hver lørdag, er der ingen tvivl om, at lærerne mange steder loyalt fulgte dette princip i undervisningen af de yngste elever.

Titelbladet til B.G. Denzels bog Einleitung in die Elementar-Schulkunde und Schulpraxis für Lehrer in deutschen Elementar-Schulen fra 1814. Bogen blev i 1817 anskaffet til skolebiblioteket i Ullerup på Sundeved, hvilket vidner om den udbredelse hans tanker fik i Sønderjylland og den modtagelighed for nye pædagogiske tanker, som prægede nogle af de sønderjyske lærere.



(Foto: Museum Sønderjylland, ISL-Læsehistorie)

- 32 H.H. von Osten: *Kleine Heimatkunde der Provinz Schleswig-Holstein*. Flensborg 1885. Naturligvis kan man som dansk læser se den tyske tendens, især i de historiske afsnit. Det afgørende er, at der ikke optræder en tilstræbt sammenkobling mellem hjemstavn og fædreland, som vi ser det hos Harnisch.
- 33 Vor viden om det anvendte skolebogsmateriale i Sønderjylland er yderst begrænset, men der ligger store muligheder i systematiske undersøgelser af Tønder Seminariums bogsamling, der er afleveret til Museum Sønderjylland, ISL, men endnu ligger uregistreret.

Denzels læreplanforslag fra 1822

§ 1	skoleværelset og hvad det indeholder
§ 2	skolen (formål, lærer, elever, klassekammerater, undervisningsmidler, undervisningens nødvendighed, læremidler, elevernes indstilling)
§ 3	kroppen set fra dens ydre beskaffenhed
§ 4	huslige og familiemæssige forhold. virke, forældrenes erhverv, søskende, tyende, pligter
§ 5	forældrenes hus (børnenes pligter med hensyn til ordenen i huset)
§ 6	landsbyen (byen)
§ 7	haven
§ 8	engen, agre, vinbjerge
§ 9	skove
§ 10	bjerge, bakker og dale
§ 11	vand, kilder, bæk, flod
§ 12	grænse
§ 13	levende skabninger
§ 14	himmel, skyer, sol, måne, stjerner
§ 15	forandringer i naturen
§ 16	naturen i almindelighed (de for os mulige erfaringer af Guds egenskaber) og mennesket

Helt konkret bevægede undervisningen sig fra klasseværelset, skolebygningen, skolegården, landsbyen, kirken, sognet og vejene videre ud i den store verden med hovedvægten på det tyske fædreland. Dermed blev skolebygningen også en helt integreret del af undervisningens indhold. For at hjælpe og støtte lærerne i undervisningen om hjemstavnen indførte 1872-loven en såkaldt skolekrønike (*Schulchronik*), hvor læreren skulle indføre små og store tildragelser om hjemstavnen og skolen. Det falder godt i tråd med pædagogen W. Harnisch, der opfordrede lærerne til at uddanne sig som hjemstavnsforskere.³⁴ Hvorvidt skolekrøniken blev brugt efter hensigten, er dog uvist.

I denne tradition fungerede Heimatkunde i princippet som et nationalt neutralt pædagogisk princip i de mindste klasser, som står i skærende kontrast til læsebogens meget eksplicitte nationale budskab.³⁵ Fra 1880'erne dukkede dog en

34 Mitzlaff 1985, bd. I: 239. Det er ikke uden grund, at netop lærerne kom til at spille en central rolle for hjemstavnsbevægelserne i såvel Tyskland som Danmark, ikke blot som den største medlemsgruppe, men også som medlemmer af foreningernes bestyrelser.

35 Om de sønderjyske læsebøger før 1864, se Furdal 2015.

anden form for hjemstavnundervisning op med en meget bevidst kobling mellem hjemstavnen og det tyske fædreland, som på flere måder havde sine rødder i napoleonskrigene og den tidlige tyske samlingsbevægelse.

Heimatkunde som pædagogik og nationalstatsprojekt

Normalt regnes Chr. W. Harnisch (1787-1864) som fader til den tyske hjemstavnundervisning, hvilket beror på en misforståelse, hvor man mere hæfter sig ved navnet end på de erkendelsesmæssige forskelle mellem Pestalozzi og Harnisch. Der er ganske betydelige forskelle mellem de to retninger inden for hjemstavnundervisningen med vidtrækkende konsekvenser langt op i det tyvende århundrede.³⁶

Harnischs Heimatkunde kan ikke forstås uden en kort introduktion til hans liv. Han blev født 1787 i Wilsnack ved Potsdam som søn af en håndværksmester. I 1800 begyndte han på gymnasiet fjernt fra hjemmet, hvor han måtte bo på et internat. Kærligheden til hjemstavnen betød i disse år en hjemve, der kom til at præge ham livet igennem, hvilket han har beskrevet i sine posthumt udgivne erindringer. I 1806 begyndte han på universitetet i Halle, men måtte samme år forlade Halle, da de franske tropper rykkede ind. De dramatiske begivenheder vakte Harnischs politiske interesse og bragte ham i forbindelse med den liberale nationalpatriotiske bevægelse og den tyske samlingsbevægelse, hvilket fik helt afgørende betydning for hans pædagogik og hjemstavnsopfattelse. Fra 1809 til 1812 læste han bl.a. sammen med så prominente personer som "Turnvater Jahn", Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852), og gymnastikinstruktøren Friedrich Friesen (1784-1814). Her stiftede han bekendtskab med Pestalozzi og gik til forelæsninger hos bl.a. de tyske filosoffer Johann Gottlieb Fichte (1762-1814) og Friedrich Schleiermacher (1768-1834). Med Jahn, Friesen og geografen August Zeune (1778-1853) var han i november 1810 med til at oprette "Deutscher Bundes" som en nationalpatriotisk frihedsbevægelse og centrum for en borgerlig demokratisk national opdragelse. Han dyrkede kontakter med det Lützowske korps af frivillige, der blev oprettet som et militært korps i 1813 med deltagelse af studenter, og Deutsche Burschenschaften, der blev oprettet i 1815 under ledelse af de studenter, som havde deltaget i kampen mod Napoleon.

Allerede i 1812 publicerede Harnisch afhandlingen *Deutsche Volksschulen, mit besonderer Rücksicht auf die pestalozzischen Grundsätze*, hvilket formentlig var med til samme år at åbne døren for ham som den første lærer på det nye seminarium i Breslau, en stilling, han beholdt frem til 1822. Det var her, han i 1816/17 udgav sit mest betydningsfulde værk *Heimaths- und Weltkunde*, der blev skrevet i årene 1811-1816. I 1822 blev han rektor på seminariet i Weissenfels, som han de

36 Mitzlaff er nok den, som klarest har forstået og beskrevet de strukturelt forskellige retninger, mens andre ser variationer, hvis de overhovedet registrerer forskellene. De sidste er bl.a. tilfældet hos Beer 2010, mens Faehndrich 2010 nok registrerer dem, men uden at tage konsekvenserne af disse forskelle.

følgende 20 år var med til at omstrukturere og gøre til et forbillede i Tyskland. I 1842 trak han sig tilbage til fordel for et præstekald i Elbeu, nord for Magdeburg, hvor han døde i 1864.

Harnisch var utvivlsomt inspireret af Pestalozzi, men han var bestemt ikke en ukritisk elev. Det er snarere hans liv og rødderne hos andre af tidens mest indflydelsesrige skikkelser inden for tysk videnskab, der gør ham interessant i denne sammenhæng. Johann Gottfried von Herder (1744-1803) er også i denne sammenhæng uomgængelig, men især to andre skikkelser påkalder sig opmærksomhed. Den ene er naturfilosoffen F.W.J. von Schelling (1775-1854) og den anden geografen Carl Ritter (1779-1859).

Harnisch var præget af Schellings opgør med panteismen og især Spinoza for at finde den menneskelige frihed og en forståelse af det ondes eksistens i en verden skabt af Gud. Svaret blev hos Schelling en dualisme hos Gud som hos mennesket mellem "eksistens" og "Grund", mellem ånd og naturens grund samlet i enhed, der ophævede skellet mellem subjekt og objekt. Som ånd er mennesket ifølge Schelling udstyret med en vilje, der er uden for Guds indflydelse og løftet over naturen i en stræben mod lyset. På den anden side er mennesket som Gud løftet op af naturens grund, som egenvilje, der kun er sygelig lyst og begær, dvs. blind vilje, der ikke begriber lyset. Denne egenvilje står over for forstanden som universalvilje.³⁷ Schelling åbnede dermed op for en forståelse af mennesket som en enhed af ånd/vilje og natur, der giver plads for en fri vilje til at træffe nogle valg mellem sin eksistens som ånd og natur. Men det udgangspunkt smelter mennesket samtidig sammen med naturen på en måde, der er i skarp kontrast til en moderne naturopfattelse og naturvidenskaberne. Hvor hos Pestalozzi elever skulle ud i naturen for at indhøste erfaringer, var de i Schellings og dermed Harnischs optik også en del af naturen.

Dette peger over på geografen Carl Ritter, men også på nestoren von Humboldt, hvis rejsebeskrivelser Harnisch flittigt læste. Napoleonskrigene havde rodet godt og grundigt rundt i Europas territoriale opdeling, hvilket gjorde det nødvendigt at lave nye kort, men som også løftede geografien op i det videnskabelige firmament fra den skyggetilværelse, faget hidtil havde haft. Det er da også meget betegnende for situationen i de første årtier af 1800-tallet, at Ritter bl.a. underviste på militærskolen i Berlin, efter han i 1820 blev professor på universitetet i Berlin. Han stod i gæld til såvel Pestalozzi og J.Chr. F. GutsMuths, som han i sit hovedværk *Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen oder allgemeine Vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften* betegner som "meinen väterlichen Lehrern und theuern Freunden". Indflydelsen rakte dog videre end til venskab, idet hans forskning bl.a. var baseret på Pestalozzis tre stadier i læring, tilegnelse af stoffet, sammenligning af stoffet og etablering af et generelt system.

37 Schelling 1809/1995: 55-60.

Carl Ritter ville afdække den grundlæggende vekselvirkning mellem natur og mennesket, mellem ”Erdraum und Bewohner”. I den forstand kan historie i hans optik heller ikke adskilles fra geografien, men må ses som et samlet hele, hvad fremgår af titlen på hans hovedværk, der samtidig markerer geografis primat. Ikke blot mennesket, men også folket voksede i denne forståelsesramme op af jorden, som vi senere ser det hos så forskellige personligheder som Claus Eskildsen og Hugo Matthiesen:

”Dann träte aus jedem einzelnen Gliede, aus jeder Reihe von selbst das Resultat hervor, dessen Wahrheit sich in den localisierten Naturbegebenheiten und als Widerschein in dem Leben derjenigen Völker bewährte, deren Daseyn und Eigenthümlichkeit mit dieser oder jener Reihe der charakteristischen Erdbildung zusammenfällt. Denn durch eine höhere Ordnung bestimmt, treten die Völker wie die Menschen zugleich, unter dem Einfluss einer Thätigkeit der Natur und der Vernunft hervor aus dem geistigen wie aus dem physischen Elemente, in den alles verschlingenden Kreis des Weltlebens.”³⁸

Da Harnisch skrev sin bog om hjemstavns- og verdenskundskab, var Pestalozzis pædagogik toneangivende, men hans egne politiske erfaringer og indflydelsen fra Schelling, Herder, Fichte og ikke mindst Carl Ritter betød, at Harnisch forholdt sig kritisk over for Pestalozzi, hans romantiske opfattelse af bondestuen og i stedet så opdragelsen i et langt bredere perspektiv, som en del af det tysk-nationale projekt. Harnisch langsigtede politiske mål var et samlet Tyskland med større frihed, og et af hans væsentlige kritikpunkter af Pestalozzi var netop, at han ikke beskæftigede sig med udviklingen af nationalkarakteren.

Die Heimathskunde efter W. Harnischs første forslag 1816³⁹

Hvad angik nationalkarakteren, hentede Harnisch foruden hos Herder inspiration hos den preussiske godsejer og forfatter til den første *Kinderfreund* fra 1776, som blev den første i en lang tradition for moralistiske læsebøger for skoleelever, Eberhardt von Rochow, der i 1779 udgav skriftet *Vom nationalcharakter durch Volksschulen*. Med nationalkarakter mente Rochow ikke en national egenart, men graden af et folks afklarethed, dvs. graden af kultivering gennem afklaring.⁴⁰ Jo større afklaring, desto bedre. For Rochow var det ”folkeskolens” opgave at løfte graden af afklaring og dermed kultiveringen for dermed at befri begrebet ”folk” for sin negative klang. Med begrebet nation forstod Rochow ”eine Anzahl Menschen, die einerlei Sprache reden, oder einerlei Gesetze haben, oder endlich

38 Ritter 1817: 4.

39 Efter Mitzlaff 1985, bd. I: 238.

40 Mitzlaff 1985, bd. I: 212; Frank 1973: 140ff.

viden om fædrelandet	1 8 afsnit	
↑		
viden om jorden	1 17 afsnit	
↑	8. korte rids af den hjemlige historie	
	7. landbefolkningens liv (statistik, økonomi, handel, transport, erhverv, forvaltning, kirken, konfession og undervisningsvæsen)	
	6. de vigtigste dyr i hjemstavn	} hjemstavnsprovinzen Schlesien
viden om hjemstavn	5. de vigtigste planter i hjemstavn	
↑	4. hjemstavns jordoverflade	
	3. borgerlig inddeling af hjemstavn	
	2. Hjemstavns beliggenhed ved bjerge og floder.	
		} kreds
	1. afsnit. bostedet og dets omgivelser	} bopæl
		} hus
		} dagligstuen
forberedende "Anschauungsunterricht"		

einem gemeinschaftlichen Regenten gehorchen".⁴¹ Det passede fint til Harnisch, der opfattede nationen som et sprogfællesskab.

Hjemstavn blev for Harnisch dermed et udsigtspunkt og en målestok for nationalfølelsen, men også en del af den nationale opdragelse. Som han udtrykker det i sine erindringer:

"Der Mensch liebt am meisten seine Heimath, er liebt sein Haus und die Scholle und will da ruhen und rasten. Doch auch treibt's ihn hinaus und um so mehr, je weiter sein Inneres wird. 'Hin in die weite Welt, weg über Berg und Thal!' so ruft es in seinem Innern und er nimmt den Wanderstab, er sucht die Frem-

41 Mitzlaff 1985, bd. I: 226.

de, aber auch in ihr wieder eine neue Heimath... Die Wanderungen des Menschen brauchen freilich nicht immer im Raum sich stark auszuprägen. Sein Vaterland ist ja nicht bloß eine Scholle, und sein Reisen kein Straßenzollbezahlen; aber wandern muß der Mensch, soll er recht heimisch werden und sich zu Haus fühlen.⁴²

Harnischs Heimatkunde indebar ikke kun en geografisk bevægelse fra det nære til det fjerne som hos Pestalozzi og Denzel, det var også en stige, hvor eleverne bevægede sig opad fra hjemstavnen som den vigtigste trædesten for at komme videre til en forståelse af fædrelandet og en nationalpatriotisk dannelse, som Heimatkunde var en kimplante til. I denne uddannelse forstod Harnisch begrebet "Volkstum" som en fælles regional og national egenart, en folkekarakter, der skulle udvikles inden for et begrænset sted. For Harnisch var "Volkstum" identisk med en bevidsthed om en tysk nation og med udviklingen af en national og borgerlig folkeånd.⁴³

I Harnischs optik er hjemstavnskundskab i modsætning til Pestalozzi altså ikke kun et pædagogisk-metodisk princip, men del af et tysk nationalt projekt, der ikke uddannede abstrakte tyskere, men konkrete tyskere med rod i rigets forskellige hjemstavn, hvad enten det var Thüringen eller Sachsen. Harnisch ville med andre ord dyrke forskelligheden for fællesskabets skyld, fordi det enkelte menneske ifølge Schelling og Carl Ritter er bundet af og knyttet til de omgivelser, som de er rundet af.

Skolen mellem hjemstavn og nationalstat

Det er dog først efter Tysklands samling i 1871, at der begynder at lyde røster om en undervisning i Heimatkunde, som ikke kun formidlede kendskab til hjemstavnen, men som også skulle vække og styrke kærligheden til hjemstavnen og dermed fædrelandet. Fra 1880'erne kan man i stigende grad følge de pædagogiske diskussioner i blade som f.eks. *Deutsche Lehrerzeitung*, *Allgemeine Schulzeitung für Unterrichtswesen* og *Pädagogische Reform*, der tager afsæt i Pestalozzi.

I begyndelsen af 1890'erne, efter kejser Wilhelms allerhøjeste anordning, begynder Harnischs opfattelse af begrebet Heimatkunde at vinde indpas og indflydelse inden for skolevæsenet. I 1893 udgiver Paul Bergemann (1862–1946) således bogen *Die sozial-ethische Aufgabe der Heimatkunde*, der satte "Liebe zur Heimat, Vaterlandsliebe, Hingebung für die Menschheit" som mål for undervisningen.⁴⁴

Fra omkring 1900 slog Heimatkunde i denne opfattelse af begrebet for alvor rødder inden for folkeskolen. Det skete stort set samtidig med, at Heimatschutzarkitekturen vinder indpas med bl.a. oprettelsen af Bund Deutscher Heimatschutz

42 Her citeret efter Mitslaff 1985, bd. I: 226.

43 Mitslaff 1985, bd. I: 232.

44 Her citeret efter anmeldelsen i tidsskriftet *Die Lehrerin in Schule und Haus* (1894/95): 11

i 1904, og den tyske folkemindevidenskab begyndte at interessere sig for de stammemæssigt, historisk og kulturelt definerede regioner, hvor den tidligere havde beskæftiget sig med at finde den tyske folkesjæl, meget symbolsk og praktisk markeret med oprettelsen af Verband der Vereine für Volkskunde i 1904.⁴⁵ Netop dette år udkommer også den første bog i Tyskland, der bærer ordet Heimatbuch i titlen.⁴⁶

I 1908 indgik faget Heimatkunde for første gang formelt i folkeskolens læseplaner i Preussen, og med de opfølgende vejledninger i 1910 blev det understreget, at man foruden opdragelse i kærlighed til hjemstavnen også skulle betone "Geburtstage des Herrscherpaares, patriotische Feiern". Dette forhindrede dog ikke visse lærebogsforfattere i at gå et skridt videre. I 1914 kunne lærebogsforfatteren Heinrich Kerp ligefrem erklære, at det tyske og den tyske skole havde sine rødder i hjemstavnen, og at man med alle midler skulle bekæmpe ikke-tysk ånd og ikke-tysk kunst.⁴⁷ Arven fra Harnisch udviklede sig voldsomt under Første Verdenskrig, hvor hjemstavnsbevægelsen blev spændt for den tyske krigspropaganda i en stærk nationalistisk retning, der sammen med den tyske historiefilosof Oswald Spenglers bog *Der Untergang des Abendlandes*, der udkom i årene umiddelbart efter krigen trak den tyske hjemstavnsbevægelse over i en langt mere nationalkonservativ for ikke at sige nationalistisk retning i mellemkrigsårene.

Der er dog intet, som tyder på, at denne retning af "Heimatkunde" kom til at præge undervisningen i Nordslesvig før 1920. På Skovby skole i Lysabild Sogn slog skiftende lærere i anden klasse i perioden 1907-1914 en sort streg over realiefagene i lærerprotokollen og skrev med store bogstaver "Heimatkunde".⁴⁸ Men der var ikke mange steder i Nordslesvig, hvor man kunne mobilisere en sådan begejstring. Ud af 75 bevarede skoleprotokoller i Nordslesvig er der kun fundet seks skoler, hvor faget "Heimatkunde" i Harnischs forstand vandt indpas. Helt uden betydning var Harnisch dog ikke for Sønderjylland. Ser man nærmere på lærerne på de seks skoler, var der tale om unge lærere, der for de fems vedkommende var uddannet på Tønder Seminarium, og som tog en ny og mere national tilgang med sig fra studietiden på Tønder Seminarium.⁴⁹

En af dem, som tog arven fra Harnischs med sig videre i livet, var forfatteren til *Dansk Grænselære*, seminarielærer Claus Eskildsen (1881-1947). Axel Johnsen har argumenteret for, at Eskildsen i *Dansk Grænselære* brugte de tyske Blut und Boden-teorier for at slå de tyske modstandere med deres egne teorier, og at Eskildsen dybest set ikke mente, hvad han hævdede i *Dansk Grænselære*. Nu er begrebet Blut und Boden ikke videre præcist end sige et begreb i videnskabelig forstand, snarere er det en folkelig betegnelse, der kan dække over forskellige holdninger og nuancer.

45 Maier 1991: 350.

46 Faehndrich 2011: 53.

47 Goebel 1991: 94.

48 Rigsarkivet Aabenraa. Skolearkivet. S 361. Skovby Skole. 1907-1914. Lærerberetning for 2. klasse.

49 Furdal, For Gud, kejser og fædreland. Upubl. manuskript.

Der er næppe tvivl om, at Claus Eskildsen havde dybe rødder i den tyske hjemstavnspädagogik. I 1923 var han med til at stifte den danske hjemstavnsbevægelse, der skulle fremme kærligheden til fædrelandet gennem opbygning af en kærlighed til hjemstavnen. På bevægelsens første stævne i Rønde ved Kalø Vig samme år udtalte Claus Eskildsen bl.a.: ”Skolen er ikke en verden for sig, ens med alle de smaa Verden er trindt omkring i det hele Land, men den er et lille Stykke af den levende Omverden, den er bygget i. Hjemstavnsskolen er den mest virkelige og mest danske Skole, og idet den giver Hjemstavnsfølelsen særlig Kraft, bygger den Fædrelandskærlighedens stærkeste Grundvold.”⁵⁰ Stærkere kan arven fra især Harnisch, Ritter og Schelling ikke udtrykkes.

Foto: Kim Fureddi



Perioden fra begyndelsen af 1890'erne og frem til krigsudbruddet i 1914 var præget af et regulært boom i skolebyggeriet. Skolerne er i danske kredse blevet set som et led i den nationale kamp, hvad de også var. Men byggeriet blev støttet med midler fra det preussiske undervisningsministerium, der primært var tiltænkt et løft af skolevæsenet i den østlige del af Preussen. Her er det skolen i Terkelsbøl vest for Aabenraa opført i hjemstavnsstil ca. 1910.

Folkeskolen i spændingsfeltet mellem nationalstatsprojekt og pædagogik

Der er i den danske forskning en tendens til at se det tyske skolevæsen i Sønderjylland som en stor ubevægelig monolit, der slog ensidigt ned på den danske befolkning i Sønderjylland. Det sidste er for så vidt korrekt, men det er nok mere korrekt at sige, at skolevæsenet var et centralt element i det wilhelminske nationalstatsprojekt, og undervisningsministeriet i Berlin frygtede konstant partiku-

⁵⁰ Det første danske hjemstavnskursus i Rønde ved Kaløvig 1.-10. August 1923: 72.

larisme, der understregede de enkelte områder på nationalstatens bekostning, hvad enten den kom til udtryk i Bayern eller Slesvig-Holsten. Med Wilhelm 2.s anordning i 1889 nåede den nationale indoktrinering i skolevæsenet et niveau, som i dag nærmest kan karakteriseres som skingert.

Når man graver sig ned i folkeskolens historie 1872-1920, kan man ikke undgå at opleve en splittelse mellem på den ene side et wilhelminsk nationalstatsprojekt, som meget eksplicit præger læsebøgerne og formentlig også lærebøgerne i realiefagene, og på den anden side nogle pædagogiske principper i arven fra Pestalozzi, der tog afsæt i elevernes hverdag. Især i de mindste klasser må det have været en udfordring på samme tid at tilgodese de pædagogiske principper, der var nedfældet i 1872-loven og indholdet af læsebogen.

Den sønderjyske skolehistoriker L.S. Ravn har argumenteret for, at de mange dansksindede lærere frem til slutningen af 1890'erne bevidst eller ubevidst forsinkede og hæmmede den tyske målsætning på skoleområdet. Det er næppe hele forklaringen. De danske lærere skulle som tyske lærere følge lovgivningen, men skismaet mellem den meget moderne tyske skolepædagogik og læsebøgerne meget eksplicite nationale budskab levnedet et frirum i klasseværelset, der kunne udnyttes og blev udnyttet, ikke kun af de danske men også af de tyske lærere. Meget tyder på, at den firkantede opfattelse af den sønderjyske lærer i perioden som en preussisk marionetdukke med en skabelonagtig undervisning støttet af et taktfast spanskrør bør revideres. Læser man de lærerberetninger, som lærerne skulle føre over den forløbne uges undervisning, finder man variationer, som viser, at staten og her de preussiske myndigheder aldrig fuldstændig var i stand til at erobre undervisningen i klasseværelset.

Summary

In this article, the author identifies the overall development in the political and educational discussions that became crucial for the educational system in South Jutland (Sønderjylland) in the period 1867-1920 when South Jutland was a part of the German Empire. Amongst other things, there is a schism between on the one hand the German nation building project with the creation of a public primary school in 1872, and on the other hand the new educational directions which swept over Germany in the 1800s.



Kim Furdal (f. 1959), cand.mag. fra Københavns Universitet 1988, ph.d. fra Syddansk Universitet 2012 med afhandlingen Kampen om lokalhistorien. Siden 1994 leder af Institut for sønderjysk Lokalhistorie (ISL). Redaktør af Sønderjysk Månedsskrift siden 1994. Har især skrevet bøger og artikler om byhistorie, administrationshistorie, bygningskultur, sønderjysk lokalhistorie og lokalhistoriens kulturhistorie.

Litteratur

- Adriansen, Inge, Elsemarie Dam-Jensen og Lennart S. Madsen (red.) (2011), *Sønderjylland A-Å*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland
- Beer, Mathias (red.) (2010), *Das Heimatbuch. Geschichte, Methodik, Wirkung*. Göttingen: V&R Unipress.
- Berg, Christa (red.) (1991), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, IV: 1870-1918*. München: Beck.
- Confino, Alon (1997), *The nation as a local metaphor. Württemberg, Imperial Germany, and National Memory, 1871-1918*. North Carolina: The University of North Caroline Press.
- Faehndrich, Jutta (2010), *Entsehung und aufstieg des Heimatbuchs. I: Mathias Beer (red.), Das Heimatbuch. Geschichte, Methodik, Wirkung*. Göttingen: V&R Unipress, s. 55-83.
- Faehndrich, Jutta (2011), *Eine endliche Geschichte. Die Heimatbücher der deutschen Vertriebenen*. Köln, Weimar, Wien: Böhlau.
- Frank, Horst Joachim (1973), *Geschichte des Deutschunterrichts. Von den Anfängen bis 1945*. München: Carl Hanser Verlag.
- Friedrich, Gerd (1987), *Schulsystem. I. Das niedere Schulwesen. I: Karl-Ernst Jeismann & Peter Lundgreen: Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870*. München: Beck, s. 123-52.
- Furdal, Kim (1999), *Fra preussiske landkommuner til danske sognekommuner. Kommunestyret i Sønderjylland fra 1867 til 1920'erne*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland.
- Furdal, Kim (2015), *Moralske fortællinger. I: Sønderjysk Skolemuseum. Årsskrift 2015*, s. 5-18.
- Goebel, Klaus (1991), *Der Heimatkundeunterricht in den deutschen Schulen. I: Edeltraud Klue-ting (red.), Antimodernismus und Reform. Zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 90-111.
- Goebel, Klaus (1995), *Der Kaiser ist ein lieber Mann und wohnt in Berlin. Auf den Spuren politischen Wandels im Unterricht der Volksschule in Berlin. I: Klaus Goebel, Wer die Schule hat, der hat die Zukunft*. Bochum: Brockmeyer, s. 223-28.
- Greverus, Ina-Maria (1979), *Auf der Suche nach Heimat*. München: C.H. Beck Verlag.
- Harnisch, Chr. W. (1816/17/1900), *Leitfaden beim Unterricht in der Weltkunde. I: Der Schulrat an der Oder. Breslau/Leipzig, genudgivet af Julius Plath 1900*.
- Heinemann, Manfred (1980), "Bildung" in Staatshand. I: Peter Baumgaard, *Bildungspolitik in Preußen zur Zeit des Kaiserreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta, s. 150-88.
- Jaroschka, Gabriele (1992), *Lernziel: Untertan. Ideologische Denkmuster in Lesebüchern des Deutschen Kaiserreichs*. München: Waxmann.
- Jeismann, Karl-Ernst (1987), *Schule, Hochschule. I. Schulpolitik, Schulverwaltung, Schulgesetzgebung. I: Karl-Ernst Jeismann & Peter Lundgreen, Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. III: 1800-1870*. München: Beck, s. 105-22.
- Johnsen, Axel (2002), *Blod, jord og race i Slesvig. I: Axel Johnsen og Birgitte Thomsen (red.), 19 myter i Sønderjyllands historie*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland, s. 218-19.
- Kennedy, Katharine D. (1989), *Regionalism and Nationalism in South German history lessons, 1871-1914. I: German Studies Review, 12*, s. 11-33.
- Kuntze, Th.C.Th. (1887-89), *Das Volksschulwesen der Provinz Schleswig-Holstein I-II*. Schleswig: Verlag der Schulbuchhandlung Heiberg.
- Lambert, Marjorie (1989), *State, Society, and the Elementary School in Imperial Germany*. New York, Oxford: Oxford University Press, USA.
- Maier, Stefan (1991), *Volkskunde und Heimatpflege. I: Edeltraud Klue-ting (red.): Antimodernismus und Reform. Zur Geschichte der deutschen Heimatbewegung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, s. 344-370.
- Märchler, Anita (1980), *Aspekte der Volksschulepolitik in Preussen im 19. Jahrhundert. I: Peter Baumgart, (red.), Bildungspolitik in Preussen zur Zeit des Kaiserreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta, s. 224-241.
- Mitzlaff, Hartmut (1985), *Heimatkunde und Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum I-III*. Univ.-Diss. Dortmund.

- Nipperdey, Thomas (1986), *Wie modern war das Kaiserreich. Das Beispiel der Schule*. Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften, s. 5-19.
- Ravn, L.S. (1981), *Træk af folkeskolens historie i Nordslesvig 1864-1920*. Aabenraa: Historisk Samfund for Sønderjylland.
- Rein, W. (1906), *Encyklopädisches Handbuch der Pädagogik*. Bd. 4, s. 149-179 (Heimatkunde).
- Ritter, Carl (1817), *Die Erdkunde im Verhältnis zur Natur und zur Geschichte des Menschen oder allgemeine Vergleichende Geographie als sichere Grundlage des Studiums und Unterrichts in physikalischen und historischen Wissenschaften*. Bd I, Berlin: Georg Reimer.
- Schallenberger, Horst (1964), *Untersuchungen zum Geschichtsbild der Wilhelminischen Ära und der Weimarer Zeit. Eine vergleichende Schulbuchanalyse deutscher Schulgeschichtsbücher aus der Zeit von 1888 bis 1933*. Ratingen: A. Henn.
- Schelling, F.W.J. (1809/1995), *Om den menneskelige friheds væsen*. Kbh.: Hans Reitzel. Første tyske udg. 1809.
- Wölk, Monika (1980), *Der preussische Volksschulabsolvent als Reichstagswähler. Ein Beitrag zur historischen Wahlforschung in Deutschland*. Berlin: Colloquium Verlag.

Socialpædagogisk TINA-logik

Tysk uddannelsespolitik siden 1970'erne

Af Jacob Kornbeck

Mens de sociale professioner (socialrådgivere og socialpædagoger) i en dansk kontekst har bibeholdt to tydelige identiteter, der er præget af forskellighed og komplementaritet, skete der i Tyskland (specielt i det tidligere Vesttyskland) en sammensmeltning, hvorved socialpædagogikken næsten forsvandt som selvstændigt fag. I artiklen rekonstrueres de uddannelsespolitiske forløb, og diskussionen orienteres omkring det med Margaret Thatcher associerede slogan ”There Is No Alternative” (TINA). Det fremlagte materiale diskuteres i relation til den TINA-logik, som kan genkendes deri.

*”So in a sense we do have to do it. Because there really is no alternative.”
(Margaret Thatcher, 25. juni 1980)¹*

Indledning

Artiklen fremdrager hovedpunkterne i et case study om tysk (specielt vesttysk) uddannelsespolitik for de sociale professioner (socialrådgivere og socialpædagoger) i perioden 1989-2004 som led i en ph.d.-afhandling,² der nu tillige i en lidt længere udgave også foreligger som bog.³ Afhandlingen bygger på tre case studies, der hver for sig belyser den uddannelsespolitiske udvikling i tre nationale kontekster – Tyskland, Danmark og Belgiens franske sprogfællesskab – for at undersøge aktuelle engelske og britiske diskussioner knyttet til den dér aktuelle politik om import af socialpædagogik fra lande med en socialpædagogisk tradition og etablering af socialpædagogiske uddannelser. Det belgiske case study er afrapporteret på dansk, da det stadig var *work-in-progress*,⁴ mens nærværende artikel

1 1980 Jun 25 We. Margaret Thatcher. Press Conference for American correspondents in London. Margaret Thatcher Foundation. <http://www.margaretthatcher.org/Speeches/displaydocument.asp?docid=104389&doctype=1>

2 Kornbeck 2014b.

3 Kornbeck 2014a.

4 Kornbeck 2009b.

er første gang, at der afrapporteres i artikelform fra det tyske case study. Om den tyske socialpædagogiks forfald som selvstændigt paradigme er der tidligere skrevet på dansk,⁵ mens det så vidt vides er første gang, at det præcise uddannelsespolitiske forløb rekonstrueres, specielt i et dansk historisk tidsskrift.

Diskussionen trækker på et slogan, der har afgjort socialpolitisk relevans, men som dog normalt forbindes med konservative og neoliberale strømninger, modsat de for sociale professioners uddannelser relevante akademiske, professionelle og politiske miljøer, der i højere grad er "centre-left" end "centre-right" i politisk orientering. Som politisk slogan er *There Is No Alternative (TINA)* stærkt knyttet til den nu afdøde britiske premierminister Margaret Thatcher, hvis idéer har indflydelse på den senere (nu forhenværende) konservative premierminister David Cameron.⁶

Den tyske uddannelsespolitiske historie op til 2001

I afhandlingen indtager året 2001 en central rolle, idet det markerer vedtagelsen af den første og hidtil eneste nationale uddannelsespolitiske rammetekst i Tyskland, den såkaldte *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit*.⁷ I den tyske føderalistiske kontekst er det ikke en indlysende rolle for de nationale myndigheder (her sekretariatet for den såkaldte undervisningsminister-konference, KMK), idet den lovgivende beføjelse udelukkende ligger hos delstaterne. Desuden blev rammeordningen kort efter redundant grundet Bologna-processen, der medførte helt nye akkrediteringsprincipper. Men rammeordningen markerer konklusionen på en diskursiv proces, der strakte sig over flere årtier: en proces, der næsten førte fra én tilstand og til dens diametrale modsætning, da rammeordningen slet ikke henviser til socialpædagogik (*Sozialpädagogik*) men udelukkende til et generisk socialt arbejde (*Soziale Arbeit*), der udviser mistænkelig semantisk lighed med socialrådgiverfaget (*Sozialarbeit*).⁸ Det er af interesse, at den tilsvarende rammeordning for den kurativt-pædagogiske uddannelse i *Heilpädagogik* fastholder dette specifikke paradigme,⁹ mens socialpædagogfagets fusion med socialrådgiverfaget fremstår nærmest uafvendt og uundgåeligt.

Tabel 1-2 illustrerer en slående ændring i de udbudte uddannelsers nomenklatur. Tabellerne udgøres af omfattende synoptiske tabeller for alle videregående uddannelser udbudt i Vesttyskland op til 1990 samt i det forenede Tyskland fra 1990. De såkaldte småpunktlisten (*Pünktchenlisten*) markerer med et lille sort punkt, der kan være forskelligt udformet rent grafisk, hvilke uddannelser (navn, status) der blev udbudt af de relevante universiteter og "faghøjskoler" (*Fach-*

5 Reyer 2008.

6 Jf. Robinson 2013.

7 KMK 2001.

8 KMK 2001.

9 KMK & HRK, 2000

hochschulen, FH) i de pågældende år.¹⁰ De er en uvurderlig kilde til beskrivelse og analyse af det (vest)tyske uddannelseslandskab i et givent år.

Tabel 1: Uddannelser udbudt på (vest)tyske universiteter, 1976-2004*

Titel	Type	1976	1989	1996	2004
Erziehungs- und Sozialwissenschaften	Bachelor	...	...	...	1
Erziehungswissenschaft	Diplom	...	...	...	1
Erziehungswissenschaft	Magister		...	0	...
Erziehungswissenschaft/ Behindertenpädagogik	Diplom	...	...	...	1
Erziehungswissenschaft/ Sozialpädagogik	Diplom	...	...	...	1
Erziehungswissenschaften	Diplom	...	...	...	17
Erziehungswissenschaften	Bachelor	...	...	...	4
Heilpädagogik	Lehramt	1	...	...
Pädagogik	Diplom	31	14	...	
Pädagogik	Magister	30	20	...	
Pädagogik/Erziehungswissenschaft	Diplom	...	...	36	15
Pädagogik/Erziehungswissenschaft	Magister	...	...	53	22
Pädagogik/interkulturelle	Diplom	...	...	...	1
Pädagogik der Kindheit	Bachelor	...	...	...	1
Pflegewissenschaft	Diplom	...	...	2	
Sozialarbeit/Sozialpädagogik	Diplom	...	...	...	1
Soziale Arbeit	Diplom	...	...	...	2
Soziale Arbeit	Magister	...	...	...	1
Sozialpädagogik	Diplom	4	12	9	2
Sozialpädagogik	Lehramt	...	...	0	...
Sozialwesen	Diplom	...	1	...	1

* Kornbeck 2014a, 2014b, tabel 4.2.

10 Kornbeck 2014b: 131-33.

Tabel 2: Uddannelser udbudt på (vest)tyske ”faghøjskoler”(Fachhochschulen), 1976-2004**

Titel	Type	1976	1989	1996	2004
Health Care Management	Diplom	...	...	...	1
Heilpädagogik	Diplom	...	...	5	5
Heilpädagogik	Bachelor	...	...	...	1
Pflege	Diplom	...	...	...	2
Pflege	Bachelor	...	...	...	0
Pflege und Gesundheit	Diplom	...	...	5	...
Pflege und Gesundheit	Bachelor	...	...	...	1
Pflegeleitung	Diplom	...	...	...	2
Pflegemanagement	Diplom	...	...	16	7
Pflegemanagement	Bachelor	...	...	...	1
Pflegepädagogik	Diplom	...	...	6	4
Pflegepädagogik	Bachelor	...	...	...	1
Pflege/Pflegemanagement	Diplom	...	...	...	2
Pflege/Pflegemanagement	Bachelor	...	...	...	1
Pflegewissenschaft	Diplom	...	...	...	2
Pflegewissenschaft	Bachelor	...	...	...	1
Sozialarbeit	Diplom	31	24	31	...
Sozialpädagogik	Diplom	33	25	27	2
Sozialpädagogik	Bachelor	...	...	...	1
Sozialwesen	Diplom	20	23	29	...

Uddannelser udbudt på (vest)tyske ”pædagogiske højskoler”(Pädagogische Hochschulen ohne Promotionsrecht)

Pädagogik	Diplom	8
-----------	--------	---	-----	-----	-----

Uddannelser udbudt på det (vest)tyske forsvars universitetsteter (Universitäten der Bundeswehr) (Hamburg og München)

Pädagogik	Diplom	2
-----------	--------	---	-----	-----	-----

** Kornbeck 2014a, 2014b, tabel 4.3.

En historisk forståelse af de forskellige tyske uddannelser og deres relationer til forskellige fag vanskelliggøres af deres parallelle udvikling over tid med skiftende

indhold.¹¹ Dog kan det fastslås, at der i vesttysk sammenhæng fandtes et socialrådgivnings-paradigme, der oprindeligt hed *Fürsorge* men som efter 1945 gradvis og under tydelig påvirkning fra amerikansk *social work* skiftede navn til *Sozialarbeit*. Tilsvarende fandtes et socialpædagogisk paradigme, der længe ikke havde udskilt sig tydeligt fra den universitetsbaserede pædagogik, *Pädagogik*, men som efter 1970'ernes uddannelsespolitiske reformer (FH-systemet oprettes fra ca. 1970 fremefter) havde tydelige konturer og en genkendelig identitet som *Sozialpädagogik* afgrænset fra *Sozialarbeit*. Med små modifikationer kan de to daværende vesttyske paradigmer sidestilles med dansk socialrådgivning og socialpædagogik.¹² Tilsvarende gjaldt i DDR (der ikke er direkte genstand for undersøgelsen), hvor dog *Fürsorge* bibeholdt sit gamle navn lige op til 1989, mens *Rehapädagogik* (af *Reha* = *Rehabilitation* = genoptræning i videste forstand) gjorde det ud for socialpædagogik.¹³ Som det fremgår af tabel 1-2,¹⁴ var den vesttyske situation i 1976 stort set lig den danske, bortset fra eksistensen af universitetsuddannelser, der på dette tidspunkt ikke fandtes i Danmark.

Tyske videregående uddannelser havde før Bologna-processen tre forskellige grader på niveauer svarende til danske kandidatgrader samt uddannelser fra de tidligere seminarier og sociale højskoler. Universiteterne kunne udbyde diplomuddannelser (*Diplom*, f.eks. som *Diplompädagoge*, forkortet *Dipl.-Päd.*) i ét fag med et selvstændigt skriftligt speciale (med en mere professionel profil og mindre valgfrihed), magisteruddannelser (*Magister Artium*, *M.A.*) i et eller flere hovedfag og et eller flere bifag (med en mere akademisk profil og større valgfrihed) samt læreruddannelser (*Lehramt*, *Staatsexamen*) med en kombination af hovedfag og bifag, langt flere afsluttende eksaminer, langt mindre valgfrihed og kun et meget kort skriftligt speciale. På FH-plan kunne kun diplomuddannelser udbydes.¹⁵ På universiteterne var diplomuddannelsen i pædagogik blandt de ti mest populære studier¹⁶ med 60.442 dimittender i årene 1973-93, hvor relationen diplom:magister var ca. 90:10.¹⁷

Disse sondringer er dog ikke afgørende for analysen af ændringerne i forholdet mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik*. Tabel 2 taler nemlig et særdeles tydeligt sprog, idet sondringen mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* reelt er forsvundet i løbet af perioden 1989-2004. Ser vi bort fra de numerisk mindre vigtige specialtilfælde, idet enkelte uddannelser synes at afkræfte den generelle regel, hvilket dog er normalt i et system med udpræget grad af autonomi for de enkelte uddannelsesinstitutioner, ofte udøvet af de enkelte fakulteter eller *Fach-*

11 Amthor 2003; Züchner 2004.

12 Kornbeck 2014b: 101-03.

13 Ibid.: 90-91.

14 Kornbeck 2014b: 132-33, tabel 4.2 og 4.3.

15 Ibid.: 112-13.

16 Schweppe 2006: 11

17 Rauschenbach & Züchner 2000: 38.

bereiche, kan vi i tabel 1 se flere forhold. I 1976 fandtes 61 uddannelser i *Pädagogik* (31 *Diplom* + 30 *Magister*), mens tallene var 34 (14 + 20) i 1989, 0 i 1996 og igen 0 i 2004. Hvad der her skete, var, at den pædagogiske videnskab gennemløb sin såkaldte empiriske ”vending”, hvilket semantisk gav sig udslag i, at begrebet ”opdragsvidenskab” (*Erziehungswissenschaft*) blev føjet til traditionsbenævnelsen *Pädagogik*, der mentes at have mere humanistisk-hermeneutiske konnotationer. Tilsvarende omfattende udbuddet af uddannelser med titlen *Pädagogik/Erziehungswissenschaft* 0 i 1976 og igen 0 i 1989, men de steg markant til 89 (36 *Diplom* + 53 *Magister*) i 1996 for at nå et mere beskedent leje på 37 (15 + 22) i 2004. Denne udvikling var ikke kun semantisk; den ledsagede en vending væk fra det traditionelle pædagogikbegreb og hen imod et mere empirisk og mere kvantitativt fag. Universiteterne udbød kun yderst få uddannelser i *Sozialpädagogik*, men der fandtes dog 4 i 1976, 12 i 1989, 9 i 1996 og 2 i 2004 (alle *Diplom*). For universitetsuddannelsernes vedkommende kan ændringerne i forholdet mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* ikke aflæses direkte. De fagligt relevante uddannelser var nemlig FH-uddannelserne, der alene kunne danne grundlag for autorisation (*Staatsanerkennung*) i medfør af delstaternes lovgivning om adgang til at udøve disse regulerede erhverv.

Tabel 2 viser et andet billede end tabel 1. I 1976 var relationen mellem FH-uddannelser i *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* 31:33, hvorfra den sank til 24:25 i 1989, 31:27 i 1996 og endelig 0:2 i 2004. Derimod blev der i 2004 udbudt et utal af FH-uddannelser med mere eller mindre fantasifulde navne, der alle har det tilfælles, at de ikke udviser nogen semantisk tilknytning til traditionelle tyske uddannelser eller fag (f.eks. *Pflege und Gesundheit*, *Pflegeleitung*, *Pflegemanagement*), ligesom der fandtes uddannelser med engelske navne (f.eks. *Health Care Management*). Tendensen vides at have været mere omfattende¹⁸ og er fortsat siden da – modsat Danmark, hvor traditionsrige benævnelser lever videre i bedste velgående og modsvares af anerkendelse på arbejdsmarkedet, uden at der findes statslige autorisationsordninger.

Fusionstanken i den fagvidenskabelige debat

For at vurdere disse ændringer i de (vest)tyske uddannelsers struktur og semantik er det væsentligt at have øje for den rolle, som bidrag til den fagvidenskabelige litteratur har spillet. For mens tysk socialt arbejde fra et dansk perspektiv kan synes påfaldende ikke-ankendt som fag (uden specifikke fagforbund som i Danmark), og selvom der ikke altid har fandtes omfattende, specifikke videregående uddannelser, har denne litteratur altid været langt mere omfattende end i Danmark – eller i Belgien eller England for den sags skyld. Det er i den fagvidenskabelige litteratur, at fusionen mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* bebudes og fordres på et overraskende tidligt tidspunkt. Faktisk er der tegn på, at proces-

18 Jf. Knorr 2001.

sen begyndte allerede under besættelsen efter 1945, hvor oprindeligt udvandrede tyske intellektuelle og fagfolk kom tilbage fra USA eller Canada med klare forestillinger om nordamerikanske modellers moralske og tekniske overlegenhed over for de tyske. Mange kom for at undervise i socialt arbejde eller lede de relevante uddannelser, eksempelvis Gisela Konopka, Louis Lowy og Hans Pfaffenberger. Nogle skrev deres egne tyske lærebøger efter nordamerikansk forbillede,¹⁹ mens andre oversatte eller redigerede nordamerikanske lærebøger, der kunne udkomme i ganske mange oplag.²⁰ Socialpædagogik fremstod som alt for tysk og belastet,²¹ mens udviklingspsykologisk orienterede modeller var på mode.²² Louis Lowy flyttede ikke til Tyskland men underviste dér flere måneder hvert år i perioden 1964-86²³ og blev bedt om at udarbejde en rapport om forholdet mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik*.²⁴ Ligeledes kan det have spillet en rolle, at IFSW, verdensforbundet af socialrådgivere, der aldrig har levnet socialpædagogikken nogen selvstændig plads i sine programmatisk skrifter, i 1956 holdt sin 8. verdenskongres i München.²⁵

Igennem dette forløb synes en udpræget præference for den såkaldte ”udviklingsmodel” (*developmental model*) at være vokset frem muligvis som følge af Louis Lowys indsats og hans forudgående virke ved Boston School of Social Work. Andre nordamerikanske modeller for socialt arbejde fandtes, bl.a. en ”forsorgsmodel” (*remedial model*),²⁶ men de formåede ikke at sætte sig igennem. Det er muligt, at udviklingsmodellen reelt slog igennem, fordi der i datiden var en interesse i sammenknytning af læringsprocesser i forbindelse med individers og grupperes udvikling.²⁷ Men dette forklarer ikke *per se* kausalsammenhængen i forløbet i relation til socialpædagogikkens udelukkelse.

Hvad der konkret skete, kan ikke rekonstrueres uden yderligere litteratur- eller arkivstudier. Det har ikke gennem internetbaserede litteratursøgninger været muligt at påvise et specifikt *bias* inden for Frankfurterskolen, skønt det sandsynligvis er der, at en del af forklaringen kan antages at findes. Frankfurterskolens politiske mandat i forbindelse med den allierede og specielt amerikanske *re-education* af Vesttysklands befolkning og uddannelsesinstitutioner er bekræftet af Joseph B. Maier i et interview fra 1982 af Enrique Krauze. For Maier var Frankfurterskolen på daværende tidspunkt helt og holdent Max Horkheimers foretagende, og Horkheimers selv var ”America’s key person in the effort to re-educate the German people in the spirit of democracy, and eventually to make sure

19 Jf. Schiller 1963.

20 Friedländer & Pfaffenberger [1966] 1974.

21 Lorenz 1999.

22 Lowy 1973.

23 Kersting & Neumann-Wirsig 2000.

24 Lowy 1983.

25 Kornbeck 2014b: 103-05.

26 Papell & Rothman 1966.

27 Jf. Lowy 1973: 6. Se Kornbeck 2014b: 103-04.

that German academic life was taking the right direction”²⁸ Således kan det antages, at videre studier i Horkheimers publikationer og/eller upublicerede papirer kunne give fingerpeg om et *bias* vendt mod socialpædagogikken, og at Horkheimers *bias* kunne være udbredt gennem hans virke i Frankfurt. Om Maier selv vides det, at han havde en solid baggrund i tysk dannelsesfilosofi men også i amerikansk sociologi, samt at han fulgte forhandlingerne ved Nürnberg-tribunalet, og at denne erfaring prægede ham dybt.²⁹

Som sagt er det ikke muligt at kortlægge efterkrigstidens kausalsammenhænge med sikkerhed. Resultatet var dog bl.a., at der i den tyske faglitteratur opstod seks forskellige teoremer til beskrivelse og forståelse af forholdet mellem *Sozialarbeit* (forstået som *social work*) og *Sozialpädagogik*,³⁰ blandt hvilke Hans Pfaffenbergers såkaldte konvergensteorem (*das Konvergenztheorem*) kan siges at have haft den største virkning. Divergensteoremets tilhængere (*das Divergenztheorem*) interesserede sig mest for at understrege forskellene mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* som en kilde til gensidig mistillid og konflikt, mens forfægtterne af subordinationsteoremet (*das Subordinationstheorem*) antog, at et af de to fag nødvendigvis måtte indordne sig under det andet. Alternativt hertil sagde substitutionsteoremet (*das Subordinationstheorem*), at de to paradigmer var indbyrdes frit udskiftelige, mens identitetsteoremet (*das Identitätstheorem*) implicerede totalt funktionelt sammenfald, og sumptionsteoremet (*das Subsumptionstheorem*) medførte, at et paradigme kunne underforstås (subsummeres) under det andet. Hans Pfaffenbergers konvergensteorem anerkendte, at forskellene mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* baserede sig på oprindeligt forskellige identiteter, men udsøgte, at de to paradigmer var forudbestemt til at forenes, da de skulle ”ses og forstås som et sammenhængende funktionssystem af socialt hjælpende aktiviteter” (*Die soziale und sozialpädagogische Arbeit muß [...] als einheitliches Funktionssystem gesellschaftlicher Hilfen gesehen und verstanden werden*).³¹ På den baggrund introducerede Hans Pfaffenbergers det ”skråstregsbegreb” (*Schrägstrichnotation*), der skulle gøre ham berømt i tyske fagkredse: *Sozialarbeit/Sozialpädagogik*.

I begyndelsen og midten af 1990’erne, da jeg selv var en af Pfaffenbergers allersidste studerende (han havde officielt trukket sig tilbage i 1987), var ”skråstregsbegrebet” helt ortodokst og forekom i studieordninger, lektionskataloger mv. Ironisk nok var det da allerede på vej ud, og da de faglige forbund fra Tyskland, Østrig og Nederlandene i 1997 vedtog en definition på socialt arbejde, valgte de til den tyske udgave ikke det lidt mere midtsøgende begreb *Soziale Arbeit*, men slet og ret *Sozialarbeit*, navnet på socialrådgiverprofessionen.³² Socialpæda-

28 Krauze 1999: 40.

29 Marcus 2003.

30 Jf. Mühlum 2001: 12-14; Hey 2000: 58; Schilling 1997: 169-80; Kornbeck 2014b: 46-51.

31 Pfaffenberger [1966] 1974: XXXI.

32 DBSH, NVMW & ÖBDS 1997.

gogikken så man ikke noget til. Det teorem, der således til sidst slog igennem og fik direkte indflydelse på uddannelseslovgivningen, var tæt på det amerikanske *social work*-begreb.

Fusionstanken i rammeordningens tilblivelse

Man kan nu spørge sig selv, om socialpædagogikken ikke blev forsvaret af sine tilhængere. Svaret må for den fagvidenskabelige litteraturs vedkommende være, at der fandtes (og stadig findes) forfattere, der brugte (og bruger) et pædagogisk begrebsapparat, herunder at begrebet socialpædagogik stadig forekommer i en del bøger, ikke blot som substantiv (*Sozialpädagogik*) men ofte ligeledes som adjektiv (*sozialpädagogisch*) i mangel af et passende adjektiv, der kan afledes af *Soziale Arbeit* eller *Sozialarbeit*. Et eksplicit og systematisk forsvar for den pædagogisk funderede socialpædagogik vides dog ikke at være publiceret på tysk af andre end mig selv.³³ Dette er i sig selv en opsigtsvækkende opdagelse, da den tyder på, at fusionsforkæmperne har haft held til at gennemtrumfe deres TINA-logik. Derimod er der i mine arkivundersøgelser fundet eksempler på, at enkelte uddannelsessteder har sagt fra i forbindelse med høringerne forud for vedtagelsen af rammeordningen af 2001. Det vil dog fremgå, at de ikke har haft held til at frede socialpædagogikken.

Det var ud fra den foreliggende litteratur³⁴ muligt at formulere en række forskningsspørgsmål før arkivgennemgangen.³⁵ Hvordan kunne det ske, at Tysklands første sådanne dokument ikke anerkendte socialpædagogikkens mange historier? Hvilken rolle spillede de to fraktioner, der igennem 1990'erne havde præget den uddannelsespolitiske debat: *Erziehungswissenschaft*, forfægtterne af pædagogikkens empiriske forankring, og *Sozialarbeitswissenschaft*, tilhængerne af en autonom "videnskab" om socialt arbejde, opbygget omkring centrale praksisspørgsmål og problemer, men ikke sammensat af vidensele fra de etablerede videnskaber? Hvorfor blev *Heilpädagogik* fredet, når ikke *Sozialpädagogik* blev det? Og ville arkiverne udpege en specifik rolle til de to delstater, der havde indtaget særlig selvstændige standpunkter: 1) Bayern, der trods sit konservative ry havde lagt de to uddannelser sammen allerede først i 1990'erne, og som i øvrigt havde iværksat *Sozialarbeitswissenschaft*-bevægelsens ideer om et handlingsrettet curriculum i stedet for et organiseret omkring klassiske videnselementer, og 2) Nordrhein-Westfalen (NRW), den socialdemokratiske delstat, der som den sidste fastholdt to forskellige videnskaber og dertil bibeholdt et mere traditionelt curriculum?

HRK-arkivet viste sig at indeholde én, omend meget velorganiseret og detaljemættet, A4-mappe fra den nu nedlagte fælles kommission (*Gemeinsame Kommission, GemKo*) nedsat under rektorkonferencen HRK og ministerkonferencen

33 Jf. bl.a. Kornbeck 2009a.

34 Engelke 1996; Füssenhäuser 2005; Hutter 1996.

35 Jf. Kornbeck 2014b: 132-135.

KMK i 1994.³⁶ Til KMK's 188. plenarmøde 5. juli 1999 forelagde GemKo et notat ledsaget af 78 siders bilag³⁷ med høringsvar fra uddannelsesinstitutioner og andre *stakeholders*. Det fremgår ikke klart, hvor mange møder GemKo afholdt, skønt en kilde peger på 14.³⁸ De enkelte høringsvar kan ikke identificeres, da der ikke foreligger tilladelse til at gengive identiteterne på institutioner og personer, men resultaterne kan her gengives i store træk.

Der er analyseret 32 høringsvar fra 31 *stakeholders*, heriblandt 20 offentlige og ni private FH'er, to fra akademiske foreninger og et fra et fagligt forbund med forhandlingsret (*Deutscher Berufsverband für Soziale Arbeit*, DBSH).³⁹ Det er i øvrigt interessant at se, at næsten alle private FH'er indsendte deres høringsvar yderst tidligt i forløbet, mens de offentlige indsendte tæt på eller efter terminen, og en beklagede sig over tidsfristen. De private FH'er fungerer anderledes end de statslige og er mere direkte interesserede i uddannelsernes relevans på arbejdsmarkedet. Dette skyldes, at de oftest ejes af organisationer, der repræsenterer de relevante arbejdsgivere, ligesom de havde bestyrelser med eksterne medlemmer, længe før den nationale, tyske Bologna-proces gjorde dette til et krav ved statslige universiteter og FH'er.

De fleste høringsvar støtter den af GemKo valgte linje, men der findes dog dissens, og man ser som forventet en skarp skillelinje mellem Bayern og NRW. Høringsvar fra FH'er i NRW viser klart, at ideen om en fusion mellem *Sozialarbeit* og *Sozialpädagogik* ikke falder i god jord, mens en FH fra Bayern med tydelig ironi anfører, at man da gerne kan bibeholde en reference til socialpædagogikken "af eufemistiske, fagpolitiske og akademiske grunde" (*aus euphemistischen, standespolitischen und akademischen Gründen*). En forfægtet af socialpædagogikkens egenart citerede fra litteraturen med en bemærkning om, at det var ulige lettere at gøre sig til talsmand for *Sozialarbeitswissenschaft* i sine publikationer end at praktisere det samme på uddannelserne.⁴⁰ Ironisk nok stammer citatet fra en professor i Bayern, der i sin tid var en af de første til at presse på med at få det reformerede curriculum indført. En række uenige kolleger beklagede, hvad de anså for socialpædagogikkens afskaffelse (*Abschaffung der Sozialpädagogik*). Resultatet er dog, at der i rammeordningen kun findes ganske få og ganske sekundære referencer til socialpædagogikken og det kun som historisk fænomen (f.eks. afsnit 1.2: *Soziale Arbeit als Vereinheitlichung der Studiengänge Sozialpädagogik und Sozialarbeit*).⁴¹ I øvrigt er det tydeligt, at rammeordningen netop tager sigte på at overvinde sondringen mellem de to historiske traditioner (*Die Rahmenordnung*

36 Jf. Hutter 1996: 190.

37 HRK 1999.

38 Kornbeck 2014b: 136.

39 Kornbeck 2014b: 136-37.

40 Jf. Engelke 1992: 312; Kornbeck 2014b: 137-40.

41 HRK & KMK 2001: 34.

geht von einem einheitlichen Studiengang Soziale Arbeit aus),⁴² idet Heilpädagogik udtrykkeligt er fredet som selvstændigt paradigme,⁴³ uden dog at der gives nogen begrundelse herfor. Netop fraværet af begrundelser er et gennemgående træk ved rammeordningen, og derved forstærker teksten indtrykket af en TINA-logik. Hvis den fagvidenskabelige og fagpolitiske diskussion allerede stod i TINA's tegn, har TINA-logikken nået sin kulmination i og med vedtagelsen af rammeordningen – også selvom denne blev forældet kort efter grundet Bologna-processens implementering i Tyskland.

Om der for netop denne type lovgivning (svarende til danske ministerielle bekendtgørelser) fandtes et specifikt og ufravigeligt lovkrav om begrundelser, kan med rette betvivles. Det må dog indrømmes, at der er tale om et gennemgribende skridt, som nok havde fortjent at blive begrundet om ikke empirisk så dog ideologisk. For tyske føderale lovforslag er begrundelsespligten sikret igennem Forbundsdagens forretningsorden.⁴⁴ Der findes ikke specifikke krav om empiriske begrundelser, således som dette er tilfældet for EU-lovgivningsforslag, men specifikt om forslagens forventede implikationer i relation til alle kendte, eksisterende nationale og europæiske retsregler og ordninger, herunder administrative omkostninger.⁴⁵ Ligeledes har forbundsministerierne indarbejdet begrundelseskravet i deres fælles forretningsorden.⁴⁶

På europæisk plan lykkedes det Storbritannien at fremme en *impact assessment*-kultur, som over tid gav sig udslag i, at alle nye lovgivningsforslag skal begrundes, herunder også empirisk.⁴⁷ Disse ufravigelige regler om ”bedre lovgivning” (*better law-making*) er af Kommissionen indarbejdet i denne EU-institutions procedurer (*better regulation*).⁴⁸ Det virker ironisk, at udfaldet af den britiske folkeafstemning 23. juni 2016 om fortsat britisk EU-medlemskab udløste en situation, hvor en lang række spørgsmål ikke kunne besvares af de vigtigste politiske aktører. Folkeafstemningen var tydeligvis blevet gennemført uden et passende *impact assessment*, skønt det er en britisk fortjeneste at have fremmet en *impact assessment*-kultur inden for EU, hvor den er blevet til virkelighed. Som anført ovenfor kunne HRK's og KMK's reformer nok havde fortjent at blive begrundet om ikke empirisk så dog ideologisk. For som forhenværende fødevarerminister Dan Jørgensen har udtrykt det i en dagbladskommentar: ”Det normale i dansk politik er, at regeringer begrundet større reformer både empirisk og ideologisk”.⁴⁹

42 Ibid.: 35.

43 Ibid.: 35.

44 § 76 Abs. 2: „Gesetzentwürfe müssen, Anträge können mit einer kurzen Begründung versehen werden.“

45 Deutscher Bundestag 2010.

46 Bundesregierung 2011: 54.

47 Europa-Parlamentet, Rådet & Europa-Kommissionen 2016.

48 Europa-Kommissionen 2015.

49 Jørgensen 2016.

Konklusion

Forfatteren til denne artikel har hævdet, at man kan knytte fusionen mellem *Sozialarbeit* und *Sozialpädagogik* til TINA-begrebet. Faktisk er der grund til at undre sig over, at der ikke har været mere modstand mod ændringerne. Det synes, som om TINA-logikken har opnået status af ortodoksi.⁵⁰ Den alternativløse politik er et magtfuldt diskursivt middel, dersom det lykkes at få politiske modstandere til at acceptere TINA-logikken. Det er dog interessant, at den ikke udelukkende bruges til at fremme neolibérale dagsordener som hos Margaret Thatcher. Som det her fremlagte materiale viser, har TINA-logikken hjulpet ”centre-left” aktører inden for den uddannelsespolitiske udvikling i (Vest)Tyskland, der tog sigte på at gøre fusionen mellem socialrådgivere og socialpædagoger uundgåelig. En større undersøgelse har ved hjælp af en europæisk sammenligning vist, at der netop *findes* alternativer til det tyske scenario, idet sondringen mellem socialrådgivere og socialpædagoger lever i bedste velgående i Danmark og Belgien, samtidig med at England og Skotland har taget socialpædagogikken til sig uden i den sammenhæng at overveje en sammenlægning med *social work*.⁵¹

Summary

The Danish social professions (social pedagogues and social workers) have retained two distinct identities, characterized by diversity and complementarity. In contrast, in Germany (especially in the former West Germany), an amalgamation occurred by which social pedagogy almost disappeared as a separate subject. In the article, the author reconstructs the education policy process with focus on the Margaret Thatcher-associated slogan, “There Is No Alternative” (TINA).



Jacob Kornbeck (f. 1968), magister artium fra Universitat Trier 1997 og ph.d. fra University of London 2014. Ansat hos Europa-Kommissionens sportsenhed 2001-14 og fra 2014 hos Den Europaiske Tilsynsførende for Databeskyttelse (EDPS) i Bruxelles. Han forsker i socialpedagogikkens historie og erhvervede i 2014 den muligvis ferste britiske ph.d.-grad i socialpedagogik.

Litteratur

- Bundesregierung (2011), *Gemeinsame Geschaftordnung der Bundesministerien*. Berlin: Bundesministerium des Innern.
- DBSH [Deutscher Berufsverband fur Soziale Arbeit e.V.]; NVMW [Nederlandse Vereniging van Maatschappelijk Werkers] & BDS [sterreichischer Berufsverband Diplomierter SozialarbeiterInnen] (1997), *Wiener Deklaration. Trinationales Dokument der Berufsverbande [...]*.
- Deutscher Bundestag (2010), *VIII. Vorlagen und ihre Behandlung*. Berlin.
- Engelke, E. (1992), *Soziale Arbeit als Wissenschaft. Eine Orientierung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag

50 Kornbeck 2009a.

51 Kornbeck 2014a, 2014b.

- Engelke, E. (1996), Einführung: Studienreform in der Sozialen Arbeit – Ärger und Hoffnung. I: Engelke, E. (red.), *Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und Modelle*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, s. 7-25
- Europa-Kommissionen (2015), *Commission Staff Working Document: Better Regulation Guidelines. Strasbourg*, 19.5.2015. SWD(2015) 111 final.
- Europa-Parlamentet, Rådet & Europa-Kommissionen (2016): Interinstitutionel aftale mellem Europa-Parlamentet, Rådet for Den Europæiske Union og Europa-Kommissionen om bedre lovgivning. *EU-Tidende*, L 123 af 12.5.2016, s. 1-14.
- Friedländer, W. & Pfaffenberger, H. [1966] (1974), *Grundbegriffe und Methoden der Sozialarbeit*. Neuwied: Luchterhand.
- Füssenhüsser, C. (2005), *Werkgeschichte(n) der Sozialpädagogik: Klaus Mollenhauer – Hans Thiersch – Hans-Uwe Otto*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hey, G. (2000), Sozialarbeitswissenschaft 1964 bis 2000 – Stationen einer Kontroverse. I: Pfaffenberger, H.; Scherr, A. & Sorg, R. (eds) (2000): *Von der Wissenschaft des Sozialwesens*. Rostock: Neuer Hochschulschriftenverlag Dr. Ingo Koch, s. 54-83
- HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (1999), 188. Sitzung des Plenums am 05.07.1999. TOP 10 a: *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit an Fachhochschulen*. Drucksachen-Nr. P1 188/10a, Stand 10.06.1999. Berichterstatter: Vizepräsident Professor Dr; Weiss.
- Hutter, A. (1996), Überlegungen und Ergebnisse der Fachkommission Sozialpädagogik/Sozialarbeit zu einem einheitlichen Fachhochschulstudiengang Soziale Arbeit. In: Engelke, E. (red.): *Soziale Arbeit als Ausbildung. Studienreform und Modelle*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag, s. 190-205.
- Jørgensen, D. (2016), Regeringen vil fortsætte med at forgyldte de rigeste? *Politiken*, Debattører, 9. aug. 2016.
- Kersting, H.J. & Neumann-Wirsig, H. (2000), *In Aktion. Systemische Organisationsentwicklung und Supervision. Das Buch zu den 4. Supervisionstagen in Freiburg*. Herzogenrath: Kersting Verlag – Wissenschaftlicher Verlag des IBS Aachen.
- KMK [Kultusministerkonferenz] & HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2000), *Rahmenprüfungsordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Heilpädagogik an Fachhochschulen. Beschlossen von der Konferenz der Rektoren der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 08. November 1999 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 17. März 2000*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
- KMK [Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland] & HRK [Hochschulrektorenkonferenz] (2001), *Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Soziale Arbeit – Fachhochschulen – beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland am 03.07.2001 und von der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland am 11.10.2001*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
- Knorr, F. (2001), *Bachelor, Master of Social Work, Promotion. Neue Wege in der Ausbildung für Sozialarbeiter*. Regensburg & Berlin: Walhalla.
- Kornbeck, J. (2002), Fælles kerne versus national kontekst? Socialpædagogikken på Europakortet. I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 10, s. 42-55.
- Kornbeck, J. (2009a), Das „Konvergenztheorem“ als „Ende der Geschichte“? Zum Fortbestehen der Dichotomie Sozialarbeit/Sozialpädagogik in Europa. I: *neue praxis*, 39:5, s. 495-506.
- Kornbeck, J. (2009b), Den svære kamp for anerkendelse af den socialpædagogiske faglighed: Et belgisk case study om dikotomien socialrådgivning/socialpædagogik (1953-2001). I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 24 (12:2), s. 4-13.
- Kornbeck, J. (2014a), *Alternatives to Convergence? Social work and social pedagogy in German, Danish and Belgian higher education (1989-2004)*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag (EHV).
- Kornbeck, J. (2014b), *Convergence and divergence in conceptualising the professions of social work and social pedagogy and their professional education, and the question of Europeanisation: Germany, Denmark and Belgium (1989-2004)*. PhD thesis, Institute of Education, University of London.

- Krauze, E. (1999), The Fury of Historical Redemption: An Interview with Joseph B. Maier, September 30, 1982. I: Marcus, J.T. (red.), *Surviving the Twentieth Century: Social Philosophy from the Frankfurt School to the Columbia Faculty Seminars*. New Brunswick (USA) & London: Transaction Publishers, s. 37-48.
- Lorenz, W. (1999), Social Work and Cultural Policies: the paradox of German social pedagogy. I: Chamberlayne, P.; Cooper, A.; Freeman, R. & Rustin, M. (red.): *Welfare and Culture in Europe: towards a new paradigm in social policy*. London & Philadelphia: Jessica Kingsley, s. 26-42.
- Lowy, L. (1973), *Die Funktion der Sozialarbeit im Wandel der Gesellschaft. Ein Praxis-Kontinuum*. Solothurn (Schweiz): Antonius-Verlag.
- Lowy, L. (1983), *Sozialarbeit/Sozialpädagogik als Wissenschaft im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum. Stand und Entwicklung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus
- Marcus, J.T. (2003), Remembering Joseph B. Maier: The Last Member of the Frankfurt School. I: *Logos*, årg. 2, nr. 1, s. 181-185.
- Mühlum, A. (2001), *Sozialarbeit und Sozialpädagogik..* 2. Aufl. Frankfurt am Main: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.
- Mühlum, A. (red.) (2004), *Sozialarbeitswissenschaft. Wissenschaft der sozialen Arbeit*. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Reyer, J. (2008), Socialpædagogikkens teoritab: en historie om forfald eller om forandring? I: *Tidsskrift for Socialpædagogik*, 22, s. 44-59.
- Rauschenbach, T. & Züchner, I. (2000), In den besten Jahren? 30 Jahre Ausbildung im Diplomstudiengang Erziehungswissenschaft. I: *Archiv für Wissenschaft und Praxis der Sozialen Arbeit*, 31:1, s. 32-50.
- Robinson, N. (2013), Economy: There is no alternative (TINA) is back. *BBC News: UK Politics*, 7 March 2013, last updated at 12:38 GMT.
- Schiller, H. (1963), *Gruppenpädagogik (Social Group Work) als Methode der Sozialarbeit: Darstellung und Analyse ihrer Theorie und Praxis*. Wiesbaden: Haus Schwalbach.
- Schilling, J. (1997), *Soziale Arbeit: Entwicklungslinien der Sozialpädagogik/Sozialarbeit*. Neuwied: Hermann Luchterhand Verlag.

Nogle Slagelse-testimonier

Af Børge Riis Larsen

Indledning¹

Når studenterne forlader gymnasiet, sendes de videre i uddannelsessystemet med et eksamensbevis, der indeholder karakterer, dvs. et talmæssige udtryk for deres standpunkt i fagene. Det er jævnlige på tale, at karaktererne skulle ledsages af en udtalelse, som – for at bruge en nutidig formulering – også fortalte noget om deres andre kompetencer. Karakterer gives meget forskelligt og fortæller ikke noget om motivation, interesse og vedholdenhed. Herudover kunne gymnasie-eleverne måske stimuleres til at spekulere i at få et så højt gennemsnit som muligt ved at vælge en studieretning, hvor de mener, at de lettest kan opnå høje karakterer i stedet for at vælge centrale fag på A- eller B-niveau, fordi det vil være en risiko rent karaktermæssigt. De senere år har flere videregående undervisningsinstitutioner afholdt samtaler med potentielle studerende og har derigennem kunnet danne sig et indtryk af kandidaternes motivation og interesse for det pågældende studium. Eksempelvis har man på lægestudiet på Syddansk Universitet i adskillige år sendt ansøgere i kvote 2 gennem test og optagelsessamtaler netop for at kunne vælge de bedst egnede til uddannelsen. Selvom kvote 2-ansøgerne i gennemsnit generelt har et lidt lavere karaktergennemsnit fra gymnasiet end deres medstuderende i kvote 1, der er blevet optaget på baggrund af deres karaktergennemsnit, har det vist sig, at kvote 2-studerende har klaret sig lidt bedre gennem uddannelsen.²

Kendere af det danske uddannelsessystem vil vide, at afgangsbrevet fra den lærde skole før midten af 1800-tallet var faktisk en udtalelse. Når eleven – disciplen – havde opnået en vis grad af modenhed og kvantum af kundskaber, blev han af skolens rektor forsynet med et ”testimonium academicum”,³ som han rejste til universitetet med. Tidligt var det en fast regel, som dog først blev fastslået ved en fundats fra 1569, at testimoniet skulle fortælle om såvel kandidatens studier som livsførelse (”testimonium vitæ et eruditionis”). På den tid havde man ikke eksamensbeviser, og det var derfor nødvendigt, at der forelå en udtalelse om dimittendens kundskabsstandpunkt og modenhedsgrad, så han kunne blive indskrevet i universitets matrikel (elevfortegnelse). Denne skik blev fastholdt – også efter at man i 1621 havde indført en særlig adgangseksamen ved universitetet. Her blev han så eksamineret til studentereksamen, examen artium. I en peri-

1 Tak til Mogens Poulsen, Slagelse Arkiverne, for affotografering af illustrationer.

2 Zibrandtsen 2015, Leth Andersen 2015 og Hjortdal 2015.

3 Kornerup 1947: 395f.

ode kunne rektorer, der sendte en umoden discipel til universitetet mulkteres, så de skulle betale 20 rigsdaler til universitetets kasse, og man kunne ligeledes mulktere dem, når testimoniet ikke indeholdt de foreskrevne detaljerede oplysninger om disciplen. Også privatpersoner kunne dimittere elever til universitetet. Første gang der fandt privat dimission sted var i 1629.⁴ Historiens mest kendte eksempel på en privatdimitteret person er H.C. Andersen, som efter at have frekventeret de lærde skoler i Slagelse og Helsingør blev dimitteret privat.⁵ For at der imidlertid ikke skulle gå inflation i denne private virksomhed, var der i en periode den regel, at den, der dimitterede en kandidat, som ikke bestod den skriftlige eksamen, som straf skulle give et beløb til nærmeste skoles bibliotek. Skete det tre gange, mistede han skoleembedet og dimissionsretten.⁶ Testimonierne var altid skrevet på latin.⁷

Lad os indledningsvis se på et testimonium forfattet af N.P. Schandorph, der som 24-årig i 1620 blev rektor i Slagelse, men kun beholdt dette embede i et halvt år.⁸ Testimoniet skrev han senere som rektor i Viborg. Da han skulle dimittere disciplen Søren Hansen, nægtede han ham i første omgang et testimonium, men gav sig dog senere og skrev (oversat og sat med nutid typografi):

”Han deltog i øvelserne i otte dage, men derefter kun uregelmæssigt. Omtrent midt i august var jeg i offentlige forretninger borte fra byen, og imidlertid yppede han kiv med en af mine hørere [dvs. menige lærere], og det såvel i private vinhuse som offentligt på gaden, og var endog bevæbnet. Ved min tilbagekomst ville han ikke underkaste sig min dom, uagtet han blev formanet af mig og sin fader, at han ej skulle stride mod sit eget bedste. Ikke desto mindre forlanger han testimonium academicum af mig, fordi han er ked af skolen. Jeg giver ham derfor testimonium så godt, jeg kan, fordi jeg har villet skille mig af med ham.”

Med et sådant testimonium i hånden ville disciplen næppe være blevet optaget på universitetet, hvad han åbenbart havde forudset, for allerede før han hav-

4 Matzen 1879: 119ff.

5 Andersen 1975: 79ff.

6 Paludan 1885: 13.

7 Testimonium betyder vidnesbyrd, og betegnelsen har også været anvendt, når der ved en persons død har været tale om en sammenskrivning af nogle opbyggelige tanker om den afdødes liv, sygdom inden dødsfaldet, en oversigt over personens levnedsløb og endelig en fremstilling af dødsårsagen. Jf. Ussing 1907.

8 Niels Peter Schandorph (1595-1645) blev dimitteret fra Herlufsholm Skole i 1616, tog baccalaureatgraden to år senere og var hører i Sorø i 1619. Efter den korte rektorperiode i Slagelse var han tre år i udlandet og blev rektor på Herlufsholm i 1624, magister året efter og sognepræst i Budolfi Kirke i Aalborg i 1626. Senere blev han sognepræst ved Vor Frue Kirke i København og stiftsprovst over Sjælland og dr.theol. Sidst blev han professor i teologi ved Københavns Universitet. Herskind 1990: 45 og Hundrup 1861: 4f.

de forladt Viborg, havde han forsynet sig med nogle stykker papir med skolens segl og skrev derpå anbefalinger både til sig selv og to venner, der havde mistet deres, der – som man måske kan gætte – kun havde ringe lighed med det originale testimonium. Alle tre blev uden videre optaget på universitetet, men da sagens rette sammenhæng senere kom til universitetsledelsens kendskab, fik de lov til at fortsætte deres studier mod dog at forpligte sig til at læse et par år længere end normalt.⁹

Mange testimonier kan læses i de lærde skolars jubilæumsskrifter¹⁰ og andre igen på internettet. Hvad de sidste angår, er de ikke altid oversat til dansk. I det følgende vil vi se på en række testimonier fra Slagelse lærde Skole, af hvilke de fleste først for nylig er oversat til dansk.

Testimonierne

1641

En af de mere kendte Slagelse-rektorer fra 1600-tallet var Hans Mikkelsen Ravn,¹¹ som i 1641 forfattede et testimonium til en åbenbart ikke særlig kvik elev:

”Denne Johannes, med tilnavnet Palæmon, har ført tre års uafbrudt krig mod vores videnskabelige studier, som han ikke velvilligt eller som en nåde er blevet frigivet fra. Men han opnåede sin tåbelige frihed ved flugt og ved stædigt at ønske det. Han er nu omsider vendt tilbage efter adskillige anmodninger. Han har sagt, at han vil være stedfortræder for en eller anden diakon. Jeg derimod mener helt bestemt, at han ikke kommer nærmere til sandheden end djævelen til korset.

Lad det nu være: Lad ham gå, lad ham have det godt, lad ham leve med hvem han vil, og lad ham gøre hvad han vil – jeg kæmper ikke imod. Bare jeg i det mindste har vist følgende: Pas på, læser, at denne her elev, en anden eller en kommende elev ikke bilder dig noget på ærmet – se bare Palæmon.

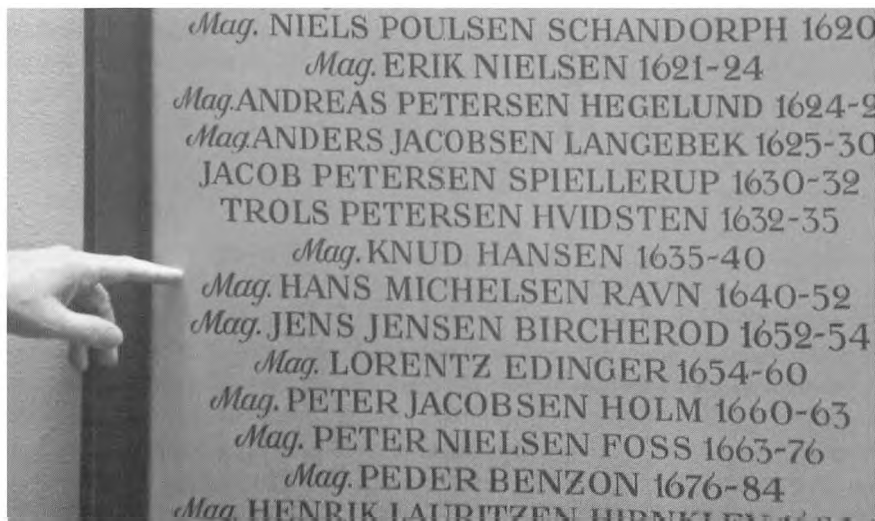
Det skrev jeg i Slagelse på Johannes Døbers dag i året 1641.”¹²

9 Riis Larsen 1977: 7f. Se også Jørgensen 1960: 28ff.

10 Se f.eks. Kornerup 1947: 395ff.

11 Hans Mikkelsen Ravn (1610-63). Efter at have bestået teologisk attestats (embedseksamen) ved København Universitet blev han hører ved Herlufsholm. Rektor i Slagelse 1640-52 og derefter sogneprest i Ørslev-Bjerre. Han er især kendt for Heptachordum danicum fra 1646, som var et af de første musikteoretiske arbejder herhjemme. Hundrup 1861: 9.

12 Rørdam 1866: 565f. Som overskrift til de på latin skrevet testimonium har Rørdam skrevet: ””Et Testimonium af Ravn for en slet Discipel”. Testimoniet er i 2006 oversat af Marianne Randrup Bay og Birgit Yttrup i Randrup Bay, Yttrup og Riis Larsen 2006: 21f.



På rektortavlen på Slagelse Gymnasium optræder Hans Mikkelsen Ravn, og vi kan se, at hans rektorperiode var længere end de flestes i 1600-tallet. Mange rektorer fik ligesom Ravn efter få års pædagogisk virke et bedre lønnet og mere anset embede som sognepræst.

1676

I Rigsarkivet opbevares to håndskrevne dokumenter i privatarkiv nr. 694 for Hans Gottfriedsen. Det ene er hans udnævnelse til embedet som degn i Raklev ved Kalundborg med Christian 5.s underskrift og segl dateret 23. februar 1686; det andet er hans testimonium fra Slagelse lærde Skole fra 1676. Den 24. juli dette år dimitterede skolens rektor i årene 1676-84 Peder Benzon¹³ seks personer, heriblandt Johannes Theofredi Langlandus, som Hans Gottfriedsens latinske navn var.

Testimoniet har indledningsvis et højtideligt sprog. Det forekommer ret specielt, at den forholdsvis nyudnævnte rektor skrev ét testimonium til flere dimittender.¹⁴ Vi læser her flere ting om deres faglige kundskaber. De har således gjort gode fremskridt i sprogfagene latin, græsk og hebraisk. Herudover har de dyrket "logisk stringens og litterær dannelse, så de kan blive kendt for at gøre indtryk med gode kundskaber på begge områder." I testimoniet hedder det:

"Magnifico Regiae Academiae Havniensis Rectori Amplissimo
Professorio ordini salutem cultum et observantiam..."

13 Peder Benzon (?-1684) blev dimitteret fra Slagelse lærde Skole i 1669. Var hører ved Vor Frue Skole i København og blev i 1676 "forflyttet" til rektoratet i Slagelse. Året efter erhvervede han magistergraden. Hundrup 1861: 12.

14 Der nævnes fem personer i testimoniet, men hos Hundrup 1862: 21 nævnes – ligesom i universitetsmatriklen – også en Peter Sørensen Winther.

Testimoniet blev i 1991 oversat af lektor Birgit Skov.¹⁵ Herunder gengives hele den danske tekst:

”Til den højærede professor og øverste rektor for det kongelige københavnske universitet sender jeg min ærbødige og underdanige hilsen

Den plante, som ustandselig flyttes, trives ikke, og den mad, som kastes op, så snart den er spist, gavner ikke og når ikke ud i kroppen, og det sår, som behandles med utallige medikamenter, bliver ikke til et år. Således kan heller ikke de, som farer gennem skolerne og med endnu ikke udvoksede fjer forsøger at nå højere mål, håbe på noget godt levnedsløb, men de vil snarere med Ikaros styrte på hovedet i det grumme og berygtede hav og drukne ynkeligt. Men man ville ikke kunne rette anklage for en sådan letsindighed mod disse dygtige elever, der i dag som kandidater til det berømmelige universitet henvender sig for at bede om det kongelige universitets anerkendelse: Christiernus Petri Lindelosus, Laurentius Vendotinus, Canutus Petri Corvinus, Johannes Theofredi Langlandus, Daniel Andreae Thorning, som alle er uden bekymret vankelmodighed, uden fordærvet sjælelig ustadighed og fri for enhver mistanke om manglende mådehold. De har gennemført den seksårige skolegang i Slagelse så redeligt, at de i lige så høj grad har vundet velvilje hos dem, som de har vist deres ærlige hjerters stræben, som kærlig gunst hos deres rektor, under hvis vejledende hånd de har gjort så gode fremskridt i sprogfagene latin, græsk og hebraisk, at I tydeligt vil kunne mærke, at de har været elever af den ansete Marcus Petrus Fossius,¹⁶ en mand med enestående evner til at dygtiggøre ungdommen i teori og praksis. De ønsker nu inderligt at høre til blandt de rosværdige, de som lige er blevet berørt af den store moders ånd og skønhed. Når de nu af det her skrevne bliver kastet ud på dybet, vil de drage bort fra denne skoles umilde vejrlig til universitetets på alle måder mildere luft ivrige efter den friere lærdom, som findes hos jer.

På den højærværdige biskops velvillige befaling og ligeledes efter den højtansete rektor Marcus Petrus Fossius afgørelse sender jeg disse unge mennesker, som i al den tid, der har levet her, med deres naturlige begavelse er nået så vidt i dygtighed og i lige grad har dyrket logisk stringens og litterær dannelse, så de kan blive kendt

15 Skov og Riis Larsen 1991: 6f. Her er såvel den oprindelige tekst på latin som den danske oversættelse trykt.

16 Peder Nielsen Foss (1631-98) var Benzons forgænger som rektor i Slagelse i årene 1663-76. Herefter fungerede han som rektor i København. Jf. Herskind 1990: 22 og 38.

for og gøre indtryk med gode kundskaber på begge områder, – disse unge mennesker sender jeg beredvilligt fra min favn til universitetet, for at de kan lære, hvad de yderligere skal gøre og ved at lære kan afslutte uddannelsen på lykkelig vis. Jeg følger dem derfor med al mulig hengiven anbefaling, for at I, højtærede dommere, i jeres kreds kan give dem den plads, de fortjener for deres dygtighed, ligesom I på enestående måde viste mig kærlig forståelse, da jeg var studerende ved universitetet. Men hvis der er nogen af dem, hvis kunnen ikke på ethvert punkt slår til, for ikke at tale om, at sammenhængen helt glipper, så beder jeg om, at I viser skånsomhed og snarere anvender overbærenhedens olie end dadelens eddike, for at de ikke helt skal fortvivle over at have spildt deres fædres anstrengelser og opgive alt. Gid himlen må være dem nådig. Giv dem, højtærede dommere i sagen, en fælles dom.”

1782

Dette år blev Jens Baggesen dimitteret af rektor Peder Wøldike.¹⁷ Det til dansk oversatte testimonium er optrykt i August Baggesens biografi.¹⁸ Der er sandsynligvis tale om tre større uddrag af det oprindelige. Vi bemærker, at den højtidelige indledning, Peder Benzan anvendte godt 100 år tidligere, her er fraværende/ude-ladt i oversættelsen.¹⁹ Til gengæld læser vi en del om dimittendens faglige kundskaber. Vi læser om hans ”skjønne Skrift” og om, at han har vist talent for såvel tegnekunst som musik. Vi får tillige at vide, at han var ”opflammet af Læselyst” og hurtigt læste de danske bøger, han kunne få fat i. Og da skolen fik en lærer i fransk, tilegnede han sig snart dette sprog. Det tyske sprog blev han ”ved egen Flid” fortrolig med. Herudover påpegede hans rektor, at Baggesen kunne forfatte ”de skønneste Vers”. Og selv om hans beskæftigen sig med at digte ”berøvede hans Skolelæsning mange Timer”, blev han alligevel anset for moden til at blive optaget på universitetet. Derimod synes en bedømmelse af hans kundskaber i det klassiske sprog helt at mangle her:



(Foto: Mogens Fønsmø, 2016).

Denne endnu eksisterende bygning for foden af Skt. Mikkel's Kirke i Slagelse fungerede i årene 1616-1809 som skolebygning for Slagelse lærde Skole.

17 Peder Wøldike (1741-1811) blev privat dimitteret i 1756 og tog baccalaurgraden året efter. Var hører i København 1763 og tog to år senere magistergraden. Herskind 1990: 38 og Hundrup 1861: 18.

18 Baggesen 1843: 25f.

19 I teksten læser vi nemlig: at der i testimoniet ”forekomme følgende Yttringer””. Ibid.

”Det første Fortrin, hvorved dette unge Menneske anbefaler sig, er ved sin skønne Skrift; ogsaa har han viist Talent for Tegnekunsten ved Tegninger, som ere fremkomne under Leg og barnlig Spøg, samt for Musiken, dog uden at have havt Leilighed til ordentligen at dyrke disse Kunster.

Opflammet af Læselyst, gennemgik han hurtigen alle de danske Bøger, han kunde erholde; siden, da han i Skolen havde faaet en Lærer i Fransk, tilegnede han sig snart dette Sprog, medens han ved egen Flid gjorde sig fortrolig med Tydsk. Og nu aabnede der sig en endnu langt videre Mark for hans umættelige Læselyst, idet han arbejdede sig igjennem de franske og tydske Skribenteres Værker; og under denne Beskjæftigelse, især ved Læsning af Digtere og andre ved en ziirlig Stiil udmærkede Forfattere, vakttes i Ynglingens Bryst hiin hellige Lue, som flammer i Digternes Hjerter. Han gjorde selv Forsøg, vandt først sig eget, siden Andres Bifald, og bragte det snart saavidt, at han uden Møie forfattede de skønneste Vers, og det baade af muntert og alvorligt Indhold. Omendskjøndt imidlertid alt dette berøvede hans Skolelæsning mange Timer, der vistnok kunde have været ham til stor Hæder og Gavn, naar han havde anvendt dem til Studeringer, saa har han dog drevet disse med saadant Held, at vi ansee ham moden til at optages i Eders Høiskole.

Efter at have omtalt dette, er det neppe fornødent enkeltviis at gennemgaae de Anlæg, hvormed Naturen saa rigeligen har begavet ham: hans Vittighed, Skarpsindighed, gode Smag og lykkelige Hukommelse. Kun dette have vi endnu at tilføie, at disse Aandsgaver ere et sikkert Værn og en sand Prydelse for hans Hjertes Reenhed og ædle Frimodighed – skjøndt han er overordentligt undseelig – og at der med disse forenes en brændende Sandhedskjærlighed og Had til al Forstillelse og sminket Dyd. Paa Grund heraf overgive vi denne ved Aand og Hjerter lige udmærkede Yngling til Eders faderlige Yndest, i hvilken han nok selv, som vi sikkert haabe, vil sætte sig fast, naar han har givet Eder Beviser for sin Fremgang i Studeringerne, og lagt for Dagen, at vi ikke af Forkjærlighed til ham have roest ham mere, end Sandheden tillod.”

1837

Hverken lærer- eller elevantallet var stort i 1830'erne i Slagelse. I skoleåret 1836/37 bestod lærerstaben foruden af rektor J.C. Quistgaard²⁰ af fem faste lærere. Her-

20 Jeppe Christensen Quistgaard (1781-1850) var degn i Skive og lærer for landsognet 1802. Privat dimitteret i 1803. Cand.theol. i 1810, adjunkt i Aarhus året efter og overlærer i Slagelse fra 1819. 1826-1838 var han rektor og derefter sognepræst i Ågerup. Herskind 1990: 38 og Hundrup 1861: 23f.

udover var der almindeligvis også nogle løst tilknyttede undervisere; således en stadsmusikus, der underviste i sang, en malermester, der tog sig af timerne i tegning, og en militærperson, der bestred undervisningen i gymnastik. Antallet af dimittender varierede, og var i 1835 således fire, i 1836 kun to og i 1838 hele syv. I 1837 dimitterede skolen seks elever til universitetet – og de bestod alle examen artium. Blandt de seks var den 19-årige Christian Frederik Herbst. Han blev født i Slagelse i 1818 som søn af generalkrigskommissær M.J.C. Herbst og hustruen Michelle Elisabeth Christiane v. Stibolt. Han blev i oktober 1827 elev i Slagelse lærde Skole, og efter også at have gået i skole i Sorø blev han i 1837 dimitteret fra Slagelse. Han studerede herefter jura og derefter nordisk arkæologi og har indskrevet sit navn i den danske museumsverden. Han var direktør for Rosenborgsamlingen og for Den Kgl. Mønt- og Medaillesamling, og han deltog i 1861 i udgravningen af Jellingehøjene. Han døde i 1911.²¹

Lad os se, hvad hans rektor skrev om ham i 1837, da han blev bedømt moden til at rejse til København for at tage sin examen artium. Der er ingen tvivl om, at Herbst generelt havde været en dygtig elev. Vi finder ikke noget om hans standpunkt i de enkelte fag, men vi får en række oplysninger, som kan synes irrelevante og overflødige. Vi læser, at hans moder åbenbart var enke, og at hun og de efterladte børn længe havde sørget over de afdøde fader, der havde været generalkrigskommissær. Vi læser, at moderen flyttede til Sorø efter ægtemandens død. Endvidere, at han af skolens kasse er blevet tildelt et beløb, og at skolen henlægger en del deraf med en given rente til hans fremtidige underhold.

Indledningen er som tidligere skrevet i et højtideligt og undertiden svulstigt sprog:

”Slagelse Skoles rektor Jeppe Christensen Qvistgaard hilser Københavns Universitets rektor og akademiske råd mange gange.

Efter at have taget de første skridt på de ædle videnskabers vej hos os og i ønsket om at blive optaget som fuldgyldig borger i litteraturens rige, dimitteres herved den unge Christian Frederik Herbst.

Af natur er han lærevillig, og på grund af sin utrættelige flid og sin særdeles hæderlige opførsel fortjener han at få jer, akademiske fædre, som lærere.

Christian Frederik Herbst er født den 7. april 1818 i København. Enken og de efterladte børn har allerede længe sørget over hans afdøde fader, den yderst ærværdige tidligere generalkrigskommissær Michael Johannes Christian Herbst.

Den unge Herbsts meget agtværdige moder har trods tyngende, ja, trange formueforhold svært ved at acceptere, at hendes søn gi-

21 Hundrup 1863: 130-33 og DBL bd. 6 (1980) s. 307.

ver afkald på den undervisning i videnskaberne, som faderen, da han var i live, havde sørget for, at sønnen fik.

Efter sin ægtemands død slog hun sig ned i Sorø, hvorfra hun kort efter flyttede.

Hun overlod derfor den 4. oktober 1831 sin søn, som i mellem-tiden havde gået i skole på Sorø Akademi, til atter at blive undervist af os, hvis undervisning han allerede længe før faderens død havde nydt godt af i næsten et helt år.

Fra dette tidspunkt har han haft sin daglige gang hos os. På grund af sin iver glimrer han i den grad ved sine medfødte evner, at vi ikke nærer nogen tvivl ved at skønne ham egnet til at gå i gang med en akademisk borgers opgaver.

På grund af sin karakter, som er en litteraturdyrker værdig, har han altid i særlig grad udmærket sig hos os.

Af skolens kasse er han blevet tildelt 75 rigsdaler, af hvilke skolen henlægger de 26 med renter til 8 % p.a. til hans fremtidige underhold under studiet.

Vi anbefaler jer hermed på det varmeste, højtstående fædre, omtalte unge mand, som vi håber vil hædre sit akademiske borgernavn, idet vi beder om, at han, efter at han i jeres nærværelse har aflagt bevis på sine kundskaber, tildeles det akademiske borgerskab. Endelig beder vi om, at han hjælpes på vej af jeres velvillige indstilling.²²



Slagelse lærde Skoles bygning i Bredgade fotograferet ca. 1902, kort før den blevet revet ned. Det var i denne bygning Christian Frederik Herbst og Carl Ludvig Frederik Jacob Magnus var disciple. Endvidere var det her, H.C. Andersen gik i årene 1822-26, og som han har skrevet om i Mit livs eventyr. Bygningen fungerede som skolebygning indtil 1852, hvor byens lærde skole blev nedlagt.

1838

Året efter skrev hans efterfølger i rektorembetet C.W. Elberling²³ følgende testi-

22 Testimoniet, som befinder sig på Rigsarkivet, er i 1992 oversat af adjunkt Kirsten Holm Nielsen. Jf. Riis Larsen og Holm Nielsen 1992: 4f.

23 Carl Wilhelm Elberling (1800-1870) blev i 1819 dimitteret fra Metropolitanskolen og fik universitetets guldmedalje to år senere. I 1825 blev han cand.philol. og tre år senere magister. Han var

monium til en elev. I dette forekommer der især en besynderlig oplysning. Begge elevens forældre var jøder og bekendte sig til den mosaiske tro, hvilket også var naturligt for sønnen. Men i skolen var han blevet undervist ”om noget bedre”, og han blev således medlem af den kristne kirke.

”Højtærede og højlærde professorer. Gennem dette brev anbefaler jeg til Dem en udmærket ung mand, som ønsker sig optaget blandt Deres borgere.

Carl Ludvig Frederik Jacob Magnus.²⁴

Han er født her i byen den 20. november 1819 som søn af den agtværdige typograf Peter Magnus. Da denne bekender sig til den mosaiske tro, så fulgte sønnen, som rimeligt var, sin fader heri, indtil han efter blandt os at være undervist om noget bedre den 12. juni 1836 blev medlem af den kristne kirke. Hos os blev han imidlertid optaget i oktober måned 1829 og anbragt i yngste klasse. Derfra rykkede han gradvis op i de højere klasser, og da han nu efter at have gået ti år hos os stræber mod højere mål, er det hans ønske at blive godkendt af Dem, højtærede og højlærde professorer, og ved Deres gunst at blive hædret med det akademiske borgerskab.

Så længe han færdedes hos os, var der ingen af lærerne, der ikke anerkendte hans udmærkede evner, men de beklagede sig ikke så sjældent over, at han ikke, som han burde, udnyttede sine anlæg, men med en vis sorgløshed lod sin fortrinlige naturbegavelse ligge brak. Men hvad han forsømte som dreng, har han som ung mand søgt at indhente, og i løbet af de to sidste år har han lagt sig efter studierne med en sådan interesse, at jeg ikke tvivler om, at såfremt han fortsætter på den måde, vil han støttende sig til Deres undervisning, højtærede og højlærde professorer, gøre særdeles prisværdige fremskridt i de videnskabelige studier.

Derfor – og gid det må være til lykke og fremgang – anbefaler jeg Dem, højtærede og højlærde professorer, indtrængende denne unge mand, som er mig meget kær, med al den ærbødighed, jeg skylder Dem, og det er mit inderlige ønske, at De vil omfatte ham med en velvilje, som jeg føler mig forvisset om, at han vil vise sig at fortjene.

overlærer i Slagelse fra 1830 og rektor sammesteds 1838-51. I årene 1851-63 var han rektor for Roskilde Katedralskole. Herskind 1990: 34 og 38.

24 Eleven var født i 1819 og blev optaget i Slagelse lærde Skole i 1829. I 1858 fik han kgl. bevilling på i forening med sin stedmoder at fortsætte det af hende alene drevne bogtrykkeri i byen. Han afhændede det ti år senere, ”idet han ikke brød sig om den konkurrence, Sorø Amtstidende fik i Slagelseposten”. Herefter flyttede han til København, hvor han døde i 1905. Pedersen 1974: 28f.

Af skolens kasse er der tildelt ham 20 rigsdaler, hvoraf han har fået udbetalt 13 rdl. og 32 skilling; til indledningen af universitetslivet har han udsigt til en støtte på 6 rdl. og 64 skilling.

Slagelse den 21. september 1838

Carl Vilh. Elberling, mag.art.²⁵



Børge Riis Larsen (f. 1945) er cand.scient. & art. i kemi, fysik og pædagogik fra Københavns Universitet og har den pædagogiske ph.d.-grad fra Danmarks Lærerhøjskole. Underviste 1973-2014 på Slagelse Gymnasium. Medredaktør af Uddannelseshistorie fra 1998. Forfatterskabet omfatter artikler og bøger om især naturvidenskabernes undervisningshistorie og pædagogik, forskerbioografier samt lærebøger til gymnasiet og HF.

Litteratur

- Andersen, H. (2015), Bedøm ikke eleverne kun på snittet. I: *Politiken* 22. februar 2015, 2. sektion, s. 11.
- Andersen, H.C. (1975), *Mit livs eventyr* I. Rev. tekstudg. ved H. Topsøe-Jensen. Kbh.: Gyldendal.
- Baggesen, A. (1843), *Jens Baggesens Biographie*. Bd. 1. Kbh.: C.A. Reitzel.
- Herskind, A. (1990), *Series rectorum. Danske rektorer ved gymnasier og kurser siden reformationen*. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990. 2. udg. Kbh.: Gymnasieskolernes Lærerforening.
- Hjordtal, M. (2015), Godt nyt til flittige tumber. I: *Politiken*, 1. marts 2015, 2. sektion, s. 7.
- Hundrup, F.E. (1861), *Lærerstandens ved Slagelse lærde Skole*. Roskilde: H.A. Müller.
- Hundrup, F.E. (1862), *Biographiske Efterretninger om de fra Slagelse lærde Skole til Universitetet dimitterede Disciple efter trykte og utrykte Kilder*. Roskilde: H.A. Müller.
- Jørgensen, C.E. (1960), *Viborg Katedralskoles historie*. Viborg: Backhausen.
- Kornerup, B. (1947), *Ribe Katedralskoles Historie. Studier over 800 Aars dansk Skolehistorie*. Bd. I. Kbh.: Gyldendal.
- Matzen, H. (1879), *Kjøbenhavns Universitets Retshistorie 1479-1879*. 2. Del. Kbh.: Schultz.
- Paludan, J. (1885), *Det høiere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverig. En sammenlignende historisk Fremstilling*. Kbh.: Prior.
- Randrup Bay, M., B. Yttrup og B. Riis Larsen (2006), Et renæssancetestimonium fra Slagelse. I: *Årsskrift fra Slagelse Gymnasium & HF-kursus*, s. 21-22.
- Riis Larsen, B. (1977), *Træk af Slagelse Gymnasiums historie*. Slagelse: Slagelse Gymnasium.
- Riis Larsen, B. og Holm Nielsen, K. (1992), Et testimonium fra 1837. I: *Årsskrift fra Slagelse Gymnasium & HF-kursus*, 4-5.
- Rørdam, H.F. (1866), Hans Mikkelsen Ravn: Et Bidrag til den danske Literaturhistorie i 17de Aarhundrede. I: *Historisk Tidsskrift*, III rk., bd. 4, s. 495-584.
- Skov, B. og B. Riis Larsen (1991), Et testimonium fra 1676. I: *Årsskrift fra Slagelse Gymnasium & HF-kursus*, s. 6-7.
- Tønnes Pedersen, K. (1974), *Peter Magnus – bogtrykker i Slagelse 1814-56*. Kbh.: Danmarks Biblioteksskole.
- Ussing, H. (1907), Nogle gamle "Testimonier". I: *Vejle Amts Aarbøger* 1907, s. 202-25.
- Zibrandtsen, M. m.fl. (2015), Sluk for de skrantende højtalere. I: *Weekendavisen* nr. 7, 13, februar 2015, 1. sektion, s. 15.

25 Dette testimonium blev i 1977 oversat af adjunkt Birgit Skov. Riis Larsen 1977: 14.

Flygtningebørn, gymnasieforlig og kornfed fremdrift

Uddannelserne i folketingsåret 2015-2016

Af Signe Holm-Larsen

Indhold

Flygtningebørn skal også undervises, men	209
Folkeskolen igen eksamensskole	210
Små-filialer og imapakke i de frie skoler	219
Så kom gymnasiereformen endelig i hus	222
EUD-reformens taxameterudmøntning	224
Kornfede videregående uddannelser på slankekur	226

Følgende bilag kan findes på www.uddannelseshistorie.dk

- Bilag 1. Udvalgssammensætning på uddannelsesområdet i folketingsåret 2015-16
- Bilag 2. Ændringer i de gymnasiale uddannelser ifølge forligsaftalen af 3. juni 2016
- Bilag 3. Adgangskrav til de gymnasiale uddannelser fra 2019
- Bilag 4. Hovedpunkter i regeringsudspillet ”Frihed og ansvar for studiefremdrift”
- Bilag 5. Anden lovgivning 2015-16

Venstremindretalsregeringen, som 28. juni 2016 kunne fejre sin etårsfødselsdag, har krydset sig igennem folketingsåret, for det meste med et borgerligt flertal bag sig bestående af Dansk Folkeparti (DF), Liberal Alliance (LA) og De Konservative (KF). For ministeren for børn, undervisning og ligestilling Ellen Trane Nørby (V) har årets hovedopgave været at skabe samling om en gymnasiereform, som annonceret af statsminister Lars Lykke Rasmussen (V) ved Folketingets åbning 6. oktober 2015.¹ For uddannelses- og forskningsminister Esben Lunde Larsen (V) blev funktionstiden kort: Som et led i en ministerrokade 29. februar 2016 overlod han posten til Ulla Tørnæs (V) for at blive ny miljø- og fødevareminister efter Eva Kjer Hansen (V), der måtte trække sig ved udsigt til et mistillidsvotum.²

1 Netavisen DenOffentlige.dk 6.10.2015. Om mindretalsregeringens dannelse se Uddannelseshistorie 2015 s. 113-14.

2 Ufm.dk 29.2.2016. Ulla Tørnæs (f. 1962) har efter sin tid som undervisningsminister 2001-05

Ministerskiftet kom ikke uventet, dels set i lyset af regeringens sparepolitik, som mildt sagt ikke var populær på institutionerne, dels på grund af undersøgelsen af, om hans ph.d.-afhandling om Grundtvig overholdt god videnskabelig praksis. Da Praksisudvalget på Københavns Universitet nåede frem til, at der var tale om ”sjusk, men ikke fusk”, havde han altså skiftet ministerium.³ Regeringens finanslovsforslag for 2016, fremlagt 29. september 2015, og de efterfølgende forhandlinger herom, herunder økonomaftalerne med kommunerne for 2017, resulterede i nedskæringer på de fleste områder bortset fra social- og sundhedsområdet.⁴ På uddannelsesområdet var der tale om både besparelser og omprioriteringer.

Som et led i regeringens omdiskuterede udflytning af institutioner m.v. fra København til provinsen flyttede Ministeriet for Børn, Undervisning og Ligestilling (for læsbarhedens skyld i det følgende benævnt Undervisningsministeriet) og Uddannelses- og Forskningsministeriet Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) og Danmarks Akkrediteringsinstitution til Holbæk, Nationalt Center for Undervisning i Natur, Teknik og Sundhed (NTS-centeret) til Sorø i tæt relation til Science Talenter ved Sorø Akademi, Det Frie Forskningsråd under Styrelsen for Forskning og Innovation til Odense og endelig Tvistighedsnævnet & Ankenævnet for Praktikpladsvirksomhed til Viborg sammen med andre tværgående klageinstanser.⁵ Det Administrative Bibliotek er fra 1. januar 2017 sammenlagt med Det Kongelige Bibliotek (KB), som herefter har ansvaret for biblioteksbetjeningen af centraladministrationen.⁶

En række andre ændringer skal her kort nævnes: Undervisningsministeriet januar 2016 nedsatte et såkaldt Kvalitetsforum for Dagtilbud med de centrale parter på dagtilbudsområdet til rådgivning om udfordringer og deres løsningsmuligheder i børnehaver, vuggestuer og dagpleje. På DPU åbnede august 2016 Nationalt Center for Skoleforskning, der skal forestå forskningsprojekter om dagtilbud og skole; centret, der er ledet af Lars Qvortrup, er etableret sammen med professionshøjskolen VIA UC og i tæt samarbejde med Aalborg Universitet.⁷ Formandsteamet i Danmarks Lærerforening (DLF), formand Anders Bondo Christensen og næstformand Dorte Lange, blev på kongressen 2015 gen-

været minister for udviklingsbistand 2005-10, arbejdsmarkedsordfører 2010-13 og medlem af Europa-Parlamentet 2014-16.

3 Esben Lunde Larsens ph.d.-afhandling ”Frihed for Loke saavel som for Thor” omhandler N.F.S. Grundtvigs frihedsbegreb. Ritzau 30.3.2016.

4 Kl.dk 17.5.2016. Se Uddannelseshistorie 2015 s. 114.

5 Nyheder fra uvm.dk og pressemeddelelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet 1.10.2015.

6 Ufm.dk 5.7.2016.

7 Kvalitetsforum for Dagtilbud består af repræsentanter fra Kommunernes Landsforening (KL), Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbund (BUPL), Fag og Arbejde (FOA), Børne- og Kulturchefforeningen (BKF), Forældrenes Landsforening (FOLA), Daginstitutionernes Landsorganisation (DLO) og BUPL's lederforening. Derudover deltager Rådet for Børns Læring som associeret medlem. Pressemeddelelse fra uvm.dk 27.1.2016. Nyheder fra DPU.dk og folkeskolen. dk 9.6.2016.

valgt for en ny fire års periode.⁸ Endvidere blev Skolelederforeningens (SKL) formand Claus Hjortdal formand for FTF's Lederråd, der repræsenterer godt 30.000 FTF-ledere i den offentlige og private sektor.⁹ Desuden er der efteråret 2015 indgået et sekretariatssamarbejde mellem SKL og Frie Skolers Ledere (FSL), og på sigt arbejdes der henimod, at alle ledergrupper i LC indgår i dette samarbejde.

Primo 2016 blev der udmeldt et nyt fireårigt frikommuneforsøg frem til 2020, hvor 5-7 frikommunenetværk kan afprøve nye organisationsformer, hvor op til 6 kommuner med et fælles tema kan søge om fritagelse fra gældende bestemmelser, dog bortset fra grundloven og visse EU-regler, og frikommunerne får heller ikke tilladelse til forsøg, der kan give økonomiske fordele på bekostning af andre, eller som bryder afgørende med borgernes retssikkerhed.¹⁰ KORA yder processtøtte i forsøgsperioden og foretager slutevalueringen.

Af særlig interesse for denne artikels læsere er måske, at New Public Management-æraen (NPM), der i en årrække har sat sig kraftige spor i både dansk og vesteuropæisk offentlig styring, også på uddannelsesområdet, nu kan have topet. I hvert fald har den svenske regering – på baggrund af en stigende kritik af ”granskningssamfundet” (audit society) eller ”administrationssamfundet” og efter en møderække med forskningsmiljøer ved i alt 8 højere læreanstalter – bedt Statskontoret om i løbet af 2016 at komme med forslag til nye styrings- og ledelsessystemer i det offentlige.¹¹

Op lidt navnestof: Ny departementschef i Uddannelses- og Forskningsministeriet blev 1. november 2015 Agnete Gersing, der kom fra en stilling som direktør i Konkurrence- og Forbrugerstyrelsen. Samtidig blev Jens Strunge Bonde fra ministeriets økonomi- og koncernafdeling ny direktør for Styrelsen for Undervisning og Kvalitet (STUK), da Jacob Holbraad som direktør i Dansk Arbejdsgiverforening afløste beskæftigelsesminister Jørn Neergaard Larsen. Claus Holm, tidligere prodekan og konstitueret leder af Institut for Uddannelse og Pædagogik (DPU), er nu leder af samme. Ny formand for Danske Skoleelever 2016-17 blev Jens Vase fra Odder Lille Friskole; han afløste Silke Fogelberg.¹²

8 Folkeskolen.dk 10.9.2015.

9 FTF's Lederrådets forretningsudvalg består af Claus Hjortdal (formand), formand for Skolelederforeningen, Sanne Lorentzen, formand for Lederforeningen i BUPL, Irene Hesselberg, formand for Lederforeningen i Dansk Sygeplejeråd, Anders Fløjborg, formand for Ledersektionen i Dansk Socialrådgiverforening og Michael Agerbæk, formand for Politilederforeningen. Nyheder fra skolelederforeningen.org 24.9.2015 og Folkeskolen.dk 16.10.2015.

10 Social- og Indenrigsministeriets pressemeddelelse af 16.1.2016 og kora.dk 30.6.2016. Om tidligere frikommuneforsøg se artiklen i denne årbog ”Et halvt århundrede med ’Årets gang’” s. 41, note 14.

11 Statskontoret, som i dansk kontekst svarer til Moderniseringsstyrelse og KORA, fik 16. februar 2016 i opdrag at analysere fem delopdrag, herunder reduktion af rapportering og dokumentation, bedre inddragelse af medarbejderes kompetence og erfaringer samt en mere helhedsorienteret og effektiv styring. Denoffentlige.dk 8.6.2016.

12 Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 22.9.2015, Nyheder fra uvm.dk 24.9. og 8.10.2015 samt folkeskolen.dk 25.9.2015 og 18.4.2016.

Flygtningebørn skal også undervises, men ...

Et af årets mest omdiskuterede uddannelsesspørgsmål var undervisningen af flygtningestrømmens børn. Skulle det dyre danske skoletilbud udstrækkes til også at omfatte denne gruppe børn, eller kunne der findes billigere løsninger? Det stigende antal flygtningebørn har i årets løb presset både folkeskolens modtageklasser og Røde Kors' asylcenterskoler. Det er ikke blevet anfægtet, at også flygtningebørn har et retskrav på undervisning, men til gengæld om det var nødvendigt organisatorisk at overholde folkeskolelovens bestemmelser.

Efter topartsaftalen mellem regeringen og KL af 18. marts 2016, "Bedre rammer om den kommunale integrationsindsats", opstod en bred offentlig debat om, hvor mange begrænsninger der etisk set burde og kunne lægges ned over flygtningebørns undervisning. I den anledning blev Ellen Trane Nørby kaldt i samråd både 12. og 19. april op til fremsættelsen primo maj af den femårige særlov L 190.¹³ Lovforslaget, der udmøntede en del af topartsaftalen, indeholdt forskellige spareinitiativer: Flygtningebørns undervisning skal således ikke mere tilrettelægges efter folkeskolelovens regler om klasseloft, timetal, lærer kvalifikationer mv., men kommunerne kan selv beslutte mål og rammer for undervisningen. Klasseloftet i modtageklasser blev hævet fra 12 til 15, og disse klasser kan fremtidig spænde over fem klassetrin i stedet for tre, ligesom de kan erstattes eller suppleres af andre tilbud, når blot undervisningen står mål med, hvad der almindeligvis kræves i folkeskolen. Desuden er der indgået hensigtserklæringer med de frie skolars foreninger om, at frie grundskoler og efterskoler tilbyder undervisning til flygtningeelever.

Folketingsdebatten gik bl.a. på, om asylbørn er omfattet af undervisningspligten i henhold til folkeskolelovens § 32, idet det er udlændingemyndighederne, som har ansvaret for deres undervisning, jf. udlændingelovens § 42 g, stk. 1. Oppositionen betvivlede, at lovforslaget overholdt grundlovens § 76 og Danmarks internationale forpligtigelser ud fra artikel 14 i Den Europæiske Menneskerettighedskonvention (om forbud mod usaglig forskelsbehandling) sammenholdt med artikel 2 i 1. tillægsprotokol til konventionen (om retten til uddannelse). Det var imidlertid regeringens vurdering, at der ikke var problemer hermed. Ved 1. behandlingen mente Alex Ahrendtsen (DF), "at det her skaber dårlig integration", hvad han begrundede med svagere krav til underviserne, flere årgange i samme modtageklasse og forhøjelsen af elevloftet fra 12 til 15. Heller ikke Carolina Magdalene Maier (ALT) var begejstret, og hun mindede om, at mange hø-

13 L 190 Forslag til lov om kommunale særlige tilbud om grundskoleundervisning til visse udenlandske børn og unge. Vedtaget med 57 stemmer for forslaget (S, V, LA, KF) og 47 stemmer imod (DF, EL, ALT, RV, SF). Fremsat 4.5.2016, 1. behandling 11.5.2016, 2. behandling 31.5.2016 og 3. behandling 3.6.2016. Lov nr.614 af 8.6.2016. En særlov er ifølge Den Danske Ordbog en "lov som vedtages med henblik på at løse et konkret problem eller ramme en bestemt person eller gruppe af personer". Folkeskolen.dk 27.9.2015 og 12.4.2016 og Skolelederforeningen.org 9.6.2016.

ringsparter havde advaret mod lovforslaget, bl.a. Børns Vilkår, Børnerådet, DLF, Dansk Psykolog Forening, Skole og Forældre, Røde Kors, Red Barnet, BUPL, SKL, Frie Skolers Lærerforening (FSL) og Danmarks Privatskoleforening (DP). Jakob Sølvhøj (EL) karakteriserede forslaget som ”en særlov om undervisning af visse udenlandske børn ... på kanten af grundloven”, og Marianne Jelved (RV) fandt, at det lignede ”en klar eksklusion fra fællesskabet”. Ved udvalgsbehandlingen blev en række af Socialdemokraternes ønsker imødekommet ved ændringsforslag nr. 3, som ved 2. behandlingen blev fremsat af ministeren og vedtaget, mens mindretallets (EL, ALT, RV og SF) ændringsforslag alle blev forkastet, dvs. nr. 1 om, at undervisningen skulle varetages af læreruddannede, samt nr. 2 og 4 om, at fristen for lovens ophævelse og evaluering skulle fremrykkes til foråret 2017 i stedet for 2019. Loven, der trådte i kraft allerede 1. august 2016, blev altså vedtaget, og det på trods af mere end 30.000 protester fra brede kredse foruden de kritiske høringssvar.

Særloven berører ikke de mere end 50 sprogcentre landet over for danskundervisning af voksne udlændinge, hvor undervisningen afsluttes med den statskontrollerede danskprøve, som er en forudsætning for at opnå permanent opholdstilladelse og statsborgerskab.¹⁴ Der er aktuelt ca. 50-60.000 kursister på centrene, men vokser flygtningestrømmen fortsat, må der forventes at komme flere.

Folkeskolen igen eksamensskole

Årets mest spektakulære ændring i folkeskolen er, at den nu atter skal være eksamensskole. Af gymnasieforliget 3. juni 2016 fremgår, at folkeskolens prøver ændres til folkeskolens afgangseksamener – måske ikke allerede fra 2017, hvor gymnasiereformen træder i kraft, men snarest derefter. Det sker, efter at folkeskolen i ca. 40 år alene er afsluttet med prøver, idet realeksamen sidste gang blev gennemført i 1978. Genindførelsen af eksamen i folkeskolen er imidlertid en logisk konsekvens af de nye karakteradgangskrav til ungdomsuddannelserne, som bl.a. kræver, at folkeskolen er bestået; mere herom i afsnittet om prøverne s. 213-215. Årets folkeskoled debat kredse i øvrigt om ressourcetsituationen, om de lange skoledages afkortningsmuligheder, om større klasser og færre skoler samt om inklusionen.

I årets løb er *folkeskolens økonomiske situation* ikke mildnet. Derfor pegede Anders Bondo Christensen i sin mundtlige beretning på DLF's kongres september

14 Danskundervisningen for voksne, der er hjemlet i lovbekendtgørelse nr. 772 af 10.6.2015 om danskuddannelse til voksne udlændinge m.fl., begyndte i 1957, hvor mange ungarske flygtninge kom til Danmark. Da sektoren i 1980'erne kom under amterne, skete forbedringer i læreroverskomst og lovgivning. I 1999 blev undervisningen overført fra amter til kommuner, og opgaverne blev samlet i (fælles)kommunale sprogcentre. I 00'erne kom der et markant fald i antal kursister, og de havde bedre forudsætninger og var f.eks. akademikere og håndværkere til byggebranchen, serviceerhverv og sundhedssektoren; det skyldtes bl.a. regionernes rekrutteringsindsat 2001-06 i en række østeuropæiske lande. Fra 2008 blev der stillet krav om en mere joborienteret danskundervisning. Kilde: Interview 5.2.2016 med Poul Neergaard, leder af Københavns Sprogcenter; se også <http://dedanskesprogcentre.dk/om-dds/>.

2015 på, at når ”ingen i dag reelt påtager sig ansvaret”, kunne en folkeskole med selveje være en løsning: ”Hvis kommunerne ikke kan eller vil påtage sig ansvaret for, at skolen kan lykkes med opgaven, må vi som samfund overveje, om de fortsat skal have opgaven. Den nuværende situation er uholdbar. Vi må sikre, at de politikere, der gennem lovgivningen definerer skolens opgave, også tager ansvar for, at skolen har de nødvendige resurser til at løse opgaven.” Men på kongressen var der ikke tilslutning til denne ballon fra hovedstyrelsen, selvom man var enig i folkeskolens uholdbare økonomiske situation. Formanden opsummerede efterfølgende debatten med, at budskabet var forstået, og at selvejende folkeskoler ikke var vejen frem, ”men problemstillingen er vi stadig enige om: Vi skal have gjort noget ved, at ingen tager ansvar for, at økonomien følger med.”¹⁵

Baggrunden for selveje-forslaget er en folkeskole på konstant slankekur. Primært forårsaget af skolenedlæggelser og -sammenlægninger er der i perioden 2009-15 således fjernet 16,5 % af folkeskolelederne og 13 % af lærerne, uanset at elevtallet i samme tidsrum blot er reduceret med ca. 4 %. I skrivende stund kunne det se ud til, at tempoet i lederstillingsreduktionen er aftagende. Om der blot er tale om en pause, eller om kommunerne nu har gennemført de ændringer, man lokalt har ønsket, skal være usagt. Under alle omstændigheder nærmer næste kommunalvalg i november 2017 sig med hastige skridt, så den politiske lyst til at foretage upopulære indgreb i det kommende år er næppe overvældende. Siden 2011 er antal pædagogårsværk i folkeskolen i øvrigt steget med hele 279 %, mens lærerårsværk er faldet gradvis med 9 %, også efter udvidelsen af timetallet i 2014. Alligevel befinder uddannelsesudgifterne til børn og unge sig fortsat i OECD's øvre ende med 5,0 % af BNP mod gennemsnittet på 3,5 %. Hvad angår timetal til den obligatoriske undervisning, er den danske folkeskole fra skoleåret 2014-15 ikke alene rykket op på førstepladsen, men udgifterne pr. elev er faldet, primært fordi understøttende undervisningstimer typisk er billigere end fagtimer, men også på grund af højere klassekvotienter og forøgelsen af lærernes undervisningstimetal ved OK13.¹⁶

Der er dog ingen tegn i sol og måne på, at der er større ændringer af 2014-ordningen på vej. Sidste års hotte temaer som *reformens underfinansiering og lektieløsning* har i det forløbne år været mindre eksponeret.¹⁷ Underfinansieringen bragte dog ministeren i samråd, efter at en undersøgelse blandt landets skoleledere havde tydeliggjort ledernes utilfredshed med situationen. I en kronik marts 2016 karakteriserede Claus Hjørtedal bl.a. situationen således: ”Økonomien til at drive skolerne

15 <http://www.dlf.org/om-dlf/afholdte-kongresser/kongres-2015/3-formandens-beretning> og Folkeskolen nr. 16 af 24.9.2015 s. 32.

16 Ministersvar til Folketingets børne- og undervisningsudvalg om udviklingen i antallet af henholdsvis lærer- og pædagogårsværk i folkeskolen siden 2011. ”Education at a Glance 2015”, offentliggjort 24.11.2015, omfatter komparative kvantitative uddannelsesdata om OECD-landene 2012-14. Ellen Trane Nørby bekræftede udgiftsfaldet ved et åbent samråd 15.12.2015. Skolelederforeningen.org 26.11.2015 og 8.6.2016 og foreningens nyhedsbrev 11.12.2015; folkeskolen.dk 8., 14. og 15.12.2015. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 116.

17 Folkeskolen.dk 14.10., 8.12. 2015 og 13.1.2016; se også Uddannelseshistorie 2015 s. 117-118.

og realisere reformen er langt de fleste steder utilstrækkelig ... helt centrale elementer i reformen rulles tilbage ... der bliver brugt for mange ressourcer på tilsyn og monitorering, konsulenter og afrapportering ... med de store forskelle, der er i kommunernes udgift pr. elev, bliver det stadig sværere at tro, at vi har et ensartet folkeskoletilbud herhjemme ... når vi derfor nu oplever, at det nationalt fra politikerne bag reformen og ikke mindst lokalt politisk besluttes at slække på timetallet, korte skoledagene og rulle dele af skolereformen tilbage – så er det en modreform ... Vi jamrer ikke, vi banker i bordet ... folkeskolen er afgørende for landets fremtid, og skolereformen er chancen for at gøre det bedre – forspild ikke den chance!”¹⁸ Men Alex Ahrendtsen (DF) udtalte, at ”hverken V, S eller RV er klar til at lave ændringer af reformen ... SF og DF vil gerne tale om det, og KF har deres helt egen dagsorden”.

Skoledagens længde og den understøttende undervisning var i årets løb genstand for en hed offentlig debat. Utilfredsheden, som bl.a. fremgik af et SFI-notat til ministeriet om, at 76 % af eleverne i foråret 2015 fandt skoledagen for lang, fik 26. august 2015 forligsparterne (undtagen KF) til at udsende et hyrdebrev om muligheden for at konvertere understøttende undervisning til en tovoksen-ordning efter folkeskolelovens § 16 b. I kølvandet herpå forsøgte ministeren også at lette presset ved at foreslå skoledagen afkortet ved at indregne konfirmationsforberedelsen i den understøttende undervisning. Muligheden blev udmeldt til kommunerne første gang medio september og anden gang medio oktober 2015, og man gjorde det frivilligt for skolerne at tilbyde understøttende undervisning i samme tidsrum til de ca. 30 % af eleverne, som ikke deltager i konfirmationsforberedelse. Interessen var overvældende, idet 73 af 98 kommuner ansøgte herom, hvad der endnu en gang fik Claus Hjortdal på banen, da han så det som ”en pragmatisk løsning på lovgivning, som ikke hænger sammen”. Ministeren håbede til gengæld, at forligskredsen havde ”noteret sig kommunernes overvældende interesse for mere fleksibilitet”.¹⁹

Ved folkeskoleforliget fra 2013 var det intentionen, at elevernes gennemsnitlige skoledag i indskoling, mellemtrin og udskoling skulle slutte henholdsvis kl. 14.00, 14.30 og 15.00, men ifølge en ministeriel kortlægning var skoledagen længere i godt 20 % af klasserne i indskoling, mere end 75 % på mellemtrinnet og 59 % i udskoling.²⁰ Også en undersøgelse blandt skolebestyrelsesformændene på lan-

18 Kronik i JyllandsPosten 31.3.2016; folkeskolen.dk 30.3. og 4.4.2016.

19 Undervisningsministeriets pressemeddelelser af 26.8. og 11.9.2015, Politiken 17.2.2016, 1. sektion s. 3 og 26.2.2016 1. sektion s. 2, kl.dk 26.2.2016; B.dk 9.1.2016 og folkeskolen.dk 25.8., 14.10. og 14.12.2015 samt 4. og 6.1., 7.1., 19.1., 2.3., 11.3. og 2.6.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 116-118.

20 Undersøgelse foretaget af Epinion af 690 folkeskoler fra 97 ud af landets 98 kommuner, jf. pressemeddelelse fra uvm.dk 16.9.2015; se også <http://www.uvm.dk/Aktuelt/~//UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2016/Jan/160128-Ny-analyse-viser-elevernes-holdning-til-skoledagens-laengde>. Skole og forældres undersøgelse er besvaret af 39 % af skolebestyrelsesformændene på de 1018 folkeskoler, hvis skolebestyrelser i september 2015 var medlem af Skole og For-

dets folkeskoler, foretaget af Skole og Forældre, viste længere skoledage: i indskoling i 81% af klasserne, på mellemtrinet i 53% og i udskoling i 58 %. At også forældrene var utilfredse med de lange skoledage, fremgik af en TNS Gallup-undersøgelse for *Berlingske*, hvor halvdelen af forældrene og 41% af skolelederne mente, at skoledagene var for lange; forældrene ønskede især at begrænse den understøttende undervisning. Og 5. januar 2016 gennemførtes en større elevdemonstration i København mod skoledagens længde.²¹

Også fra kommunal side blev skoledagens længde anfægtet. Således erklærede Jens Rohde, viceborgmester i Viborg og medlem af EU-parlamentet først for V og fra 19.12.2015 for RV, sig klar til sammen med DF og KF at søge ministeriet om, hvad han kaldte ”bortfald af understøttende tidsspilde”. Efter drøftelse i forligskredsen (V, S, DF, RV og SF) søgte Ellen Trane Nørby at stoppe steppebranden ved at erklære, at hun var klar til at give kommunerne større frihedsgrader til at reducere den understøttende undervisning; en måneds tid senere påtænkte hele 38 kommuner at afkorte skoledagens længde, og ved begyndelsen af skoleåret 2016-17 havde 71 ud af landets 98 kommuner så på en ellert anden måde afkortet skoledagen.²² Spørgsmålet bragte flere gange i foråret 2016 ministeren i samråd, uden at regeringen dog var klar til at ændre folkeskoleloven, så den understøttende undervisning lettere kunne veksles til en tolererordning i fagene og dermed afkorte skoledagen.

Et andet af årets hede debatter maer i folkeskolen var *den læringsmålstyrede undervisning* – eller med Marianne Jelveds (RV) ord ”den læringsmålforstyrrede undervisning”. Startskuddet var udsendelsen af ministeriets vejledning ”Læringsmål – inspiration til at arbejde med læringsmål i undervisningen”, som af Anders Andersen, kontorchef i Undervisningsministeriet og leder af læringskonsulenterne, blev kommenteret med, at ”tanken i vejledningen om læringsmålstyret undervisning er, at læreren med udgangspunkt i Fælles Mål opstiller læringsmål for undervisningsforløbet og klassen – og ikke for den enkelte lektion og for den enkelte elev”. Dette satte fokus på, om de såkaldt Forenklede Fælles Mål fra 2014 nu også rent faktisk var blevet forenklede. Merete Riisager (LA) kaldte ministeren i samråd til at forklare, hvad hun kaldte ”fuldstændig kaffask”, for ”alene det, at der er næsten 4.000 bindende mål, synes jeg, er fuldstændig hysterisk. Hvis lovgivningen bliver så kompleks, at praktikerne ikke har en jordisk chance til at efterleve dem, så sker

ældre, jf. skole-foraeldre.dk 9.9.2015. Berlingske.dk 5.3.2016. Se også folkeskolen.dk 19.9., 21.9., 30.9. og 9.10.2015 og Uddannelseshistorie 2013 s. 140-143.

21 De første fire statusrapporter af 17.11.2015 i evaluerings- og følge-forskningsprogrammet til folkeskolereformen, gives elevers, pædagogers, læreres og skolelederes oplevelse af den nye skoledag; de første to rapporter omfatter ca. 16.300 elever og 3000 lærere-pædagoger, rapport 3 er landsdækkende og rapport 4 bringer analyser fra 21 skoler i 6 kommuner. Rapport nr. 1 om elevernes erfaringer og nr. 3 ledernes erfaring med implementeringen er udarbejdet af SFI og rapport nr. 2 om skoledagens længde og nr. 4 om medarbejdererfaringerne af KORA. Folkeskolen.dk 28.1.2016.

22 tv2.dk 9.8.2016 og folkeskolen.dk 12.8.2016.

der jo en overregulering og en faglig udvanding”. Andre blandede sig i debatten, bl.a. Lars Qvortrup, som mente, at det ikke er ”resultatbaseret styring, der er problemet, men det er måden, den praktiseres på. Lederne skal ikke opfylde mål for at please forvaltning eller politikere, men for at fremme elevernes læring... Man skal ikke snyde med vægten, fx manipulere med måleredskabet”. Udgangspunktet for debatten var Keld Skovmands angivelse af, at antal mål i Fælles Mål 2014 skal være vokset til 3.990 læringsmål fra 2.257 i Fælles Mål 2009. Ministeren foreslog herefter forligspartierne, at alene de 215 kompetencemål og de 866 færdigheds- og vidensområder skulle være bindende, mens de såkaldte procesmål kunne være vejledende. Det ville reducere antal bindende mål til 1.081, men Keld Skovmand mente, at da de 866 færdigheds- og vidensområder består af målpar, opnås ved ovennævnte reduktionsforslag 866 mål x 2 = 1.732 færdigheds- og vidensmål + 215 kompetencemål, dvs. 1.947 bindende mål i alt, hvilket ville svare til en reduktion på 14 % i forhold til Fælles Mål 2009 – så altså en forenkling, men til at overse!²³

Endnu et af de punkter, som blev skærpet med 2014-ordningen, var kravet om *fuld kompetencedækning*, dvs. at alle folkeskolens fag skulle bestrides af lærere med linjefags- eller tilsvarende kompetencer – et krav, som er sat i relief af lærerflugten fra folkeskolen til andre erhverv og af skolernes brug af uuddannede vikarer. På baggrund heraf måtte Folketingets ombudsmand Jørgen Steen Sørensen efteråret 2015 opfordre ministeriet til at skabe bedre overensstemmelse mellem folkeskolelovens bestemmelser (§ 28 og § 29 a) og praksis og sikre hjemmel til skolernes brug af ikke-læreruddannet arbejdskraft.²⁴ Sagen udsprang af en konkret klage fra et forældrepar, som var utilfreds med, at deres søn skulle undervises i matematik og naturfag af en vikar uden læreruddannelse. Ombudsmanden henviste endvidere til en artikel i *Jyllands-Posten* 29. august 2015, som byggede på oplysninger fra Danmarks Statistik. Af artiklen fremgik, at der i november 2013 ud af i alt 55.370 folkeskolelærere kun var 45.020 læreruddannede, mens 4.400 lærere havde en anden mellemlang eller lang videregående uddannelse, og ca. 4.000 eller 8 % havde blot afsluttet en ungdomsuddannelse. Altså et pænt stykke vej fra fuld kompetencedækning! Ministeren svarede, at folkeskolelovens bestemmelser om kvalifikationskrav til undervisere herefter ville blive justeret, så brug af ikke-læreruddannede vikarer lovliggøres, men hun mente i øvrigt, at en sådan ændring ikke ville ”gøre en praktisk forskel”.

Folkeskolens afsluttende prøver skal som ovenfor omtalt fremtidig hedde ”folkeskolens afgangseksamen” – en betegnelse, som i gymnasieforligsteksten fore-

23 Se Keld Skovmand: ”Uden mål og med – forenklede Fælles Mål?”. Hans Reitzel 2016. Flerdoblingen af målformuleringer blev i øvrigt påvist allerede i 2013 ud fra faget kristendomskundskab af John Rydahl, formand for Religionslærerforeningen, folkeskolen.dk 5.12.2013. Se folkeskolen.dk 17. og 19.2. og 18. og 28.4. og dk 1. og 2.6.2016; denoffentlige.dk 10.5.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 120-121.

24 Nyheder fra ombudsmanden.dk 8.9.2015 og Folkeskolen.dk 8.9.2015. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 119.

kommer fem gange inden for fire sætninger.²⁵ De sidste eksamener i folkeskolen var mellemskoleeksamen og realeksamen, som blev afskaffet i henholdsvis 1958 og 1975. Siden da har der efter 9. og 10. klasse alene været prøver uden beståkrav. Et gæt på, hvornår betegnelsen ”folkeskolens afgangseksamen” indføres i folkeskoleloven, kunne være sommeren 2019, hvor adgangskravet til de gymnasiale uddannelser får virkning – men med en så massiv udmelding i forligsteksten varer det måske ikke en gang så længe! Samtidig får den såkaldte uddannelsesparathedsvurdering (UPV) øget tyngde. UPV’en, der gives fra 8. klasse og udarbejdes af elevens lærere og en uddannelsesvejleder, har for at give adgang til en ungdomsuddannelse efter 9. klasse hidtil skullet være på mindst 4 i gennemsnit, hvortil kom ”nødvendige personlige og sociale forudsætninger”. Det vakte dog nogen opsigt, da ministeriets statistik viste, dels at 25,8 % af 8.-klasseeleverne i skoleåret 2013-14 og 27 % i 2014-15 var erklæret ”ikke uddannelsesparat” til en ungdomsuddannelse efter 9. klasse, dels at hver femte ung stadig ikke har afsluttet en ungdomsuddannelse syv år efter 9. klasse.

December 2015 kom så – efter den traditionelle tænkepause ved ændrede prøvebestemmelser – en revideret prøvebekendtgørelse, som udmøntede de nye prøvekrav, nogle af dem allerede med virkning fra sommerprøverne 2016. Det gjaldt bl.a. bestemmelsen om, at skriftlige elevbesvarelser alene bedømmes af én statslig beskikket censor, idet faglæreren ikke mere er medbedømmer. I høringsvarene til bekendtgørelsen var bekymringerne mange, men de afgørende bestemmelser var allerede hjemlet med ændringerne i folkeskoleloven pr. 1.6.2015, og de var derfor ikke til diskussion. Ministeriet nedsatte dog en følgegruppe til at rådgive om de første to år med den nye ordning.²⁶ Ved sommerprøverne 2016 var det så første gang, at bedømmelsen ved de skriftlige 9.- og 10.-klasseprøver blev gennemført af censor alene. I den anledning var der spået et betydeligt karakterdyk i forhold til sædvanligt niveau og en stigning i antal klager. Om det rent faktisk er gået sådan, er i skrivende stund uafklaret, men spørgsmålet må forventes at få øget fokus ved fremtidige prøver, når adgangskravene ved de gymnasiale

25 Gymnasieforliget fra sommeren 2016 rummer bl.a. følgende passage: ”Niveauet i uddannelsesparathedsvurderingen skal bekræftes ved elevernes afgangseksamen. Elever med et gennemsnit på mindst 6 i de bundne prøvefag ved folkeskolens afgangseksamen får en mulighed for at blive optaget uden at have en positiv uddannelsesparathedsvurdering. Elever, der ikke opnår et resultat ved folkeskolens afgangseksamen, der svarer til uddannelsesparathedsvurderingens 5,0, får krav på optagelse på en gymnasial uddannelse, hvis de opnår et gennemsnit på mindst 3 i gennemsnit af de bundne prøvefag ved folkeskolens afgangseksamen. Hvis de søger direkte ind på hf i 10. klasse, kan de optages, hvis de har opnået 02 i dansk og matematik i folkeskolens afgangseksamen.”

26 Høringsnotat af december 2015 om ny prøvebekendtgørelse om folkeskolens prøver (Sagsnr.: 047.69Q.351). Følgegruppen består af professor Jens Dolin, Institut for Naturfagernes Didaktik, Københavns Universitet, lektor emeritus Keld Nielsen, Institut for Datalogi, Aarhus Universitet og ph.d. og seniorforsker Beatrice Schindler Rangvid, SFI Det Nationale Forskningscenter for Velfærd. Nyheder fra uvm.dk 16.3.2016. Folkeskolen.dk 17.3.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 122-123.

uddannelser træder i kraft, og karaktererne får afgørende betydning for den enkeltes fortsatte uddannelse.

Og ellers var sommerprøverne 2016 igen en gang et bevis på, at prøvernes sværhedsgrad ikke er sådan at styre: 9. og 10. klasses skriftlige tysksprøve sommeren 2015 stillede eleverne over for en 9. klasseprøve, der var lettere end normalt, og en vanskeligere 10. klasseprøve. Årets digitale prøver forløb heller ikke uden problemer med netværkskapaciteten: Denne gang var det generalprøven i matematik uden hjælpemidler. Til gengæld steg sommerprøvernes karaktergennemsnit i næsten alle skriftlige 9. klasseprøver fra 2014 til 2015, især i dansk retskrivning, matematisk problemløsning og matematiske færdigheder – prøver, som har det fællestræk, at karaktererne gives efter en ministerielt fastsat omsætningstabel. Det højere karakterniveau lever fint op til 2014-ordningens officielle mantra, at eleverne skal blive dygtigere – men samtidig er det tankevækkende, at stadig flere unge ikke møder op til folkeskolens prøver. Således udeblev 5,5 % af 9. klasseprøveeleverne i 2014 fra en eller flere af prøverne i dansk og matematik mod 3,6 % i 2007. Gruppen har social slagside, idet den især omfatter børn af ufaglærte; på tilsvarende vis har 80 % af kontanthjælpsmodtagere ikke aflagt i 9.-klasseprøve i matematik og ca. 50 % ikke i dansk.²⁷

De *nationale tests* troværdighed blev i årets løb sat under lup med baggrund i svingende testresultater fra en 6. klasse på Ørum Skole på Djursland. Man havde her taget den samme nationale test i læsning to gange med en uges mellemrum og kunne konstatere, at en elev i den ene uge kunne være blandt de lavest præsterende 15 % og ugen efter ved samme test ligge lige omkring midten.²⁸ Det fik kommunens børne- og ungdomsudvalg til at rette henvendelse til ministeriet herom. Flere testprofessorer fra DPU kom på banen, bl.a. Svend Kreiner, som mente, at testperioden på 45 minutter var for kort, og Peter Allerup, der fandt testens reliabilitet for usikker, og det uanset at Undervisningsministeriet har kvalitetssikret hele opgavebanken siden 2013. Endelig skrev Jeppe Bundsgaard i en kronik i *Politiken*, at de nationale tests ”for det første måler så upræcist, at de ikke siger noget brugbart om den enkelte elevs niveau, og for det andet måler de det forkerte, så lærerne, selv hvis de kunne fæste lid til målingen, ikke kan bruge resultatet til at tilrettelægge deres undervisning efter”. Han henviste også til, at der altid vil være en vis sandsynlighed for at svare forkert på noget, man egentlig godt kan svare på (Standard Error of Measurement, forkortet SEM). Han fandt det imidlertid mest problematisk, at de nationale test er tillagt så stor betydning i ”vurderingskæden”, dvs. når lærerne vurderer eleverne, når skolelederne vurderer lærerne, når skolecheferne vurderer skolerne, og når Folketinget vurderer kommunerne og skolereformen. Han advarede endvidere mod en ”teaching-to-

27 Kilde: Noemi Katznelson, forskningsleder på Center for Ungdomsforskning (CEFU) ved Aalborg Universitet i København, *Politiken*.dk 3.5.2016, *folkeskolen*.dk 16.3. og 20.5.2016.

28 *Politikens* kronik 18.1.2016 og *folkeskolen*.dk 30.9. og 22.10.2015, 19. og 23.2.og 8.3.2016. Se også *Uddannelseshistorie 2015* s. 124.

the-test"-kultur og fandt det "katastrofalt, hvis det fører til, at lærerne begynder at undervise mindre i det væsentlige og mere i noget uvigtigt". Det medførte både en eksperthøring og et åbent samråd 23. februar 2016, indkaldt af Carolina Magdalene Maier (ALT), hvor også RV og EL pressede på for at få ministeren til at erkende, at måleusikkerheden ved de nationale test er for stor, men ministeren var ikke enig. En yderligere eksperthøring forventes afholdt september 2016.

Inklusion var også et debateme i det forgangne år, hvor et ministerielt nedsat ekspertudvalg bestående af praktikere fik til opgave at kortlægge udfordringerne på inklusionsområdet. Udvalget afleverede knap 100 anbefalinger om, hvordan inklusionsindsatsen kan løftes ude på de enkelte skoler.²⁹ Rapporten blev afleveret 11. maj 2016, men allerede dagen før opfyldte regeringen med økonomiaftalen 2017 en af udvalgets anbefalinger, nemlig afskaffelse af 96 %-målsætningen – en anbefaling, som bl.a. udsprang af, at andelen af elever i den almene undervisning fra skoleåret 2010-11 til 2014-15 ifølge ministeriets egen statusredegørelse 2014-15 blot var øget fra 94,2 % til 95,2 %. Rapportens anbefalinger, der ifølge kommissoriet skulle kunne realiseres inden for gældende økonomiske og overordnede lovgivningsmæssige rammer, var henvendt til alle ledelsesniveauer lige fra ministeriet til byråd, forvaltninger og skoleledelser. Tilbage står dog, at stadig flere unge, der føler sig i klemme i folkeskolens inkluderende undervisning, søger mod en af de i alt 38 specialefterskoler for elever med bl.a. autisme og ADHD; af 23 specialefterskoler havde 20 oplevet en tydelig stigning i søgningen, og hos 18 angav man direkte inklusionen som årsag hertil.³⁰

Året bragte i øvrigt en række ændringer i råd og projekter: "Kvalitetsforum for Folkeskolen" erstattede september 2015 folkeskolereformens "Partnerskab for Folkeskolen", og "Ny Nordisk Skole" blev afsluttet efteråret 2015.³¹ Professionshøjskolerne og Danmarks Medie- og Journalisthøjskole har fået tilskud fra Styrelsen for Videregående Uddannelser (STUK) til at udvikle "Partnerskab

29 Udvalgsformand var Claus Hjortdal, formand for Skolelederforeningen; øvrige medlemmer var lærer Ann Rytter Westerberg, lærer Karina Abildgaard Leisin, pædagog Rikke Smedegaard Hansen, Mads Brix Baulund, formand for Unge med Handicap, Mads Løjtved Rasmussen, politisk næstformand i Danske Skoleelever, Lars Svenson, skolechef i Aabenraa Kommune, Henrik Beyer, direktør for Børne- og Ungeforvaltningen i Herning Kommune, Mette Grønvaldt, skolechef i Brøndby Kommune og Jacob Stenholt-Jacobsen, PPR-leder i Solrød Kommune. Desuden blev der etableret en større referencegruppe bestående af folkeskolens parter, relevante videnskåter og forskere på området. Undervisningsministeriets pressemeddelelser 3.11.2015 og Skolelederforeningen.org; 5.11.2015; dr.dk 31.3.2016; 11.5.2016, Ritzau 10.5.2016, Skole-foraeldre.dk og folkeskolen.dk 11.5. og 28.6.2016 samt Politikens leder 14.5.2016.

30 "Statusredegørelse for folkeskolens udvikling for skoleåret 2014/2015"; Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 11.5.2016, Ritzau 10.5.2016, Skole-foraeldre.dk 11.5.2016, folkeskolen.dk 16.9.2015, 11.5. 10.6. og 28.6.2016 samt Politikens leder 14.5.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 124-125.

31 Medlemmer af "Kvalitetsforum for Folkeskolen" er formændene fra KL, Børne- og Kulturchefforeningen, SKF, DLF, BUPL, Danske Skoleelever samt Skole og Forældre; uvm.dk 14.9, 15.9. og 15.12.2015.

om MOOCs (Massive Open Online Courses)”; det er på 10 ECTS-point og kan indgå i et diplomforløb eller grunduddannelserne til lærer og pædagog.³² Hertil kommer et kompetenceudviklingsprojekt 2015-18 mellem KL og BUPL om udarbejdelse af modulet ”Pædagogfaglighed og læreprocesser” i professionshøjskolernes pædagogiske diplomuddannelse; det udføres af de seks professionshøjskoler, der tilbyder grunduddannelse for pædagoger, og det er finansieret af midler fra A.P. Møller Fonden.³³ Endelig er der af satspuljemidlerne i perioden 2016-19 afsat i alt 54,8 mio. til ordblindhedstest, korte intensive inklusionsforløb og til et korps af pædagogiske praksiskonsulenter om læring og trivsel i dagtilbud. Med økonomiaftalen for 2017 er besluttet, at SFI og DPU over de næste halvandet år skal etablere en dataplatform, hvor data om elevs progression kan opsamles, anvendes og vises for den enkelte skole, pædagogiske medarbejdere, elever og forældre, og udarbejde anbefalinger til det pædagogiske personales arbejde hermed i praksis. Det er desuden besluttet, at den danske del af PISA 2018 skal styres af et bredt konsortium.³⁴

I årets løb blev *politianmeldelse af elever* debatteret. Anledningen var, at en specialskolelærer blev overfaldet af en 10-årig elev. Skolen fulgte herefter de kommunale retningslinjer ved arbejdsskade- og erstatningsspørgsmål og politianmeldte eleven. Det resulterede i, at Folketingets Ombudsmand bad kommunen justere sine retningslinjer på området, idet han med henvisning til bestemmelserne om uberettiget videregivelse af oplysninger udtalte, at myndigheder generelt skal være meget varsomme med at anmelde børn under den kriminelle lavalder (15 år) til politiet.³⁵ I kølvandet herpå lovede Justitsministeriet at udarbejde vejledende retningslinjer for arbejdsskade- og erstatningsspørgsmål ved sager om vold mod lærere og pædagoger, herunder hvornår der skal ske politianmeldelse. Det var de faglige organisationer DLF, BUPL, og FOA, der havde rejst sagen, efter at Erstatningsnævnet havde ændret praksis, så erstatning ikke gives, hvis en voldssag ikke er politianmeldt.

Alt i alt er den tætte målstyring i kombination med beskæringen af lærernes forberedelsestid ved at give folkeskolen åndenød. I perioden 2010-14 er der ifølge Undervisningsministeriets statistik for grundskolen sket en stigning i privat-

32 Ufm.dk 15.12.2015.

33 Aftalen ”Kompetenceudvikling af pædagoger i skolen – til gavn for børns læring og trivsel”, november 2015 mellem BUPL og KL.

34 Dataplatformens konsortium består af SFI – Det Nationale Forskningscenter for Velfærd og Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse (DPU), AU, Campus Emdrup, har vundet et udbudsprojekt om data om elevs læring og progression. EVA og Datalogisk Institut, Københavns Universitet, indgår som underleverandører. <http://www.stil.dk/Aktuelt/~STIL/Content/News/2016/Apr/160419-Nyt-projekt-i-udbud-Data-om-elevs-laerring-og-progression>, mens PISA-konsortiet består af KORA (Det Nationale Institut for Kommuner og Regioners Analyse og Forskning), DPU (Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet) og Danmarks Statistik. Nyheder fra Uvm.dk 25.5.2016.

35 Ombudsmanden.dk 25.11.2015 og folkeskolen.dk 12.1.2016.

skolesøgningen på 2 procentpoint på trods af, at det samlede elevtal i perioden er faldet med 0,9 og folkeskolens med 1,6 – en udvikling, som viser, at forældrene er ved at miste tålmodigheden. Når så relativt mange forældre vælger at forlade folkeskolen, sender det et kraftigt signal om, at den ikke fungerer tilfredsstillende. Nogle af årsagerne hertil er belyst i det foregående. Men tror man på, at folkeskolen har en samfundsopgave, er det på tide at stille på skruerne og skrue op for tillid og ressourcer.

Småø-filialer og imampakke i de frie skoler

Tilstrømningen til de frie skoler fortsætter. Ifølge Social- og Indenrigsministeriets nøgletal er tilslutningen i 2016 nu 18 %, og med en stigning på 0,5 % fra året før. Størst tilslutning er der i kommunerne Samsø, Nyborg, Gribskov, Faaborg-Midtfyn, Bornholm, Morsø, Lolland, København, Holbæk og Stevns, hvor mere end 27 % af eleverne går i de frie skoler. Spørgsmålet er yderligere belyst i en undersøgelse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd fra august 2016; den bekræfter den velkendte tendens, at en del elever flytter fra folkeskolen til en fri skole undervejs i skoleforløbet, så flest elever søger privatskoler i udskolingen. Undersøgelsen belyser også, hvilke socialgrupper der vælger privatskole for deres barn: Her er bredden blevet større, idet andelen af børn i privatskoler i alle befolkningsgrupper nu er over 10 %; andelen er navnlig vokset i gruppen af forældre med korte videregående uddannelser, som dermed har halet ind på akademikerforældrene.³⁶ Situationen er blevet kommenteret på forskellig vis: Niels Egelund fandt udviklingen bekymrende, idet ”tallet meget vel kunne være meget højere, formentlig omkring de 30 %, hvis ikke det var for de lange ventelister, som mange af de frie grundskoler har i øjeblikket”, mens Anders Bondo Christensen mente, at den primære årsag skal findes i utilfredshed med de mange skolelukninger. Ellen Trane Nørby var dog ikke bekymret og ”så gerne, at de frie grundskoler og folkeskolerne lærte af hinanden og samarbejdede i højere grad”.

I begyndelsen af 2016 kom så afslutningen på den såkaldte Fejøsag med L 63 om en ændring af friskoleloven om *skoletilbud på småøer*. Herefter kan frie grundskoler fra 1. februar 2016 med statstilskud oprette en filial på en småø, uanset elevtal og klassetrinsfordeling, hvis den kommunale skole er sparet væk.³⁷ I folketingsdebatten fyldte det meget, hvordan det kan undgås, at kommunerne herefter spekulerer i at spare folkeskoler på småøer væk. Det er derfor indeholdt i loven, at bopælskommunen skal betale 100 % af den statslige udgift pr. elev til

36 Nyheder fra uvm.dk 24.9.2015 og Politiken.dk 14.6.2016. Se også Arbejderbevægelsens Erhvervsråds rapport fra 8.8.2016 ”Færre vælger folkeskolen – Næsten hver 3. akademikerbarn går i privatskole” af chefanalytiker Mie Dalskov Pihl & stud.polit. Sune Caspersen.

37 L 63 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. (Bedre rammer for skoletilbud på 27 småøer). Vedtaget med 95 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, ALT, RV, KF) og 13 stemmer imod (EL, SF). Fremsat 19.11.2015, 1. behandling 8.12.2015, 2. behandling 14.1.2016 og 3. behandling 21.1.2016. Lov nr.76 af 27.1.2016. Folkeskolen.dk 8.12.2015 og 18.1.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 131-132.

den frie grundskole mod normalt 91 %. Loven var foranlediget af, at Lolland Kommune gennem flere år havde forsøgt at lukke folkeskolen på Fejø med 12 elever, så den nærliggende private skole Horslunde Realskole kunne drive skolen videre som filial, men det var ikke muligt med baggrund i den såkaldte Tvindsag.³⁸ Ministeren sagde derfor ved forslaget 1. behandling, at der var foretaget en række justeringer til forebyggelse af ”kassetækning”. EL og SF var dog af den opfattelse, at den bedste løsning ville være at skabe bedre økonomiske rammer for småskoler, så de ikke var lukningstruede; de foreslog derfor under udvalgsbehandlingen et statstilskud til kommuner med folkeskoler på småøer, men forslaget blev forkastet. Ved 1. behandlingen var Julie Skovsby (S) ”som socialdemokrat ... tilfreds med, at man i lovforslaget er bevidst om, at der ikke skabes en øget tilskyndelse for kommunerne til at nedlægge folkeskoler på småøerne for at samle eleverne i et kommunalt tilbud på fastlandet”. Marianne Jelved (RV) mente, ”at det her lige så meget bliver en reminder til kommunerne om, at man ikke altid lige skal fare til at lukke de små skoler hurtigst muligt, men man skal i stedet overveje at fastholde det almene folkeskoletilbud på de små øer på en eller anden måde.” Ved 2. behandlingen var Jakob Sølvhøj (EL) bekymret for, ”at forslaget reelt skaber en risiko for, at man faktisk fremmer en afvikling af skolerne på øerne”, og han henviste til høringsvaret fra Sammenslutningen af Danske Småøer, som mente, at flere kommuner herefter ville lukke de nuværende småø-folkeskoler, fordi de nu kunne skubbe ansvaret for en skolelukning over på forældrene selv. Han fandt desuden, at kassetækningen langt fra var afsnøret, idet ”de faktiske omkostninger ved den nuværende drift af folkeskoler langt overstiger det beløb, som kommunerne efter det her lovforslag vil skulle betale til staten for en tilsvarende drift af en privatskole”. Af lovens indhold i øvrigt kan nævnes, at oprettelsen af en fri grundskoles ø-filial forudsætter ministergodkendelse og tilslutning fra kommunalbestyrelsen i småø-kommunen. En godkendt småø-filial kan også få driftstilskud fra kommunen, og friskolelovens elevtals- og klassetrinsskravene er mildnet til mindst 24 elever pr. 5. september året før.

Finansloven for 2016, hvor aftale blev indgået 19. november 2015, lunede de frie skolars økonomi ved at løfte koblingsprocenten fra 71 % til 73 %.³⁹ I lyset heraf og på baggrund af en EVA-rapport om de frie grundskolars inklusionsarbejde kaldte Annette Lind (S) undervisningsministeren i samråd om de frie skolars inklusionsforpligtelse.⁴⁰ Rapporten viste bl.a., at to ud af tre skoler har afvist elever

38 Se artiklen i denne årbog ”Et halvt århundrede med ”Årets gang” s. 43 og 47 og Uddannelseshistorie 1999 s. 159-160.

39 L 1 Forslag til finanslov for finansåret 2016. Fremsat af finansministeren 6.10.2015, 1. behandling 22.10.2015, 2. behandling 4.12.2015 og 3. behandling 16. og 17.12.2015. Vedtaget med 92 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, RV, KF), 15 stemmer imod (EL, ALT) og 6 undlod at stemme (SF, IA). Nyheder fra uvm.dk 19.11.2015. Koblingsprocenten angiver statstilskuddet pr. elev beregnet som en procentdel af udgiften til en gennemsnitselev i folkeskolen. Se også Uddannelseshistorie 2010 s. 144.

40 Rapporten ”Inklusion på de frie grundskoler” fra 2015, der er gennemført af EVA for STUK,

med særlige behov inden for de seneste to år, og at næsten halvdelen af skolerne havde ”opsagt samarbejdet” med en inkluderet elev. Men hverken Peter Bendix, formand for Dansk Friskoleforening med 330 primært små frie grundskoler, Karsten Suhr, formand for DP med 150 privatskoler og godt 48 % af elevtallet i de frie skoler, eller Uffe Rostrup, formand for FSL, var enige, for som sidstnævnte påpegede med henvisning til den hævede koblingsprocent, så var kravet om at rumme flere elever ”den samme øvelse, man gør flere steder i folkeskolen. Man tager pengene, og når man så giver lidt af dem tilbage, vil man have noget nyt for dem”. Den hævede koblingsprocent, som også gjaldt muslimske friskoler, var imidlertid en udfordring for DF og KF, bl.a. fordi disse skoler i en række tilfælde havde været underlagt skærpet tilsyn; Naser Khader (KF) kaldte således det større tilskud til muslimske friskoler ”dybt problematisk”, fordi det ”i mange tilfælde (er) vejen mod isolation og væk fra integration”.

En række *tilsynsjusteringer* faldt på plads med aftale af 18. marts 2016 mellem regeringen, DF, LA og KF om den såkaldte ”imampakke”, der ventes vedtaget i den kommende folketingssamling 2016-17. Da man ikke kan opstille andre betingelser til de muslimske friskoler end til de øvrige frie skoler, indebærer aftalen, at der stilles yderligere generelle krav til tilsynet, bl.a. med hensyn til valgperioder, indberetning af tilsynsskoler, tilsynserklæringer og uddannelse af tilsynsførende.⁴¹

For de *frie fagskoler* indebar finanslovsforslaget for 2016 besparelser på taxametertilskuddet ud over omprioriteringsbidraget, så driftsbevillingen blev beskåret med 10 mio. kr. årligt fra 2016 og frem.⁴² Sektoren var selv sagt ikke begejstret, men ministeren henviste blot til, at ”frie fagskoler har forholdsvis høje driftstaxametre og har generelt set en god økonomi, hvor skolerne de seneste to regnskabsår har realiseret et samlet overskud på ca. 10 mio. kr. årligt. Ingen skoler har haft underskud i de to år. Med forslaget tilpasses driftstilskuddet i 2016 i forhold til skolernes udgiftsniveau de seneste år”.

De frie grundskolers ca. 850 ledere, som hidtil havde været medlem af FSL, oprettede 1. januar 2016 ”Frie Skolers Ledere”; begge organisationer indgår i Lærernes Centralorganisations (LC) forhandlingsfællesskab.⁴³

”Søg fællesskabet og bevar forskelligheden” – årets hændelser i friskolesektoren afspejler skolernes forskellige værdigrundlag og vilkår for at drive skole og er samtidig et vidnesbyrd om, at sektoren har fremgang, når skolerne samarbejder på trods af forskelle.⁴⁴

rummer en kortlægning af skolernes arbejde med supplerende undervisning eller anden faglig støtte for elever med støttebehov under 12 ugentlige lektioner. Folkeskolen.dk 11. og 14.12.2015, Politiko.dk 22.11.2015.

41 Pressemeddelelse fra uvmmail.dk 18.3.2016 og den offentlige.dk 27.5.2016.

42 Folkeskolen.dk 9. og 13.10.2015. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 131.

43 Folkeskolen.dk 14.1.2016.

44 Citatet er titlen på den skriftlige årsberetning efteråret 2015, den sidste afgivet af Kurt Ernst, tidligere formand for Danmarks Privatskoleforening.

Så kom gymnasireformen endelig i hus

Efter flere års forhandlinger indgik regeringen 3. juni 2016 med alle partier undtagen EL og ALT et bredt forlig om en *reform af de gymnasiale uddannelser*. Reformen, der skal være ressourceneutral, bringer mange ændringer: Det faglige niveau skal styrkes, på hf skal frafaldet mindskes, bl.a. ved indførelse af ”tone-de fagpakker”, som er målrettet professionshøjskolerne og erhvervsakademierne. Studieretningerne begrænses til i alt 49, med 18 på henholdsvis htx og stx og 13 på hhx. Desuden nedlægges faget AT (almen studieforberedelse) – af nogle fortolket som ”alment tidsspilde”. Oldtidskundskab, religion og historie bevares som selvstændige fag, selvom der i regeringens udspil var lagt op til, at de skulle samles under ét historisk-humanistisk fag. For at sikre geografisk dækning også i tyndt befolkede egne indføres muligheder for samlæsning i visse fag på tværs af forskellige gymnasiale uddannelser. Der bliver desuden obligatorisk eksamen i skriftlig dansk og en mundtlig prøve i studieretningsprojektet samt medtællende prøver i NV (naturvidenskabeligt grundforløb) og i AP (almen sprogforståelse). Om ændringerne i de enkelte gymnasiale uddannelser, se bilag 2.⁴⁵

Vejen til forliget var lang og trang, især på grund af *karakteradgangskravene*; se forhandlingsresultatet i note 25 på s. 214. Regeringen foreslog i sit udspil af 6. april 2016 et adgangskrav på mindst 4 i dansk og matematik for stx, hhx, htx og hf, hvilket for studenterårgang 2014 ville have afskåret 9 % fra at komme ind. Karakteren 4 var for S og RV det højeste, man ville gå med til, mens DF ønskede et gennemsnit på 6 og LA på 7. Debatten fik forskere som Per Fibæk Laurson og Peter Allerup, begge DPU, til at advare mod karakterinflation i folkeskolen. Både rød og blå blok glædede sig over forliget, men optagelseskra-vene blev til gengæld fra flere sider betegnet som så rodede og uoverskuelige, at man måtte være gymnasieegnet, hvis man bare kunne finde ud af dem; se dem i bilag 3. De komplicerede adgangskrav gav da også i de følgende dage nogle efterdønninger, da politikerne ikke var ganske enige om, hvad man egentlig havde besluttet. Forligskompromis- set blev, at der stilles skærpede krav til uddannelsesparathedsvurderingen i folkeskolen, og samtidig bliver folkeskolens afgangsprøver fremover afgangseksamener, jf. s. 213-215. Ændringerne i de gymnasiale uddannelser implementeres fra skoleåret 2017-18, men adgangskravene gælder dog først fra 2019. Undervejs måtte ministeren 4. maj 2016 i samråd om karakterkravenes betydning for Udkantsdanmark, idet de ifølge Magnus Heunicke (S), ordfører for landdistrikter og øer, ville medføre ”en alvorlig skævvridning af Danmark”, men ministeren mente ikke, at adgangskravene ville føre til gymnasielukning.⁴⁶

45 Gymnasieforligskredsen består foruden regeringen (V) af S, DF, RV, KF og SF. Regeringen indbød også LA, EL og ALT til forhandlingerne om reformen. Pressemeddelelse fra uvm.dk 6.4. og 3.6.2016. Gymnasieskolen.dk 7.4.2016. Folkeskolen.dk 8.4.2016. Politiken 21.3. og 6.4.2016 1. sektion s. 6. Kommentar af Uffe Gravers i den korte avis.dk 17.5. og 5.6.2016 og Gymnasieskolen 8.6., 9.6. og 15.6.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 133-136.

46 Ritzau 3.6.2016 og Gymnasieskolen.dk 4.5. og 16.6.2016.

Det bør i øvrigt nævnes, at det også indgik i forligsaftalen, at de private gymnasier sikres frihed til at afvige fra de krav til fagudbud og kombinationer, som gælder for det øvrige almene gymnasium. Det betyder, at de ikke alene kan skabe særlige fag-pædagogiske tilbud, men også at udbuddene kan begrænses, hvad der kan have betydning især for mindre gymnasier. Men betingelsen er uændret, at undervisningen skal stå mål med, hvad der normalt forventes af gymnasiernes undervisning.

Ikke længe efter, at første hold *eux-studer* blev færdige, er der fra lærerside sat spørgsmålstegn ved den relativt nye uddannelses faglige niveau på grund af manglende sammenhæng og progression: Ca. halvdelen af lærerne mener, at elevernes faglige niveau i de gymnasiale fag er lavere på eux end på htx, mens mere end hver tredje peger på, at eleverne ikke har kompetencer med fra erhvervsuddannelsen, som de kan bygge videre på i de gymnasiale fag, og kun 8 % finder, at undervisningen på erhvervsuddannelserne bliver tonet mod gymnasialt A- og B-niveau. Kritikken gælder også samlæsning af fag på tværs af forskellige eux-uddannelser, f.eks. i matematik, hvor et samlæst hold kan omfatte elever fra flere forskellige linjer med deraf følgende forskelle i forudsætninger for at følge undervisningen.⁴⁷

Ungdomsuddannelsernes *selveje* øger fokus på driftsøkonomien, og lærerlønnen fylder som bekendt en del på et skolebudget: På Nykøbing Katedralskole har man således i det forløbne år fastansat tre folkeskolelærere på betingelse af, at deres kompetencer opgraderes til akademisk niveau inden for en overskuelig fremtid, mens syv gymnasielærere er afskediget, fastansættelserne angiveligt begrundet i lærermangel og afskedigelserne i nedskæringer. Dette fik Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) til at klage til Styrelsen for Kvalitet og Undervisning (STUK), der bl.a. har tilsynsansvar for sektoren, og STUK har i første omgang bedt skolen om at redegøre for sine ansættelser af professionsbachelor-uddannede undervisere.⁴⁸

Reform eller ej – det er for fjerde år i træk stadig kun pigerne, som når regeringens 95 %-målsætning, idet blot 91 % af drengene færdiggør en ungdomsuddannelse, for drenge af udenlandsk herkomst endda kun 81 %. Da alt for mange unge ikke kommer i gang med en ungdomsuddannelse eller falder fra undervejs, har ministeriet nedsat en ekspertgruppe, som skal foreslå bedre veje til at få flere til at fuldføre en ungdomsuddannelse.⁴⁹

47 Fremgår af en undersøgelse udført af Gymnasieskolernes Lærerforening (GL) og Ingeniørforeningens (IDA); den omfatter 228 undervisere på gymnasialt niveau på eux; gymnasieskolen.dk 21.9.2015. Se også Uddannelseshistorie 2010 s. 109 og 147.

48 Ifølge gymnasiebekendtgørelsen kan lærere kun fastansættes til at undervise i gymnasiet, hvis de har en kandidatgrad i deres undervisningsfag og har bestået pædagogikum. Gymnasieskolen.dk 14.3.2016.

49 Medlemmer er foruden formanden Stefan Hermann, rektor for Professionshøjskolen Metropol, Else Sommer, tidligere administrerende direktør i Børne- og Ungeforvaltningen, Københavns Kommune, Gert Møller, forstander, Korsør Produktionshøjskole, Noemi Katznelson, professor og leder af Center for Ungdomsforskning på Aalborg Universitet København, Marianne Simon-

Med de ovenfor omtalte adgangskrav til de gymnasiale uddannelser er det nu den tredje sektor, som inden for de sidste tre år har fået skærpede optagelsesregler. I 2013 blev der i læreruddannelsen indført et adgangskrav på 7 fra en gymnasial uddannelse, og i 2014 blev der i erhvervsuddannelserne indført et karakteradgangskrav på mindst 02 i dansk og matematik ved folkeskolens 9. og 10. klasseprøver. Dette har i sommeren 2016 givet nyt liv til diskussionen om *karakterinflation*. Velkendt er således problematikken, at gymnasieelever tilvælger fag og niveauer, hvor de har gode forudsætninger og kan forvente høje karakterer, mens de udskyder såkaldt svære fag til suppleringskurser efter afsluttet eksamen. Kritikken har ligeledes været rettet mod for mange topkarakterer ved universitetseksamener.⁵⁰ Debatten fører tankerne hen på tidligere skift af karakterskala, nemlig da 13-skalaen i 1963 afløste ug-skalaen, og i 2007, da 7-trinsskalaen afløste 13-skalaen. Også dengang lød argumentet, at den gamle skala var blevet slidt op gennem opadglidning. Om 7-trinsskalaen nu står for udskiftning, eller om det lykkes at genskabe skalaens troværdighed, vil fremgå af den kommende tids debat – men i ventetiden er indførelsen af adgangskrav ikke lige det, som letter presset for at give højere karakterer på bedømmere og institutioner.

EUD-reformens taxameterudmøntning

Også på erhvervsuddannelsesområdet var økonomien i årets løb et nærværende debattemne, ikke alene med baggrund i regeringens udskældte omprioriteringsbidrag på to procent årligt, dvs. i alt 8 % i perioden 2016-19, men også med *taxameterbesparelsen* pr. 1. januar 2016 på en tredjedel af tilskuddet til fjernundervisning i de gymnasiale ungdomsuddannelser og den almene voksenuddannelse. Taxameterbesparelsen blev gennemført med L 49, som havde eud-reformens brede flertal bag sig, og dermed ikke EL og ALT. Carolina Magdalene Maier (ALT) begrundede under 1. behandlingen sit partis manglende støtte med, at lovforslaget opsatte ”barrierer for fjernundervisning, socialt, miljømæssigt og økonomisk”.⁵¹ Ministeren mente imidlertid, at udbyderne af fjernundervisning let kunne finde

sen, professor, Institut for Økonomi, Aarhus Universitet, Torben Risgaard Strand, Operations Director, Thermo Fisher Scientific, og Jesper Arkil, administrerende direktør, Arkil Holding. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 22.1.2016. Om 95 %-målsætningen, som er Undervisningsministeriets profilmodel for status 25 år efter afslutningen af undervisningspligten, se f.eks. Uddannelseshistorie 2012 s. 185.

50 Se bl.a. b.dk 2.8.2016: <http://www.b.dk/nationalt/erhvervslivet-og-politikere-dumper-karakterskalaen>.

51 L 49 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. (Tilskud til fjernundervisning mv.). Vedtaget med 94 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, RV, SF, KF) og 15 stemmer imod (EL, ALT), mens 1 undlod at stemme (IA). Fremsat 11.11.2015, 1. behandling 17.11.2015, 2. behandling 15.12.2015 og 3. behandling 17.12.2015; lov nr. 1744 af 22.12.2015. Forslaget udmønter forligspartiernes (S, DF, V, LA, RV, SF, KF) ”aftale om bedre og mere attraktive erhvervsuddannelser” af 2. oktober 2015 om finansiering af erhvervsuddannelsesreformen. Gymnasieskolen.dk 19.11.2015. Uvm.dk 23.6.2016.

op mod 120 mio. ved at realisere deres overskud og ved at effektivisere. Reduktionen på fjernundervisningstaxametret på i alt 162 mio. gik især ud over VUC'erne, som mistede 138 mio., mens resten tilfaldt andre udbydere, heriblandt erhvervsskolerne og sosu-skolerne; i 2017 mister VUC derudover 62 mio. på ordblindeundervisning for voksne.⁵² Kort efter vedtagelsen af L 49, 27. januar 2016, blev så selve eud-reformen fra august 2015 justeret, så alle unge, der vælger et merkantilt forløb, får en uddannelsesgaranti med tilbud om skolepraktik, hvis ordinær virksomhedspraktik ikke er mulig. Derudover blev der etableret fælles nationale standarder for grundforløbsprøven og åbnet mulighed for fremrykket realkompetencevurdering for voksne.

Erhvervsreformens adgangskarakterkrav, der havde virkning for optaget august 2015, har også været genstand for debat i årets løb. Således mente Danske Sosu-skoler, at ca. 20 % af deres ansøgere blev udelukket på grund af for lave karakterer. Karakterkravet var dog ikke det eneste, der bekymrede sosu-skolerne: Der er også besparelser på området, idet KL over for landets borgmestre har udtrykt ønske om at nedlægge 800 sosu-hjælpere mod at oprette 400 flere sosu-assistenten.⁵³

At få flere voksne ufaglærte til at tage en erhvervsuddannelse for voksne (EUV) viste sig i øvrigt ikke nemt, idet antal optagne efter erhvervsskolereformens ikrafttræden august 2015 faldt i forhold til tidligere år. Der var i de første otte måneder efter reformens ikrafttræden blot startet 13.700 personer over 25 år på den nye EUV, mens der i perioden 2010-14 blev optaget ca. 20.000 personer årligt.⁵⁴

Praktikpladssituationen er stadig en torn i kødet på erhvervsuddannelserne. Sommeren 2016 skrev *Politiken* i sin leder, at ”manglen på praktikpladser hører til et af de mest sejlivede problemer i dansk politik ... unge (har) stået med deres talenter i den ene hånd og hatten i den anden: De har spurgt efter en praktikplads, men er blevet mødt med døde øren. Virksomhederne har afvist dem ved døren, politikerne har givet dem en sutteklud, senest i form af den skolepraktik, der i dag er eneste mulige uddannelsesvej for tusinder af unge”. Lederen anbefalede på baggrund heraf, at der indføres sociale klausuler, så virksomhederne ikke får opgaver hos det offentlige, med mindre de tager det antal lærlinge, deres størrelse forpligter dem til.⁵⁵

Erhvervsuddannelserne blev efteråret 2016 på ny fordelt på de relevante insti-

52 Aftalepartierne er V, S, DF, LA, RV, SF og KF. Pressemeldelse fra uvm.dk 2.10.2015. Gymnasieskolen.dk 1., 8. og 15.10.2015.

53 Folkeskolen.dk 15.10.2015. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 138.

54 Med eud-reformen i 2015 blev erhvervsuddannelserne delt i to spor: Et for unge under 25 og et for over 25-årige. EUV, der er for sidstnævnte gruppe, fastlægger uddannelsesforløbets længde ud fra en realkompetencevurdering af voksenelevens relevante erhvervs erfaring eller forudgående uddannelse: EUV1 mindst to års relevant erfaring eller uddannelse, EUV2-forløb nogen og EUV ingen. Tallene stammer fra EVA's registerundersøgelse af samtlige optagne elever på EUV fra 1. august 2015 til 31. marts 2016, interview med ledere fra 23 af landets største erhvervsskoler og casebesøg på fire uddannelser og seks skoler. Ugebrevet A4 22.6.2016.

55 Politikens leder 5.7.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 139.

tutioner, idet de nuværende godkendelser trækkes tilbage 1. august 2017.⁵⁶ Der er i dag ca. 100 erhvervsskoler, andre skoler og private, som udbyder en eller flere af de i alt 105 erhvervsuddannelser og 49 praktikcentre. Regionsrådene afgav ultimo maj 2016 og Rådet for de Grundlæggende Erhvervsrettede Uddannelser en måned senere indstillinger til ministeren om placering af uddannelsernes grund- og hovedforløb samt praktikcentre.

Kornfede videregående uddannelser på slankekur

Uddannelses- og forskningsminister Esben Lunde Larsen kom eftersommeren 2015 mindre godt af sted med at betegne de videregående uddannelser som ”kornfede” institutioner, der ikke kunne tage skade af en finanslovsslankekur. Udtrykket faldt mange for brystet, bl.a. Jacob Mark (SF), som kaldte ministeren i samråd 6. oktober 2015, fordi han gerne ville vide, hvilke institutioner ministeren mente var kornfede. Esben Lunde Larsen fandt imidlertid, at hans bemærkning ”var taget ud af sammenhæng og blev sagt med et glimt i øjet – det kender I vel alle”, men det svar var Jacob Mark ikke tilfreds med; han var bekymret for kvaliteten set i lyset af de ventende grønthøsterbesparelser i finanslovsforslaget for 2016, som indeholdt besparelser for de videregående uddannelser på 300 mio. kr. og for ungdomsuddannelserne på 600 mio. kr. – besparelser, som fik Peter Munk, formand for Det Frie Forskningsråd, til at udtale, at det fik ”fundamentet for det danske forskningsmirakel” til at vakle, når op mod en tredjedel af midlerne til fri forskning blev sparet væk.⁵⁷

Alligevel steg det samlede søgningstal igen i 2016 til 94.744 ansøgere, dvs. ca. 850 flere end i 2015; heraf blev 66.439 ansøgere, eller godt 1000 flere end året før, pr. 30. juli 2016 tilbudt en plads ved en videregående uddannelse. Blandt studier med øget søgning var læreruddannelsen, som efter nogle magre år steg med 13 % i 2015 og i 2016 med yderligere 16 %, mens de tekniske uddannelser på erhvervsakademierne og professionshøjskolerne steg med 5 %, universiteterne med 11 % og universiteternes it-uddannelser med 14 %.⁵⁸

Medio november 2015 offentliggjorde regeringen som oplæg til revisionen af fremdriftsreformen sit udspil ”Frihed og ansvar for studiefremdrift”. Det førte kort efter til et bredt forlig, hvis hovedpunkter bl.a. var afskaffelse af tvangstilmeding til eksamen, tvangsmerit og ny mulighed for supplerung, men fastholdelse af studietidens afkortning med 4,3 måneder før 2020, jf. bilag 4.⁵⁹ Forliget lå til grund for L 125 om *justering af fremdriftsreformen*, hvor en række centrale

56 Uvm.dk 10.12.2015.

57 Avisen.dk og pressemeddelelse fra Det Frie Forskningsråd, begge 29.9.2015, og Forskerforum.dk 15.10.2015.

58 Ufm.dk 6.7. og 29.7.2016. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 144.

59 Regeringsudspillet blev offentliggjort 16.11. og forlig indgået 20.11.2015 mellem regeringen (V), S, RV, SF og KF. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse af 18. og 20.11.2016 og Uniavisen.dk 18.11.2015. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 140-143.

krav blev omlagt til rammer for institutionernes egen fastsættelse af interne regler, som kunne fraviges for studerende med særlige behov. Derudover indeholdt lovforslaget, som trådte i kraft 1. juli 2016, bl.a. bestemmelser om, at der på bacheloruddannelser kan fastsættes karakterkrav, der kun gælder for en afgrænset del af ansøgerne, hvis der er flere kvalificerede ansøgere end studiepladser, samt om tilskudskonsekvenser ved et universitets overskridelse af dimensioneringsreglerne.⁶⁰ Ved 1. behandling sagde Mette Reissmann (S): ”Det har aldrig været et ønske at skabe uhensigtsmæssigt bøvl og ballade eller bureaukratiske mure for de studerende, de ansatte og universiteternes ledelser... men set i bakspejlet har det desværre i alt for høj grad være tilfældet ... formålet med aftalen om justering af fremdriftsreformen er grundlæggende derfor at give universiteterne metodefrihed til at nå målet om at nedbringe studietiden med de resterende 2,9 måneder frem mod 2020.” Eva Flyvholm (EL) begrundede sit partis modstand mod forslaget med, at antallet af reksamener var ”eksploderet”, mens studerende ”dropper ud og går ned med stress”, og Jacob Mark (SF) mente, at ”fremdriftsreformen har indtil nu skabt et bureaukratisk mareridt ude på uddannelsesinstitutionerne”. Ved 2. behandlingen var der ingen debat, men ved 3. behandlingen var Eva Flyvholm alene om på ny at tage ordet, idet hun advarede mod, ”at den her tilpasning også betyder indførelse af brugerbetaling i vores uddannelsessystem. Hvis f.eks. en lærer eller sygeplejerske, som er i gang med eller har taget en professionsuddannelse, vil læse videre på universitetet, kan de altså blive udsat for krav om brugerbetaling på mellem 8.000 og 20.000 kr.”

Sommeren 2016 blev besparelserne fulgt op med indførelse af et uddannelsesloft: Hvis man har gennemført en videregående uddannelse, vil man fremtidig normalt ikke kunne optages på en ny videregående uddannelse på samme eller lavere niveau.⁶¹ Forslaget ændrer ikke på muligheden for at læse videre på et højere niveau, så en person med en erhvervsakademiuddannelse kan læse videre på professionsbachelorniveau og en bachelor på kandidatniveau.

Året bragte som et led i finansloven 2016 med L 127 yderligere *besparelser på SU-området*, idet statens voksenuddannelsesstøtte (SVU) blev målrettet personer uden en videregående uddannelse, og samtidig blev satsen med virkning fra 1. juli 2016 nedsat fra 80 % til 60 % af højeste dagpengesats.⁶² Ved forslagets 1.

60 L 125 Forslag til lov om ændring af universitetsloven, lov om erhvervsakademiuddannelser og professionsbacheloruddannelser, lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, lov om maritime uddannelser og lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner under Kulturministeriet. (Justering af fremdriftsreformen mv.). Vedtaget med 88 stemmer for forslaget (S, DF, V, ALT, RV, SF, KF) og 9 stemmer imod (EL), mens 8 undlod at stemme (LA). Fremsat 24.2.2016, 1. behandling 17.3.2016, 2. behandling 26.4.2016 og 3. behandling 3.5.2016. Lov nr. 411 af 11.5.2016.

61 Aftalen indgået mellem regeringen, S og DF ved vedtagelsen 3.6.2016 af L 181 om fleksibelt og indkomstbaseret dagpengesystem, månedsudbetaling af dagpenge mv. til finansiering heraf; ufm.dk 3.6.2016.

62 L 127 Forslag til lov om ændring af lov om statens voksenuddannelsesstøtte. (Målretning af mål-

behandling sagde Julie Skovsby (S) bl.a., at det var ”et spareforslag, som vil gøre det sværere for faglærte at gennemføre et videre uddannelsesforløb, mens de passer deres job, og som helt vil fjerne muligheden for, at personer med en kort videregående uddannelse kan modtage SVU”, og Eva Flyvholm (EL) mente, at prioriteringen var ”knaldhamrende usolidarisk”. Ved forslaget 2. og 3. behandling var tingene imidlertid handlet af og besparelserne i hus. Meningerne i pressen var mange. I kronikken ”Spar én caffè latte på SU’en og giv studerende to timer mere om ugen” argumenterede Niels Bjørn-Andersen, professor ved CBS, for, at besparelserne på de videregående uddannelsers undervisningsbudget indtil 2020 burde bæres af reduktioner af SU’en for at ”undgå at reducere undervisningen med to forelæsnings timer pr. uge”; universiteternes uddannelsesomkostninger i 2014 udgjorde således i alt 8.251 mio., mens SU-stipendier og -lån for universitetsstuderende beløb sig til i alt 8.920 mio. I en kommentar til kronikken betegnede Poul Aarøe, analyseredaktør hos *Politiken*, SU’en som ”en af de mest socialt skævvridende velfærdsordninger ... Det er perverst, at vi i 2014 brugte flere penge på SU til universitetsstuderende end på selve uddannelserne”. Og der er godt nok skåret dybt i universiteternes undervisning i de senere år. I studieåret 2015-16 indberettede 62 uddannelser således til ministeriet, at undervisningen pr. semester var på under 3 lektioner à 45 minutter pr. uge, inkl. vejledning. Som et led i debatten anbefalede en ekspertgruppe, at SU’en på kandidatuddannelserne blev omlagt fra stipendier til rentefri lån, mens en anden anbefaling lød på færre kandidater og stærkere styring af de unges uddannelsesvalg. Også Harald Mikkelsen og Carsten Koch foreslog at reducere uddannelsesstøtten til fordel for studielån, som kunne eftergives efter rettidigt afsluttet uddannelse eller tilbagebetales. Den nye uddannelses- og forskningsminister Ulla Tørnæs var enig i problematikken og tilkendegav ved Forskningspolitisk Årsmøde i Videnskabernes Selskab, at ”vi kan se, at SU tager en forholdsvis alt, alt for stor del af hele vores ramme”, men hun konstaterede også, at der ikke var et folketingsflertal for en ændring.⁶³

SU-systemet er endvidere belastet af, at stadig flere EU/EØS-borgere kommer

gruppen og nedsættelse af satsen for SVU til videregående uddannelse). Vedtaget med 55 stemmer for forslaget (DF, V, LA, KF) og 53 stemmer imod forslaget (S, EL, ALT, RV, SF). Fremsat 24.2.2016, 1. behandling 17.3.2016, 2. behandling 10.5.2016 og 3. behandling 17.5.2016. Lov nr.511 af 31.5.2016. SVU-ordningen, etableret i 2001, er gradvis skærpet, senest ved finansloven for 2014. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 145.

- 63 Politikens kronik 8.10.2015 og kommentar af Poul Aarøe, *Politiken* 12.10.2015. Ekspertpanelet, nedsat af den private investeringsanalyseforening Axcelfuture, havde som formand Carsten Koch, formand for Beskæftigelsesrådet og tidligere skatteminister, og blandt medlemmerne er Jørgen Søndergaard, tidligere formand for SFI, Lars Andersen, direktør i Arbejderbevægelsens Erhvervsråd, Mads Krosgaard Thomsen, koncerndirektør for forskning hos Novo Nordisk, og Stina Vrang Elias, administrerende direktør i tænketanken DEA. Harald Mikkelsen er rektor på VIA UC og formand for Danske Professionshøjskoler, og Carsten Koch er bestyrelsesformand for Professionshøjskolen UCC og står i spidsen for professionshøjskolernes formandskollegium. *Politiken* 1. sektion forsiden 4.3.2016. *Politiken*.dk 11.2., *Politiken* 11.3., 1. sektion s. 5, og 5.7.2016, 1. sektion s. 4.

til Danmark for at tage en uddannelse, idet 10-12 timers arbejde om ugen giver ret til at få SU – i de seneste to år er der således kommet 1.500 flere studerende, især på de engelsksprogede erhvervsakademier. Denne gruppe deltidsstuderende har med LN-dommen fra 2013 fået krav på SU, idet de med kombinationen job og uddannelse betragtes som vandrede arbejdstagere. Ved SU-reformen i 2013 blev der afsat ca. 390 mio. til disse ekstra udgifter. Ministeren tog skarpt afstand fra virksomheder, der, for at udnytte studerende fra EU-lande som billig arbejdskraft, i deres ansættelsespraksis benytter SU'en som argument for lavere løn.⁶⁴ Debatten kunne tyde på, at denne reduktion af SU'en ikke bliver den sidste, men blot en station på vejen.

Det *pædagogiske uddannelsesområde* har i årets løb på ny været igennem en debat om optagelseskriterierne til læreruddannelsen fra 2013 – denne gang ikke om karakterkravet på mindst 7, men om pointgivningene ved kvote 2-optagelsessamtalen. Samtaleresultatet er gældende for alle landets læreruddannelser, så det er muligt at tage sine points fra samtalen med fra ét læreruddannelsessted til et andet. Som udgangspunkt rækker 30 points til optagelse, men ansøgere med højest pointtal optages først. Evalueringer af optagelsessamtalerne har vist, at uddannelsesstederne generelt er meget rundhåndede med pointene, idet landsgennemsnittet ligger på 30,6 points imod forventet 24. Det har bl.a. vist sig at være markant sværere at komme ind på læreruddannelsen på Frederiksberg end i Hjørring via kvote 2. Det fik DF's ordfører Jens Henrik Thulesen Dahl til at bede uddannelses- og forskningsminister Ulla Tørnæs forklare, hvorfor nogle læreruddannelsessteder tildeler pointene mere generøst end andre; ministeren var enig i, at der var behov for større ensartethed i bedømmelsen.⁶⁵

Lærerområdet er i øvrigt præget af en meget lav dimittendledighed, idet lærermanglen vokser over det meste af landet. Det skyldes bl.a., at mere end 17.000 eller 23 % af alle uddannede lærere (2014) har søgt ansættelse uden for grundskolen, f.eks. voksenundervisning, foreningsarbejde eller taxakørsel. Flest er beskæftiget i voksenundervisningen, mens andre er ansat på gymnasier, i erhvervsskoler, i daginstitutioner og på dagcentre; den tredjestørste gruppe arbejder inden for handel og transport. Analysen viser også, at gruppen fortrinsvis består af modne lærere, idet 65% har en uddannelse, der er 15 år gammel eller mere.⁶⁶

Institutionssammenlægningerne fortsætter; bl.a. flyttede læreruddannelserne Zahle og Blaagaard/KDAS samt pædagog-, tekstil- og tegnsprogstolkeuddannelsen sommeren 2016 sammen på det nye Campus Carlsberg, som er dimensionere-

64 Pressemeddelelse fra ufm.dk 21.12.2015 og 17.5. og 26.5.2016. Se også Uddannelseshistorie 2013 s. 156-159, herunder note 94 om LN-dommen.

65 Spørgsmål nr. 124 af 6.4.2016; <http://www.ft.dk/samling/20151/almDEL/ufu/sprm/124/svar/1322084/1629309.pdf>. Folkeskolen.dk 5.4.2016.

66 Erhvervsvalget, der bygger på tal pr. september 2014, er belyst i en AE-undersøgelse (Arbejderbevægelsens Erhvervsråd) udført for DLF. Se <https://www.dlfa.dk/Om-os/Ledighedstal-og-statistik/> og folkeskolen.dk 15.3.2016.

ret til ca. 10.000 studerende. Campus Carlsberg omfatter også forskning, efter- og videreuddannelse på skole- og dagtilbudsområdet og Center for Undervisningsmidler (CFU). UCC's to andre uddannelsescentre er fra september 2016 Campus Nordsjælland i Hillerød og en afdeling på Bornholm.⁶⁷

På *universitetsområdet* banede lovændringen om fremdriftsreformen vejen for et karakteradgangskrav på 6 på KU, som dermed blev det første universitet, der indførte et minimumskarakteradgangskrav. Kravet gør livet vanskeligt for bl.a. en række humanistiske småfag, idet der på ni ud af 13 lukningstruede fag i 2015 så ville have været færre end 10 studerende tilbage, og i 2018 forventes på faget tyrkisk i stedet for 12 kun tre studerende og på fagene polsk og finsk blot en enkelt. Dimensioneringsplanen, som trådte i kraft i 2015, begrænser optaget på uddannelser med systematisk overledighed blandt nyuddannede ved at fastsætte antallet af studiepladser. Set med styringsbriller har dimensioneringen hentet sin legitimitet i, at knap halvdelen af alle videregående uddannelser i perioden 2007-14 både har haft et voksende optag og en betydelig og systematisk overledighed, selvom visse uddannelser med lav ledighed som ”matematik og økonomi” og ”biomekanik” dog også har haft et lavt optag. Regeringen har valgt at videreføre dimensioneringen, så optaget på små uddannelser fortsat begrænses.⁶⁸

Et andet af årets spareforslag var L 126, der med virkning fra 1. juli 2016 har nedsat befordringsrabatten til studerende, undtagen hvis man bor i en landkommune. Herefter ydes der alene 50 % rabat på den del af abonnementskortets pris, der ligger over 2.071 kr. månedlig. Baggrunden var en 80 % udgiftsstigning på 310 mio. fra 2011 til 2014. Oppositionen var ved Folketingets forhandlinger ikke begejstret for, hvad man betegnede som en barriere for fri og lige studieadgang, så forslaget blev vedtaget med et smalt regeringsflertal.⁶⁹

Dette år forekom der, som så ofte før, tilfælde af snyd flere steder i uddannelsessektoren – i en digital tid er det nærliggende at klikke sig til bedre resultater, end man selv kan mobilisere her og nu. Københavns Politi har i foråret 2016 således sigtet 27 personer for snyd med eksamensbeviser ved, at man har uploadet falske gymnasiale eksamensbeviser på ansøgningsportalen Optagelse.dk.⁷⁰ Sådanne sager er normalt et anliggende mellem den berørte institution, den pågældende ansøger og politiet, jf. den samlede politianmeldelse af 19 næsten ens ansøgninger fra Styrelsen for Videregående Uddannelser i 2013. I et andet tilfæl-

67 UCC's årsberetning 2015: <https://ucc.dk/sites/default/files/ucc-aarsrapport-2015-enderlig-versi-on-underskrevet.pdf> – folkeskolen.dk 1.2., 29.4. og 28.6.2016 og folkeskolen.dk 30.3.2016.

68 ”En betydelig og systematisk overledighed” er defineret som overledighed i mindst syv ud af 10 år. Uddannelses- og Forskningsministeriets analysenotat 26.4.2016. Universitetsavisen.dk 23.3.2016 og Politiken 3.3.2016 1. sektion s. 6. Se også Uddannelseshistorie 2015 s. 140-143.

69 L 126 Forslag til lov om ændring af lov om befordringsrabat til studerende ved videregående uddannelser. (Målrkning af befordringsrabatordningen). Vedtaget med 56 stemmer for forslaget (DF, V, LA, KF) og 54 stemmer imod (S, EL, ALT, RV, SF). Fremsat 24.2.2016, 1. behandling 17.3.2016, 2. behandling 10.5.2016 og 3. behandling 17.5.2016. Lov nr. 512 af 31.5.2016.

70 Pressemeddelelse fra Uddannelses- og Forskningsministeriet 25.5.2016.

de havde en bagmand produceret falske eksamensbeviser, og 25 studerende blev sigtet for at have brugt dem til at søge om optagelse på Københavns Universitet og CBS.⁷¹ Optagelse med digital signatur begrænser ganske vist snyd, men af brugerhensyn fastholder ministeriet lidt endnu muligheden for at ansøge gennem optagelse.dk ved, at man selv uploader sit eksamensbevis og sender det til uddannelsen.

Til slut lige en bemærkning om de mange genstande fra det i 2008 lukkede *Dansk Skolemuseum*, som i foråret 2016 blev pakket ud og registreret af Nationalmuseets folk, idet DPU havde modtaget en donation til formålet fra A.P. Møller Fonden. Mange arkivalier blev dengang hentet til Rigsarkivet, men meget blev også pakket ned i containere, som siden da har været opbevaret i Tingbjerg Skoles kælder. Genstande og tilbageblevne arkivalier blev i foråret 2016 så pakket ud igen og fordelt. Arkivalierne, som især berører skoler uden for hovedstaden, tilgår Sønderjysk Skolemuseum i Over Lert, der ligeledes har modtaget støtte fra A.P. Møller Fonden til udvikling af et nationalt forskningscenter for skolehistorie.⁷²

71 Politiken.dk 25.5.2016.

72 www.sonderjysk-skolemuseum.dk. Folkeskolen.dk 25.7.2016.

Dansk Uddannelseshistorisk Årsbibliografi 2015

Ved Christian Larsen

Hjælpe midler

Larsen, Christian: Dansk Uddannelseshistorisk Årsbibliografi 2014. I: Uddannelseshistorie. 2015, s. 148-61

Larsen, Christian; Pernille Sonne: Skolehistorie og skoleopgaver. I: Rubicon. 2015, nr. 2, s. 29-51

Børn og unge

Flere perioder

Faye Jacobsen, Anette: FN's Børnekonvention i Danmark – forhandlingsrum for stat og civilsamfund. I: temp – tidsskrift for historie. Nr. 10 (2015), s. 60-91

Perioden 1850-1949

Kappel, Line Stella: Københavnske børns ulønnede arbejde i hjemmet 1850-1914. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2014

Lauritzen Jørgensen, Kenneth: Krigens yngste ofre. Tyske flygtningebørn i Oksbøl-lejren 1945-1949. Utrykt speciale, Syddansk Universitet, 2014

Pædagogisk arbejde

Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015. Red. Søs Bayer og Jens Erik Kristensen. Kbh. 2015. 239 s.

Kamp og status. De lange linjer i børnehavestitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015. Red. Jens Erik Kristensen og Søs Bayer. Kbh. 2015. 327 s.

Pædagogisk arbejde lokalt

Fredensborg, Dronning Louises Asyl
Dronning Louises Asyl i Fredensborg 1865-2015 – til Lettelse og Betryggelse for stræbsomme og kjærlige Forældre. Fredensborg 2015. 74 s.

Spejderbevægelsen

Pilgård, Berit: Blåmejse i 1960'erne. I: Årbog for Vinderup-egnen. 2015, s. 108-114

Sct. Georgs Gilder

Sct. Georg og spejderbevægelsen. Red. Benny Aros m.fl. Aarhus 2015. 76 s.

Sct. Georgs Gilderne i Kolding, 4. Gilde
Nielsen, Paul: Hele historien om Frydenborglejren. Kolding 2015. 91 s.

Uddannelsessystemet

Årsoversigter

Holm-Larsen, Signe: Reformen og praksis – uddannelserne i folketingsåret 2014-2015. I: Uddannelseshistorie. 2015, s. 113-47

Enkelte undervisningsmetoder og arbejds mønstre

Reeh, Niels; Larsen, Jesper Eckhardt: From Competing Technologies of Mass Schooling to the Spiritual Enlightenment of the Nation: The Reception of the Monitorial System of Education in Denmark 1814-1849. I: Marcelo Caruso (red.): Classroom Struggle: Organizing Elementary School Teaching in the 19th Century. Frankfurt am Main, 2015; s. 41-66

Evaluerings Eksamen. Tests

Test og prøvelser. Oprindelse, udvikling, aktualitet. Red. Andreasen, Karen Egedal; Buchardt, Mette; Rasmussen, Annette; Ydesen, Christian. Aalborg 2015. 304 s. (Serie om lærings-, forandrings- og organisationsudviklingsprocesser; 6).

Ydesen, Christian: Folkeskolens testpraksisser i historisk perspektiv: En analyse af interessenternes skiftende roller og positioner i det 20. århundrede. I: Pædagogisk Psykologisk Tidsskrift. Vol. 52, nr. 3 (2015), s. 8-20

Ydesen, Christian; Egedal Andreasen, Karen m.fl.: Standardised testing in compulsory schooling in England and Denmark: A comparative study and analysis. I: Bildung und Erziehung. Vol. 68, nr. 3 (2015), s. 329-48

Ydesen, Christian; Egedal Andreasen, Karen: Educating for peace: The role and impact of international organisations in interwar and post-war Danish school experiments, 1918-1975. I: Nordic Journal of Educational History. Vol. 2, nr. 2 (2015), s. 3-25

Ydesen, Christian; Egedal Andreasen, Karen: Folkeskolens test- og evalueringspraksisser i internationalt perspektiv 1945-1990. I: TEMP – tidsskrift for historie. Vol. 10 (2015), s. 92-115

Skolebygninger og skoleinventar

Coninck-Smith, Ning de: Fra skolehuse til skolecampus. Fortællinger om dansk skolebyggeri igennem 300 år. I: Huse der har formet os. Arkitekturhistorien bag danskernes institutioner og offentlige rum. Red. Nan Dahlkild. Kbh. 2015; s. 41-60

Danmarks skolehaver 1903-1928. Udg. Det Danske filminstitut. Kbh. 2015. 34 min.

Undervisningsfag

Religion / kristendomskundskab

Buchardt, Mette: Grasping the category 'religion' when explored in the education system across time and space. I: IJHE Bildungsgeschichte. 2015, nr. 2, s. 207-11

Burchardt, Mette: Cultural Protestantism and Nordic Religious Education: An incision in the historical layers behind the Nordic welfare state model. I: Nordidactica. 2015, nr. 2, s. 131-165

Matematik

Blom, Anne: To populære fremstillinger af matematik i trediverne. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2014

Historie

Facijs, Mette: Hvad nu hvis? En diskussion af historiebevidstheds status og rolle i historieundervisning

og kontrafaktisk histories muligheder som læringsredskab. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2014

Folkeskolen og andre børneskoler Perioden 1814-1898

Sonne, Pernille: Kampen om børnenes tid. Hensynet til arbejdslivet i Almueskoleloven af 1814. I: Kirkehistoriske Samlinger. 2015, s. 165-74

Perioden 1959-2015

Back, Knud Aage: Verdens bedste skole. En erindringsfortælling om 60 års dansk skoleudvikling. Kbh. 2015. 310 s.

Coninck-Smith, Ning de; Lisa Rosén Rasmussen; Iben Vyff: Da skolen blev alles. Tiden efter 1970. Aarhus 2015. 476 s. (Dansk Skolehistorie; 5)

Sortkær, Bent: Fra OECD landereview (2004) til folkeskolereform (2014). En undersøgelse af OECD's indflydelse på dansk uddannelsespolitik. I: Dansk Pædagogisk Tidsskrift. 2015, nr. 4, s. 70-77

Enkelte lokaliteters skolehistorie. Enkelte folke- og friskolers historie Københavns Amt

Ballerup, Hareskovens Lilleskole
Album. Hareskovens Lilleskole. Den lille skole ved Hareskoven, Skovlunde Lilleskole. En billedfortælling. Red. Charlotte Selvig m.fl. Ballerup 2015. 28 s.

Værløse

Holm-Larsen, Signe: Da sogneråd og skolekommission lagde arm i 1884-85 – hvem beslutter valg af under-

visningsmidler? I: Årsskriftet for Værløseegnens historiske forening. 2015, s. 15-30

Roskilde Amt

Jersie Skole

Et jævnt og muntert, virksomt liv – om Hans Egebjergs og Susanne Hostrup Larsens arbejdsliv på Jersie skole. Red. Bo Grunnet Olsson. Solrød 2015. 76 s. [1957-2015]

Vestsjællands Amt

Vinde Helsing Friskole

1890-2015 efterskole i 125 år – et jubilæumsskrift. Vinde Helsing 2015. 29, 65 s.

Bornholms Amt

Bornholmernes Folkeskoler – og om Førstelærer Skovmand, Frøken Myhre og alle de andre. (Bornholmske Samlinger; 2015). Rønne 2015. 336 s. [skolerne; byskoler; sogneskoler; skolebilleder]

Fyns Amt

Thorøhuse Skole

Rost, Gerda: Livet i og omkring Thorøhuse Skole. I: Årsskrift for Kærum-Sønderby lokalhistorisk forening. 2015, s. 6-15

Tåsinge, Eskjær Skole

Knudsen, Lise Gerda: Landsbyskolen. Frederik Juels Skole i Den Fynske Landsby. I: Odense Bys Museer. 2015, s. 173-97

Ubberud Skole

Kühn, Ove: Rytterskolelærernes løn.

I: Årsskrift for Korup-Ubberud lokalhistoriske forening. 2015, s. 28-30

Vester Skerninge Friskole

Fahnøe Lund, Birte: Kan du stave til æg? Vester Skerninge Friskole historie 1865-2015 i børnehøjde. Vester Skerninge 2015. 79 s.

Tanker om skole i tiden. Vester Skerninge friskole 150 år, 1865 – 2015. Vester Skerninge 2015. 51 s.

Vejle Amt

Fredericia

Nørr, Erik: Da to præster kom op at slås ved skoleeksamen i Fredericia i 1829. I: Siden Saxo. Årg. 32, nr. 1 (2015), s. 40-49

Vejle, Lukas-Skolen

Lukas-skolen 30 år. 1985-2015. Red. Jens Erik Høj-Pedersen, Jakob Fischer-Nielsen, Irena Merrild. Vejle 2015. 27 s.

Vejle, Petersmindeskolen

Jubilæumsskrift. Petersmindeskolen 50 år. 1965-2015. Red. Jens Jørgen Christensen, Bente Bertelsen, Tove Staugaard. Vejle 2015. 28 s.

Ringkøbing Amt

Hoven Sogn

Thomsen, Niels Aage: Skolegang i Hoven sogn gennem tiderne. Hoven 2015. 48 s.

Skarrild Skole

Skarrild Skole. 50 års jubilæum. Red. Erik Degn. Skarrild 2015. 28 s.

Aarhus Amt

Dørup Skole

Randløv Boes, Jens Peter: Dørup Skole. En provisorisk bestemmelse for Voerladegård Sogn 1824. I: Østjysk Hjemstavn. Årg. 80 (2015), s. 30-33

Galten, Skovbyskolen

Jubilæumsskrift 1974-2014. Skovbyskolen. Galten 2015. 40 s.

Viborg Amt

Fur

Brinch, Martin: Skolerne paa Fur 1941-1949. 2015. 1 dvd-video (48 min.)

Viborg, Viborg Private Realskole

Viborg Private Realskole 125 år. Red. Morten Reil. Viborg 2015. 58 s.

Nordjyllands Amt

Frstrup Skole

Et supplement til lærerlønningen. I: Egnsamlingen. 2015, s. 74 [lærer Mads Christensen Ingstrup (1770-1844), der supplerede sin løn ved at lave en ligkiste af strå]

Ravnshøj Skole

Ravnshøj skole gennem 50 år 1964-2014. Frederikshavn 2015. 33 s.

Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge

I almindelighed

Nørr, Erik; Jørgen Mikkelsen: Handicapprotokoller, sager og billeder i Rigsarkivet. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 33 (2015), s. 110-31

Synshandicappede

Eriksen, Henning; Mogens Bang: Fra Blindehistorisk Museums samling – nu beliggende i Medicinsk Museion. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 33 (2015), s. 23-43

Hørehandicappede

Rasmussen, Jan William: Fra Døvehistorisk Studiesamling. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 33 (2015), s. 9-21

Nielsen, Claus: Genstande i Eriksholm Samlingen. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 33 (2015), s. 67-87

Sprog- og talehandicappede

Fibiger, Steen: Taleforsorgens historiske genstande er ikke bevaret eller er ikke tilgængelige!. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 33 (2015), s. 133-34

Bevægelseshandicappede

Meyer, Ion; Anders Meyer Torp: Medicinsk Museions protese-samling, HKI samlingen og Polio-samlingen. I: Handicaphistorisk Tidsskrift. Nr. 33 (2015), s. 89-109

Psykisk udviklingshæmmede

Jahn, Henning; Kirsten Rosenkilde: Dansk Forsorghistorisk Museum. I: Handicaphistorisk Tidsskrift. Nr. 33 (2015), s. 45-65

Efterskolen

Skals Efterskole

Skals jubilæumsskrift 2015 – 25 år. 1990-2015. Red. Sven Primdal, Morten Reil. Skals 2015. 68 s.

Gymnasiale uddannelser

Danske Gymnasieelevers Sammenslutning

Er lyset for de lærde blot? I anledning af Danske Gymnasieelevers Sammenslutnings 50 års jubilæum. Kbh. 2015. 171 s.

København og Frederiksberg

København, Gammelholm Skole

Tommerup, Jens: Niels Bohrs skole 1872-1909 – Gammelholm skole. Kbh. 2015. 104 s.

Vestsjællands Amt

Herlufsholm

Fälling, Jakob: Herluf4ever. Livet og larmen på Herlufsholm. Kbh. 2015. 257 s.

Holman Brogaard, Amanda; Susanne Homan: I et hav af lyseblå skjorter. Kostskoleelev på Herlufsholm. Kbh. 2015. 151 s.

Sorø Akademi

Akademi & tværvidenskabelighed. Udg. Emilie F. Kristensen. Sorø 2015. 78 s.

Vejle Amt

Vejle, Rødkilde Gymnasium

Porskær Poulsen, Poul: Fra privatskole til gymnasium for alle. Rødkilde Gymnasium 150 år. Vejle 2015. 142 s.

Tekniske uddannelser lokalt

Danmarks Tekniske Universitet

Zwisler, Laila; Annette Buhl Sørensen: I de praktiske videnskabers række... I: Uddannelseshistorie. 2015, s. 29-43

Holstebro Tekniske Gymnasium
25 år med Holstebro Tekniske Gymnasium. Red. Michael Balle Jensen. Holstebro 2015. 51 s.

Handelsuddannelser lokalt

Mommark Handelskostskole
Schulz, Jens: Mommark Handelskostskole i 50 år. Sønderborg 2015. 183 s.

Pædagogiske uddannelser

Kald og kundskab. Brydninger i børnehavepædagogikken 1870 til 2015. Red. Søs Bayer og Jens Erik Kristensen. Kbh. 2015. 239 s.

Kamp og status. De lange linjer i børnehavestitutionens og pædagogprofessionens historie 1820 til 2015. Red. Jens Erik Kristensen og Søs Bayer. Kbh. 2015. 327 s.

Pedersen, Christiane: Jeg savner min pølsevogn, mit værtshus og min mor. Om pædagogisk praksis 1971-2012. København 2015. 248 s.

Enkelte seminarier

Ranum Statsseminarium
Kjær, Niels: Ranum Statsseminarium i besættelsestidene. I: Vesthimmerlands lokalhistorie. Årg. 9 (2015), s. 51-61

VIA University College

Tuft, Karsten; Eddy Thomsen: Fire seminarier på tur. Uddannelseshistorie. Aarhus 2015. 188 s. [Jydsk Børnehaveseminarium/Jydsk Pædagogseminarium; Socialpædagogisk Seminarium/Socialpædagogisk Børnehaveseminarium/Århus Børnehaveseminarium; Jydsk Fritidspædagogseminarium/Jydsk Fritidspædagogseminarium/ Jydsk

Pædagogseminarium; Børnefor-
sorgens Seminarium/Århus Social-
pædagogiske Seminarium]

Landbrugs- og forstuddannelser

Landbohøjskolen
Fritzbøger, Bo: Mellem land og by. Landbohøjskolens historie. Kbh. 2015. 316 s.

Husholdning, håndgerning og håndarbejde

Bengtson, Stine: Til gavn for den opvoksende kvindelige ungdom. En undersøgelse af skolekøkkenets ideal, virke og formål på baggrund af lærebøger og debatter om faget i perioden 1910-1940. Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2014
Fra nyttefag til gadekunst – et fag i forandring. 50 år med Danmarks Håndarbejds lærerforening 1965-2015. Red. Lisbeth Tolstrup 2015. 72 s.

Kunstneriske uddannelser

Kunstuddannelser

Billedskolen i Tvillingehallen
Billedskolen i Tvillingehallen. 25 års jubilæumsudstilling. Kunsthistorien sådan cirka-. Kbh. 2015. 80 s.
Billedskolen i Tvillingehallen. Københavns billedskole gennem 25 år. Red. Eva Ring, Anders Rodin. Kbh. 2015. 75 s.

Arkitektuddannelse

Arkitektskolen Aarhus
Albertsen, Niels; Tom Nielsen: Om landskab og forskning – Arkitektskolen Aarhus (1965-2015). I: Landskab. Årg. 96, nr. 6 (2015), s. 162-63, 180

Universitetsuddannelser.

Studenterforhold

Flere perioder

Larsen, Svend: Træk af universitetets idéhistorie i Danmark i første halvdel af det 20. århundrede. I: Uddannelseshistorie. 2015, s. 44-59

Perioden 1479-1936

Larsen, Pelle Oliver: Forskningsuniversitetets gennembrud: Københavns Universitet med særlig henblik på Det Filosofiske i slutningen af det 19. århundrede. I: Uddannelseshistorie. 2015, s. 11-28

Perioden 1937-2015

Bärenholdt, Nils: Markedsgørelsen af de danske universiteter 1970-2003. Fra velfærdsstat til konkurrencestat? Utrykt speciale, Københavns Universitet, 2014

Hansen, Else: Universiteter og idealer i velfærdsstaten. I: Uddannelseshistorie. 2015, s. 76-91

Holm Ingemann, Jan: Fra professorvælde til regnearkstyranni. I: Tidsskrift for arbejdsliv. Årg. 17, nr. 4 (2015), s. 11-24, 85

Nazismen, universiteterne og videnskaben i Danmark. Red. Roslyng-Jensen, Palle; Karl Christian Lammers; Niklas Olsen. København 2015. 349 s.

Qvortrup, Ane; Tina Bering Keiding: DUT som didaktisk felt. En empirisk analyse af didaktiske temaer i perioden 2006-2013. I: Dansk universitetspædagogisk tidsskrift online. Årg. 10, nr. 19 (2015), s. 8-21

Københavns Universitet

Fink-Jensen, Morten: Thomas Bar-

tholin and the Anatomy House at the University of Copenhagen. I: Thomas Bartholin: The Anatomy House in Copenhagen. Red. Niels W. Bruun. Kbh. 2015, s. 9-31

Aarhus Universitet

Dyrholm Jensen, Niels: Studenterdemokrati eller anarki? En undersøgelse af studenteroprøret ved Aarhus Universitet 1968-1973 med fokus på de studerendes forsøg med parlamentarisme. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2014

Studenterkollegier

Festskrift – Klokkerinstitutionens 150-års jubilæum, Regensen, 11. september 2015. Red. Mikkel Abrahamsen, Benedikte Granvig. Kbh. 2015. 29 s.

Folkeoplysende virksomhed.

Voksenundervisning

Højskolen

Bilstrup Nielsen, Søren: Nationalisme i 1930'ernes idræts- og højskolebevægelser. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2014

Havsteen-Mikkelsen, Mette Eriksen: Højskoler i Sønderjylland de første hundrede år. I: Sønderjysk månedsskrift. 2015, nr. 3, s. 84-92

Dam-Jensen, Elsemarie: Her rejstes en skole – de sønderjyske højskolebygningshistorie fra 1844 til i dag. I: Sønderjysk månedsskrift. 2015, nr. 3, s. 118-21

Gothardt Rasmussen, Jens: "Dansker først, demokrat så". Demokratiopfattelse i den danske folkehøjskole 1933-1940. Utrykt speciale, Aarhus Universitet, 2014

Haarløv, Hans-Tyge B.T.T.: Højskolen i Sønderjylland efter anden verdenskrig. I: Sønderjysk månedsskrift. 2015, nr. 3, s. 93-103

Korsgaard, Ove: Grundtvig's Idea of a People's High School and Its Historical Influence. I: Building the Nation. N.F.S. Grundtvig and Danish National Identity. Red. John A. Hall; Ove Korsgaard; Ove Kaj Pedersen. Montreal, 2015; s. 315-330

Enkelte højskoler

Haderslev, Forsknings-Højskolen

Mortensen, Frede: Forsknings-Højskolens historie. I: Sønderjysk månedsskrift. 2015, nr. 3, s. 110-17 [skolen forsøgte 1975-1987 at indarbejde forskning i højskoleformen]

Mariager Høj- og Efterskole

Slumstrup, Finn: Med Gud i centrum. En fortæling om Pinsevækkelsens høj- og efterskole gennem 60 år. Mariager 2015. 239 s.

Vallekilde Højskole

Vallekilde Højskole – 150 år. 1865-2015. Red. Julie Elver. Vallekilde 2015. 63 s.

Visby Kvindehøjskole

Mejer Jensen, Ingrid: Kvindehøjskolen i Visby – en saga blot. I: Sønderjysk månedsskrift. 2015, nr. 3, s. 104-09 [1978-93]

Musikhistorie. Højskolesangbogen

Lyhne, Erik: Kulturradikale rødder. Interview med Michael Fjeldsøe. I: Dansk sang. Årg. 67, nr. 1 (2015),

s. 34-37 [musikpædagogikken, der udvikledes fra 1920'erne, samt oprettelsen af musikskoler]

Lærere og pædagoger som gruppe

Bjerg, Helle: Hvad var en god lærer. Lærerrollen i 1950'erne, 1970'erne og 1990'erne. I: Unge pædagoger. Årg. 76, nr. 1 (2015), s. 38-45

Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

Berntsen, Klaus (1844-1927)

Fahnøe Lund, Birte: Skolemanden og politikeren Klaus Berntsen. 100 året for kvindernes valgret i 2015. Søllinge 2015. 52 s.

Christensen, Carl Christian (1860-1935)

Bruun Rasmussen, Knud: Carl Christian Christensen – skolemanden og geografen. I: Årbog for Historisk Forening for Midt- og Sydvestsjælland. 2015, s. 69-81

Grundtvig, N.F.S. (1873-1872)

Bugge, K.E.: Udsyn og indblik. Kbh. 2015. 105 s.

Lehmann, Inge (1888-1993)

Lund Jacobsen, Anne Lif: Inge Lehmann. Studietid og tidlige akademiske ansættelser 1907-1928. I: Uddannelseshistorie. 2015, s. 60-75

Norén Bruun, Ellen (1904-98)

Riis Larsen, Børge: Musikpædagogen Ellen Norén Bruun. I: Jul i Slagelse. 2015, s. 40-43

Sørensen, Karen (f. 1883)

Frøken Sørensen. 50 år i den danske kommuneskole 1902-1953. Kbh. 2015. 48 s. [Pensioneret Lærerinde Frøken Karen Sørensens Legat]

Erindringer om skole og uddannelse

Min barndom i 50'erne. Kbh. 2015. 198 s. [kendte personer beretter om deres barndom]

Eilrich, Svend (f. 1941)

En skoleknægt i Vilslev efter verdenskrigen. Svend Eilrichs erindringer. Red. Stig Hegn. Vilsted 2015. 39 s.

Jürgensen, Kristen

Jürgensen, Kristen: Den stramme skole i 50'ernes Bov. I: Historisk årbog for Bov og Holbøl sogne. 2015, s. 58-59 [elev 1953-61]

Madsen, Knud

Madsen, Knud: Elev på Statens Sømandsskole i Sønderborg 1964. I: Sønderjysk månedsskrift. 2015, nr. 7, s. 266-71

Rosenfalck, Hans (f. 1945)

Søborgdreng årgang 1945. Lærling i 1960'erne. Det der var før og efter, tidsbilleder, oplevelser, tanker, refleksioner, overvejelser & tidspring. 2015. 292 s. [tidl. udg. med titel: At huske, 2015]

Aagaard Pedersen, Ines

Aagaard Pedersen, Ines: Erindringer fra min skoletid. Red. Cathrine Errboe. 2015. 41 s. [København]

Aaskoven, Hans Henrik (f. 1917?)

Aaskoven, Hans Henrik: Min tid som lærling. I: Fra egnens fortid. 2015, s. 47-54

Anmeldelser

PÆDAGOGIK

Jacob Kornbeck:

Alternatives to Convergence?

Social work and social pedagogy in higher education (1989-2004) and the question of Europeanisation.

Bremen: EHV Academicpress GmbH 2014.

379 s.

69,91 kr.

Af Niels Rosendal Jensen, lektor, DPU, Aarhus Universitet

Det er et tilbagevendende tema i dansk uddannelsespolitik, at naboens græs tænkes at være grønnere. Derfor må vi orientere os internationalt og importere det bedste fra andre. Hvor importen før i tiden fandt sted ved, at fagfolk gennemførte studiebesøg og studieophold i udlandet for at lade sig inspirere, foregår den i dag på statsligt niveau under vekslende pisk og gulerod fra de internationale organisationer som f.eks. OECD, UNESCO og EU.

Jacob Kornbeck beskriver i denne udgivelse de tilbud, som England og Skotland kan botanisere i, når det drejer sig om socialpædagogik. På baggrund af tre case studies – Tyskland, Danmark og det fransktalende Belgien – sammenligner han, om socialpædagogik og socialrådgivning som del af de højere uddannelser (MVU og LVU) tenderer mod at konvergere. Kort fortalt er det ikke tilfældet i Belgien og Danmark, hvor der er stærke markeringer og græn-

sedragninger mellem socialpædagoger (gulvindianere) og socialrådgivere (skrivebordsnussere). Professionerne kæmper om retten til et eget fagfelt, en egen uddannelse og en egen fagforening – altså om status. Hvor kommer ideen om konvergens så fra, når hverdagsfænomenerne viser os to adskilte professioner. Kornbeck begår den ”genistreg” at tage sit udgangspunkt i situationen i Tyskland. Her led socialpædagogikken den kranke skæbne, at den i kraft af sin følgagtighed over for nazismen (men det gjaldt alle professioner, eftersom offentligt ansatte måtte følge landets love, som nazisterne naturligtvis ændrede efter deres forgodtbefindende) blev betragtet som ubrugelig efter 2. verdenskrig. Erstatningen blev en import af den amerikanske social work-model, ivrigt støttet af eksterne tyskere, som dels skrev egne bøger, dels oversatte amerikanske lærebøger. Det medførte i sidste ende, at socialpædagogik og socialt arbejde blev tvangsformælet i hybriden Sozialarbeit.

Nu kunne man antage, at denne særlige tyske udvikling var uden interesse for Danmark, Belgien og i sidste ende også England. Når det ikke forholder sig således, skyldes det, at der ustandseligt skabes nye konstellationer af samarbejde på tværs af professionerne, at national lovgivning orienterer sig mere mod resultatet af indsatsen end mod navnet på de professionelle, der gør indsatsen (f.eks. bekæmpelse af negativ social arv), og

endelig at der med Bologna-processen er igangsat en langsigtet proces af gensidig anerkendelse af højere uddannelse landene imellem og således også en anledning til at gentænke gamle nationale skillelinjer mellem uddannelser og professionel jurisdiktion. Det tyske udgangspunkt til trods er det faktisk en relevant problematik, der tages op i denne afhandling.

Afhandlingen viser i mange detaljer, at den tyske udvikling mod konvergens ikke modsvarer den fortsatte divergens i lande som Danmark og Belgien. Endvidere viser den, at den engelske import af socialpædagogik heller ikke peger i retning af konvergens med de allerede eksisterende uddannelser i social work. Endelig påpeges, at en fælleseuropæisk masterplan a la Bologna ikke kan identificeres.

I mange henseender er der tale om et både relevant, interessant og nødvendigt arkæologisk arbejde. Desværre er det ikke let tilgængeligt. Dels er afhandlingens struktur ikke fremmen- de for et bredere publikum, dels er der tale om et højt specialiseret værk, som både i noteapparat og henvisninger forudsætter en særdeles kyndig læser, om ikke en direkte ekspert.

Uanset disse forbehold er der tale om en bedrift: Kornbeck har brugt op mod 12 år i ferier og fritid på at behandle udviklingen af socialpædagogik og socialrådgivning fra 1989 til 2004; han har været grundigt igennem et omfattende væld af dokumenter, bøger og artikler samt feltarbejder om tyske, belgiske og danske forhold, og endelig har hans afhandling som en sidegevinst en særdeles velkommen og anvendelig oversigt over den engelske

diskussion om socialpædagogik, som ellers ikke findes.

Det bliver næppe en bred læser-skare, denne afhandling finder. Men som referenceværk for en kommende tid er den enestående. For forskere og undervisere på universiteter og professionshøjskoler vil den være en god hjælp.

GRUNDSKOLEN

OG DENS LÆRERE

Marcelo Caruso (ed.):

Classroom Struggle:

Organizing Elementary School

Teaching in the 19th Century.

Frankfurt am Main:

Peter Lang Edition 2015.

322 s.

53,20 kr.

Af Ning de Coninck-Smith, professor mso, DPU, Aarhus Universitet

Lad det være skrevet med det samme, Marcelo Caruso er ikke en hr.-hvem-som-helst. Født i 1968, uddannet på universitetet i Buenos Aires, siden 2011 professor i uddannelseshistorie på Humboldt-universitet i Berlin og forfatter til en stribe artikler, som især har sat den latinamerikanske uddannelseshistorie på det akademiske landkort og til en afhandling om udbredelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Preussen og Slesvig-Holsten. Men ikke nok med det; Carusos område er komparativ uddannelseshistorie, og i den egenskab har han formået at bringe en lang række forskere sammen om nogle af den internationale uddannelseshistories mest aktuelle temaer. Det har resulteret i flere antologier, bl.a.

Zirkulation und Transformation: Pädagogische Grenzüberschreitungen in historischer Perspektive (2014), som behandler cirkulering af pædagogiske ideer i historisk lys, eller antologien *Classroom Struggle* (2015), der er genstand for denne anmeldelse. Senest var han i november 2015 vært for et større forskningsseminar om *Decolonization(s) and Education – New Men and New Politics*, som på sigt også skal resultere i en antologi. Også følelsernes rolle i uddannelseshistorien har han i 2012 gjort til et tema i *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung*.

Caruso ønsker således at bringe uddannelseshistorien i dialog med ikke bare historievitenskaben, men også med sociologien, hvor den tyske systemteoretiker Niklas Luhmann står hans hjerte nær. På den baggrund springer en vilje til at rokke ved selvfølgelighederne og til at åbne øjnene for det uudforskede potentialer. Uanset det drejer sig om de ”hvide engelske akademikers” rolle i etableringen af universiteter i de nye afrikanske stater efter afkolonialiseringen eller, som i dette tilfælde, undervisningsmetoder, før didaktikken blev til den indbyrdes undervisningsmetode. Mere specifikt drejer det sig om læringsmetoder i spændingsfeltet mellem individuel og simultan undervisning, også benævnt katekisering, og deres betydning for eller sameksistens med den indbyrdes undervisningsmetode. Svaret på dette spørgsmål giver imidlertid langt fra sig selv. Skolebygninger, lærere og elever er blevet talt – men langt sværere har det været at få begreb om, hvad der rent faktisk skete inde i skolestuen. Noget, som blev stadig mere magtpå-

liggende i takt med nationalstaternes fremvækst og den centrale rolle, som skolesystemerne blev tillagt i dannelsen af den fædrelandskærlige borger.

Til kredsen omkring Caruso hører de to danske uddannelseshistorikere Niels Reeh og Jesper Eckhardt Larsen. Efter Carusos indledning åbner de antologien med et kapitel, der diskuterer indførelsen af den indbyrdes undervisningsmetode i Danmark i lyset af Thomas Høyrups statsteorier. Opretholdelsen af den danske stat efter tabet af Norge krævede mobilisering af alle ressourcer, herunder en 100 procents sikring af borgernes moral for at undgå oprør, og at staten faldt fra hinanden. Den franske revolution og de katastrofale omkostninger ved deltagelsen i Napoleonskrigene gjorde deres til, at det blev en militær udgave af systemet, som blev foretrukket – selv om kirkelige kræfter protesterede mod ”udvendigheden”.

Hvor det her er de strukturelle forklaringer, som trækkes frem, er det i Carusos eget bidrag om forholdene i Slesvig-Holsten i højere grad mikrohistorien og modstanden og konflikten mellem tysk og dansk/engelsk, som står i forgrunden. Trykket på maven ved udsigten til, at den danske konge i 1819 gjorde det klart, at metoden burde indføres i alle skolerne i hertugdømmerne, tog de tyske lærere, præster og pædagoger til genmæle og forsvarede det, som de opfattede som den ideelle metode. Nemlig gruppedelt undervisning under ledelse af en uddannet lærer. Didaktikken var fostret i det pietistiske Halle af A.H. Francke, der var af den bestemte overbevisning, at børn under ingen omstændighe-

der burde undervise sig selv og hinanden, født som de var i synd. Kun en voksen kunne lede dem på rette veje. Disse tanker, der var fra begyndelsen af 1700-tallet, var 100 år senere blevet *commen-sense* blandt tyske skolefolk. De reagerede derfor voldsomt mod påbuddet fra København, og resultatet blev et blandingssystem, kaldet ”mutual school arrangement”, karakteriseret ved et væsentlig mindre militært præg og en mere begrænset brug af elevundervisere til fordel for lærerstyret undervisning. Kun de mest elementære og mekaniske elementer i undervisningen kunne betros eleverne.

Mellem disse to bidrag, som påkalder sig en særlig dansk interesse, findes der otte andre kapitler, der på tværs af Belgien, Brasilien, Chile, Portugal, Spanien, Mexico, Italien og Sverige diskuterer, hvorfor den indbyrdes metode blev indført, hvordan den blev rullet ud, hvilken modstand den mødte, og hvordan det resulterede i en sammenfletning af forskellige læringssystemer. Mellem linjerne ligger en fælles ambition om at imødegå en forestilling om, at den indbyrdes metode altid var det samme, at den blot lod sig realisere – og at bruddet med ældre undervisningsmetoder var tolt.

Antologien afsluttes med et essay af Melisa Vick fra James Cook University i Australien. Hun fremhæver bl.a., at antologiens forskellige bidrag ikke blot er med til at tegne et mindre skematisk billede af den indbyrdes undervisningsmetode, men også bringer læseren tættere på lærerens forvaltning af de nye didaktiske retningslin-

jer, om end hun efterlyser mere viden om den egentlige skolepraksis og relationen mellem lærere og elever. Antologien er i hendes – og mine – øjne et godt bidrag til diskussion om, hvordan the ”universal homogeneous normalized grammar of schooling”, eller med andre ord hvordan den aldersdelte klasseundervisning, tog form i forskellige tempi, i forskellige kontekster – båret af forskellige aktører.

Såvel dette efterord som Carusos indledning, hvor forskningsfeltet tegnes op, er yderst læseværdige for forskere og studerende. Her tematiseres grundspørgsmål, samtidig med at der åbnes op for, at svarene hverken er enkle eller lette at finde. Men også de enkelte landekapitler har oplysende momenter, som rækker ud over en specifik national interesse. Igen er det kompleksiteterne, der træder tydeligst frem, som når Esbjörn Larsson i sit bidrag om introduktionen af indbyrdes undervisning i Sverige må konkludere, at det reelt set ikke gav mening, for der var ikke et tilstrækkeligt højt elevtal i de enkelte skoler, hvorfor introduktionen i højere grad må tilskrives metodens succes i andre lande. Ej heller i Chile gav metoden pædagogisk mening, men det gjorde den politisk som redskab i hænderne på en ny politisk elite, der arbejdede for en centraliseret stat efter landets uafhængighed i 1818, og som derfor ønskede et ensartet skolevæsen.

Således kan man blive klogere af at læse i antologien *Classroom Struggle*, samtidig med at der er megen inspiration at hente for fremtidige danske undersøgelser af, hvordan skolens grammatik blev til i by og på land, i små og

store skoler – og i mod- og medspil med ældre undervisningsformer.

**Karen Egedal Andreasen,
Mette Buchardt,
Annette Rasmussen og
Christian Ydesen (red.):
Test og prøvelser.
Oprindelse, udvikling, aktualitet.
Aalborg: Aalborg Universitetsfor-
lag 2015.
304 s.
299 kr.**

*Af Ellen Nørgaard, docent emerita,
DPU, Aarhus Universitet*

Testning af børn, unge og voksne indgår i dag som et naturligt og i nogle tilfælde obligatorisk element inden for en bred vifte af områder. Anvendelsen spænder meget vidt fra sprogscreening og skoleparathedundersøgelser af børn i børnehavealderen over testning af børns faglige færdigheder til statens testning for opnåelse af dansk statsborgerskab. Det er tale om test og prøver, hvis udfald kan få vidtrækkende følger for de børn, unge eller voksne, som testes, både ved at udstikke bestemte livsbaner og ved at påvirke menneskers måde at opfatte sig selv og deres muligheder på.

Test bliver løbende gjort til genstand for forskning. Denne antologi hævdes imidlertid at adskille sig ved at først og fremmest at belyse udviklingen af dansk testpraksis ”for dermed bedre at forstå, hvorfor de ser ud som de gør” (s. 21 og s. 7); her søges kausalitet. Stoffet er omfattende, og redaktørerne har valgt at indlede med et perspektivere temaet: test kan ses som

en samfundsmæssig differentieringsteknologi, som samlebegreb for test, prøver og eksaminer, som en tilgang til at identificere normalitet, afvigelse og talent, og som praksisformer for magtanvendelse – med skyldig henvisning til Foucault. Denne indledning kunne nok være strammere opbygget, sproglig mere præcis, og de teoretiske tilgange klarere udfoldet.

Med udgangspunkt i indledningen deles det omfattende stofområde op i tests, der omfatter alle – altså test, der identificerer normalitet, test, der identificerer afvigelse, og test, der identificerer talent. Og inden for hver gruppe er fire artikler, der for langt de flestes vedkommende er både interessante og grundige, og som rejser seriøse spørgsmål. Peter Allerup skitserer i den første gruppe f.eks. historien om baggrunden for de store internationale undersøgelser af alle skolebørn (Pisa og Timms) og giver os et indblik i de statistiske spørgsmål, sådanne undersøgelser rejser. Carsten Bendixen og Gert Christensen skiver i anden gruppe om intelligencetest i folkeskolen og betydningen for, hvad det vil sige at være barn. Og i tredje gruppe skriver Christian Ydesen og Alice Jule Jacobsen om forsvarrets udvælgelse af testpiloter; denne går helt tilbage til 1920’erne og blev i mange år foretaget i samarbejde med Københavns Universitet

Et meget tankevækkende eksempel på testenes forandringer over tid er artiklen om *Sprogtest i daginstitutioner*. Disse blev indført i 1990’erne og havde i først omgang til hensigt at kortlægge behovet for specialundervisning – var barnets sproglige udvikling ”alderssvarende”? Efter nogle år blev

der i prøverne lagt vægt på forskelle i sprogudviklingen hos piger og drenge. Og så blev tests indført, der vurderer den sproglige udvikling hos tosprogede børn ud fra en etsproget norm – den danske. Det specialpædagogiske formål har således ændret sig til et nationalstatslig ideal, – man undres (s. 121-27).

Temaerne, der behandles, er mange, og problemstillingerne både relevante og aktuelle. Man kunne ønske sig yderligere analyser, f.eks. af hvorledes de danske rekrutter, der skal bidrage til verdensfredens bevarelse, udtages, og hvorledes adgangsvilkårene er til den kongelige ballet, hvor der skal skabes kunst – der er nok at tage fat på. Og den viden, disse og andre analyser over dette emne frembringer, forekommer relevant for både samfund, uddannelsessystem og individ.

Karsten Tuft og Eddy Thomsen:
Fire seminarier på tur.
Uddannelseshistorie. Aarhus:
VIA University College 2015.
188 s.
Pris ikke opgivet.

Af Signe Holm-Larsen, konsulent

Bogen fortæller den næsten 80 år gamle historie om de midtjyske pædagogseminarier og er foranlediget af, at de sidste to af de oprindelig fire pædagogseminarier efter talrige omlægninger fra sommeren 2015 er samlet i *Pædagoguddannelsen Aarhus* under VIA University College i Campus Aarhus. Den er en minderune om deres virke og betydning.

I bogens første del, som omfatter

tidsrummet 1933-92, fortæller Karsten Tuft fra *Pædagoguddannelsen Jydsk* om udviklingen af de fire pædagogseminarier i Aarhus fra 1933, 1944, 1962 og 1967 frem til den fælles pædagoguddannelse i 1992. Der redegøres for ligheder og forskelle, initiativer og modstand. De oprindelig fire seminarier, der skiftede navne flere gange undervejs, er beskrevet i fire kapitler, først Jydsk Børnehaveseminarium og Jydsk Fritidshjems-Seminarium, så Social-Pædagogisk Seminarium, dernæst Århus Børneforsorgsseminarium, og endelig alle fire i perioden, fra uddannelsen bliver 3-årig i 1969-76, til de samles i den fælles pædagoguddannelse i 1992. Undervejs skete en række fusioner, indtil de to tilbageværende pædagogseminarier, *Pædagoguddannelsen Jydsk* og *Pædagoguddannelsen Peter Sabroe*, i 2014 blev til *Pædagoguddannelsen Aarhus*.

I anden del, skrevet af Eddy Thomsen fra *Pædagoguddannelsen Peter Sabroe*, berettes om pædagoguddannelsen efter 1992, hvor udviklingen frem mod år 2000 gik nogenlunde roligt, men derpå accelererede med fagændringer, modulisering og kompetencemål. Udviklingen er belyst gennem samtaler med repræsentanter for forskellige personalegrupper om hverdag og fest samt indlæg af de to sidste seminariers seneste rektorer, Søren K. Lauridsen fra Jydsk og Peter Friese fra Sabroe. Med deres beretninger om bl.a. internationalt samarbejde på Jydsk og Sabroes årlige deltagelse med særlige projekter i Aarhus festuger 1991-2013 binder de den sidste sløjfe om de midtjyske pædagogseminariers brogede virke.

Bogen giver et godt indblik i pædagoguddannelsen før og nu ved perspektivering til syv ”tråde”, som belyser både organisatoriske og pædagogiske aspekter af institutionernes virke. Organisatorisk giver bogen en levende skildring af pionerarbejdet med opbygning af uddannelserne på både dag- og døgninstitutionsområderne og statens tiltagende styring op til og efter samlingen i 1992 af børnehavepædagog-, fritidspædagog- og socialpædagoguddannelsen i én fælles pædagoguddannelse. Af pædagogiske temaer skal her blot fremhæves spændingsfeltet mellem fag- og projektorganiseret undervisning, samspillet mellem uddannelsens tre kompetenceområder, demokratisk, faglig og personlig kompetence, samt spændet mellem børne- og voksenperspektivet, som det f.eks. kommer til udtryk i valget mellem fri og struktureret leg og kampen for at fastholde et individcentreret pædagogisk syn.

Det er nærliggende at se bogens primære formål som et bidrag til at fastholde forudsætningerne for nutidens pædagoguddannelse ved at fortælle institutionshistorie om de tidligere seminariers visioner, vilkår og praksis for en målgruppe af tidligere studerende, lærere og andre med berøring til de midtjyske pædagogseminarier. Samtidig giver bogen dog også et mere alment indblik i en uddannelses ”livscyklus” fra den første pionertid, hvor på alle muligheder udforskes, afprøves og udvikles, over de stærke år med udfoldelse af egne visioner, mål og midler, til indpasning i en større globaliseret og modulariseret samfundsbestemt uddannelsesmosaik.

Portrætterne af stifterne står stærkt og vidner om forfatterens grundige arkivarbejde og indgående kendskab til personer, der har haft tilknytning til institutionerne. Skiftende rammer og vilkår for arbejdet i hverdag og fest belyses, hvor det har været muligt, af involverede personers fortællinger herom. Det sætter læseren i en nær-deltagersituation – et indtryk, der forstærkes af et righoldigt udvalg af fotos af børn, studerende, lærere og stiftere, ja sågar af dronning Ingrid's besøg i JBS' øvelsesbørnehave i 1953.

Har forfatterne så nået disse mål? Der er næppe tvivl om, at den del af læserne, som har en personlig relation til et af de omtalte seminarier, vil glæde sig over de mange historier om personer og hændelser. For andre, f.eks. anmelderen, er det givende, at de lange linjer i udviklingen gennem de syv ”tråde” giver et overblik over tendenser og vendepunkter i pædagoguddannelsens historie. Af særlig interesse for undertegnede er her Søren K. Lauridsens beretning om ”at være med i maskinrummet” under 00'ernes store fusionsbølge, om vilkårene for udformningen af pædagoguddannelsen under professionsbachelorbekendtgørelsen med dens krav om såvel professions- og udviklingsbaseret forskningstilknytning samt om organisationen af de pædagogiske diplomuddannelser. Her gives et indblik i, hvordan inddragelse af ekspert- og praksiserfaring kan kvalificere uddannelsesrettelæggelse.

Alt i alt er bogen velskrevet og bredt fortællende.

GYMNASIESKOLEN

Jens Tommerup:

Niels Bohrs skole 1872-1909

– **Gammelholm skole.**

Kbh.: Jens Munks Forlag 2015.

104 s.

Pris ikke opgivet.

Af Børge Riis Larsen,

lektor emeritus, Slagelse Gymnasium

Gammelholm Latin- og Realskole er stort set ukendt i litteraturen. I Ole Tuxen og Jette K. Tuxens bibliografi *Vejen til universitetet* fra 1978 er der kun én litteraturhenvisning til skolen, og den er til *Husmoderens Blad* fra 1909, hvor man kan læse én side herom og det i forbindelse med skolens nedlæggelse.

Forfatterens interesse for skolen begyndte med, at han var flyttet ind i Toldbodgade 10 i København og så på et kort fra 1908, at der stod "school" og "Gymnasium" herpå. Efter lidt søgen på nettet viste det sig, at det var den skole, Niels Bohr havde gået på. Da forfatteren er cand.pæd. med speciale i skolehistorie, var han nødt til at vide mere om den bygning, han var flyttet ind i, og det fik ham til at søge oplysninger i arkiver og på biblioteker.

Gammelholm Forberedelsesskole blev grundlagt i 1872 i Holbergsgade af ildsjælen Gottlieb Christensen. Han var cand.theol. og oprettede denne forberedelsesskole til latinskolen for drenge. Skolen begyndte med to elever, men i løbet af nogle år var den flyttet til huset i Toldbodgade og havde næsten 400 elever. I 1896 fik skolen dimissionsret og dimitterede i alt 130 elever. Blandt eleverne var både Niels Bohr og hans lillebror Harald samt en ræk-

ke andre drenge, der med tiden blev til voksne mænd med plads i *Kraks Blå Bog* (flere end 30 procent!). Niels Bohrs liv er rigt beskrevet i litteraturen, og lillebroderen nåede at komme på fodboldlandsholdet til OL i London 1908, hvor Danmark fik sølv, og han blev senere professor i matematik ved Københavns Universitet.

Skolelederen Gottlieb Christensen var blandt de første, der underviste ud fra principper om anskuelse, og han opbyggede en stor samling af anskuelsermodeller, zoologiske præprater og anskuelsestavler. Om denne undervisning har han selv fortalt, at undervisningen og vor udvikling beror på sansning, og at "iagttagelsesevnen uddannelse gennem sansning og anskuelse [bør] gå forud for al undervisning". Ved skolens nedlæggelse i 1909 overgik samlingen til Danmarks Lærerhøjskole, og en del af modellerne har været udstillet på Dansk Skolemuseum. Efter lukningen heraf er de ikke længere tilgængelige og er siden blevet opbevaret i lukkede containere, som dog nu er under udpakning.

Skolen var på flere måder en foregangsskole. Eksempelvis var den en af de første skoler, der indførte fodbold som en del af gymnastikundervisningen. Fodbold var i slutningen af 1800-tallet noget helt nyt herhjemme. Faget sløjdede, som også var på timeplanen, var heller ikke almindeligt på skolerne på dette tidspunkt. Og skolen havde i øvrigt flere kvindelige lærere i dette fag.

I 1903 gik Niels Bohr til studentereksamen, og eksamenskravene var ret høje, idet man skulle op i fuldt pensum – dvs. alt, hvad der var læst de to sidste

år. Da Harald Bohr gik til eksamen året efter, var eksamenspensum voldsomt reduceret. Der er næppe tvivl om, at Bohr-brødrenes familiebaggrund har betydet meget for deres senere virke, men forfatteren synes også, det er værd at overveje, om "Niels Bohr havde udviklet sine menneskelige kvaliteter og forskerevner, hvis ikke hans skole gennem sin udstrakte brug af modeller og pædagogiske grundholdninger havde lært ham, at udnytte de evner og anlæg, han havde med hjemmefra?" (s. 59).

I de år, hvor skolen havde dimissionsret, sendte den 130 elever ud med studentereksamen. Et stort antal, da antallet af elever, der i hele landet tog studentereksamen i perioden, var på omkring 300 årligt. Af de 130 var det kun 23, der havde en fader, der selv havde studentereksamen, og mange brød derved den sociale arv. Og af skolens elever var der også et meget stort antal, der fik en akademisk uddannelse.

Indtil slutningen af 1800-tallet var det kun i den offentlige skole, man kunne tage studentereksamen uden at betale. Men så blev de offentligt ansatte læreres timetal og løn sat op. Det bevirkede, at de offentlige skoler blev en alvorlig konkurrent til de private. Gammelholm Skole sluttede sig derfor sammen med andre private skoler i De Forenede Latin- og Realskoler for at mindske driftsudgifterne. Skolens leder mistede derved indflydelse på skolens drift. Elevtallet var faldende, og budgettet blev beskåret; en endnu højere elevbetaling medførte et yderligere fald i elevtilgangen. Dette betød, at skolen lukkede op til sommerferien i 1909.

Bogen indeholder en fortegnelse

over Niels Bohrs skolebøger og eksamensopgivelser, og herudover er der en række tabeller, som belyser skolens historie.

Det er et imponerende arbejde, forfatteren har lagt for dagen med at skive denne bog. Der burde dog have været læst en ekstra gang korrektur.

**Christoffer Augustinus Vedsted (red.):
Er lyset for de lærde blot?**

**I anledning af Danske Gymnasieelevers
Sammenslutnings 50 års
jubilæum.**

**Kbh.: Danske Gymnasieelevers
Sammenslutning 2015.**

171 s.

Pris ikke opgivet.

*Af Børge Riis Larsen,
lektor emeritus, Slagelse Gymnasium*

I 2015 fyldte Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS) 50 år, hvilket blev markeret med udsendelsen af denne e-bog. I 1965 var gymnasiet en eliteuddannelse for en beskedent del af samfundets unge, mens det i dag er en masseuddannelse. Gennem de 50 år har DGS været gymnasieelevernes stemme og har i årene været en hovedkilde til de unges demokratiske protestaktiviteter. I sammenligning med vore nabolande og set over tid har gymnasieeleverne været de allermest "krigeriske" i "en tid hvor det ellers er normen at beskyldte de unge for at være dovne, apolitiske hedonister, der ikke tager del i demokratiet". Gymnasieeleverne har deltaget i mange forskellige protestformer, som også er blevet benyttet af grupper af andre unge under uddannelse: Elevstrejker,

demonstrationer, happenings, ministeribesættelser etc.

Bogen er opbygget, så Knud Holt Nielsen har en indledning til hvert årti, hvorefter en række personer skriver om, hvorledes de oplevede årtiet.

I 1960 eksisterede der reelt kun to landsdækkende organisationer for unge under uddannelse. Det var Danske Studerendes Fællesråd og Seminarieelevernes Landsråd. Men ti år senere eksisterede der landsdækkende organisationer for alle uddannelsesområder. Gennem 1950'erne havde der været en stigende tendens til, at elever på skoler og gymnasier dannede lokale elevråd, som kunne repræsentere elevernes interesser over for skoleledelserne. Disse lokale råd blev nu samlet i selvstændige landsorganisationer, som skulle tale de unges sag over for beslutningstagerne og offentligheden. DGS blev stiftet som landsdækkende organisation for gymnasieelevernes elevråd i april 1965, og i begyndelsen var organisationens navn da også Danske Gymnasieelevråds Sammenlutning. Organisationen kom fra begyndelsen til at omfatte elevråd på 78 gymnasier. I 2009 nåede organisationen 129 gymnasier eller 93 procent af samtlige gymnasieskoler. Et umiddelbart krav fra organisationens side var indførelse af transportgodtgørelse for at skabe større geografisk og social lighed. Dette lykkedes for DGS i løbet af få år.

I 1969 gennemførte DGS efter svensk forbillede den første Operation Dagsværk-indsamling til skolebyggeri i det sydlige Afrika, og året efter indstiftede organisationen en frihedspris, som blev givet til Bobby Seale

fra De Sorte Pantere. Samme år blev en stor fælles demonstration mod VKR-regeringens uddannelsespolitik organiseret af elev- og studenterorganisationerne i fællesskab. Den samlede 10.000 deltagere, og mange deltagere kom i busser og med særtog fra provinsen. Der blev her blandt andet krævet forskning for folket og uddannelsesløn for alle unge under uddannelse. Per Fibæk Laursen blev indvalgt i DGS's bestyrelse i 1968 og beretter, at det var en stor omvæltning for ham som nordjysk gymnasieelev at tage flyveren til København og gå til møde i ministeriet. Han gjorde sit bedste for at følge med stilen og anskaffede en cigarklipper for at kunne deltage i rygning af tobak, som dengang altid blev serveret ved officielle møder.

1970'erne er nok den periode i Danmarkshistorien, hvor der var flest førstegangsstuderende – ikke mindst på grund af oprettelsen af hf. Samtidig blev det et årti, hvor de unge i stigende grad orienterede sig politisk mod venstrefløjens. I 1974 indledtes den såkaldte ”indoktrineringsdebat”, da undervisningsdirektør Asger Baunsbak-Jensen efter elev- og studenterorganisationernes protester over for Hartling-regeringen pludselig hævdede, at børnehaver og folkeskoler blev oversvømmet af ”yderliggående marxistiske lærertyper”.

I 1979 kom et nyt mødepligtscirkulære, hvor eleverne skulle noteres som værende fysisk fraværende, hvis de efter rektorens vurdering ikke var tilstrækkeligt aktive i timerne. Det var SV-regeringens forsøg på at indføre bestemmelser om ”åndeligt fravær”. Gymnasieskolernes Lærer-

forening (GL) tog også skarpt afstand fra cirkulæret, DGS opfordrede til aktioner, og 21. marts 1979 aktionerede hele 25.000 gymnasieelever landet over. 10.000 elever stod foran Christiansborg, og undervisningen blev nedlagt på 65 gymnasier. Sagen endte med at cirkulæret om ”åndeligt fravær” blev trukket tilbage.

Da jeg begyndte min karriere i gymnasieskolen, var der maksimalt 24 elever i en klasse. Senere blev antallet hævet til 28. Flere elever kunne dog anbringes i en klasse, men det udløste så dobbelt løn til klassens lærere. Da det ikke var usædvanligt, at elever gik ud i 1.g, kunne man jo hurtigt komme ned på 28 eller mindre. På min egen skole begyndte en klasse med 29 elever, og mens der gik flere ud fra parallelklasserne, skete der ikke noget tilsvarende i den pågældende klasse. Dette var selvfølgelig en stor økonomisk belastning for skolen, som skulle udbetale dobbelt løn til klassens lærere måned efter måned. Man forsøgte – uden held – at få elev nr. 29 over i en af de andre klasser, hvor der var gået flere elever ud, og først lang tid efter gik elev nr. 29 ud af den pågældende klasse. I 1999 var der så overenskomstforhandlinger hvor Akademikernes Centralorganisation (AC) ”solgte” gymnasielærerne ved forårets forhandlinger, således at der ikke længere var nogen øvre grænse for hvor mange elever, der kunne presses ind i en gymnasieklasse. 96 procent af gymnasielærerne havde stemt nej til overenskomstforliget, men var i klart mindretal i forhold til andre grupper i AC. Forliget udløste naturligvis protester blandt gymnasieeleverne. Mange tusinde elever demonstrerede, og pro-

testerne kulminerede med en landsdækkende aktionsdag, hvor næsten samtlige af landets gymnasier blev fysisk blokeret af elever efterfulgt af, at 15.000 elever og lærere demonstrerede på Slotspladsen samtidig med, at der også var demonstrationer i flere andre byer. Efterfølgende steg holdstørrelsen i gymnasieklasserne – ofte til mere end 30!

En reform vedtaget i 2004 opløste den gamle linjedeling mellem matematisk og sproglig linje og opdelt det treårige gymnasium i et grundforløb på et halvt år efterfulgt af et antal af nye 2½-årige studieretningsforløb. En anden nyskabelse var indførelsen af et nyt tværfaglige fag AT: Almen studieforberedelse. De mange studieretninger bevirkede, at de videregående uddannelser indførte en lang række af specifikke fagkrav for, hvornår en student kunne blive optaget. Og mange studenter måtte efter veloverstået eksamen i gang med at tage Gymnasiale Suppleringskurser.

Mange aktive deltagere i arbejdet i DGS har nydt godt af den skoling, arbejdet har givet, selvom der også har været megen spildtid med endeløse diskussioner og udkast til resolutioner. Bjørn Hansen, der er uddannelseschef i Cevea, skriver således, at der er personer, ”for hvem DGS har været en reel og praktisk læreplads i demokrati, hvor vi lærte at arrangere møder, lægge budget, holde demonstrationer og skrive pressemeddelelser”.

Det har været interessant at læse denne bog, som stort set handler om den tid, jeg selv studerede og var ansat i gymnasieskolen. Jeg kan genkende det meste af det, der er beskrevet,

og meget, der har været glemt, er kommet op til overfladen.

**Amanda Holman Brogaard
og Susanne Homan:**
I et hav af lyseblå skjorter.
Kostskoleelev på Herlufsholm.
**Kbh.: Nyt Nordisk Forlag
Arnold Busck. 2015.**
151 s.
299, 95 kr.

Jakob Fälling:
Herluf4ever.
Livet og larmen på Herlufsholm.
Kbh.: Gyldendal 2015.
257 s.
299, 95 kr.

*Af Børge Riis Larsen,
lektor emeritus, Slagelse Gymnasium*

Herlufsholm Skole har jeg jævnligt besøgt. For få år siden var jeg gæst ved et arrangement, hvor en engageret lektor Louis Nielsen viste rundt og fortalte om de naturvidenskabelige samlinger. Få år tidligere havde jeg været censor hos samme. Og endnu tidligere sad jeg i rektorboligen og arbejde på en større afhandling, som inkluderede afsnit om blandt andre en af de interessante undervisere på Herlufsholm Lærde Skole, Hans Bøchman Melchior, mens Flemming Tolstrup her samtidig arbejdede på flerebindsværket om skolens historie.

I den første bog skriver kostskoleeleven Amanda Holman Brogaard og hendes mor Susanne Holman om, hvordan de har opfattet kostskolelivet fra hver sin side af skolens mure. Først i 1965 fik piger adgang til skolen som

dagelever og tyve år senere som kostelever på den mere end 400 år gamle skole. Amanda har en for mange af skolens elever atypiske baggrund som datter af en venstreorienteret familie. Rent økonomisk var det en udskrivning at begynde på Herlufsholm. Ud over skolepenge skulle der også købes uniform og reglementeret idrætstøj med logo, sorte lædersko og -støvler m.m. Skolens beklædningsreglement (på hele 14 sider!) er noget, man tager alvorligt. På en af sine første dage på skolen havde Amanda taget et lille halstørklæde på, som hendes matematiklærer bad hende tage af, når hun opholdt sig på skolen. Herudover er der regler for drengenes hårlængde og længden på pigernes nederdele. Som herlovanier handler det også om hvilke fester, man bliver – eller ikke bliver – inviteret til. Det giver et stik i hjertet, skriver hun, at være 16 år og ikke blive inviteret til ”de rigtige fester”. Men kort efter skriver hun, at de mennesker, hun bor sammen med og går i klasse med, har gjort et så uendeligt stort indtryk på hende, at hun ”ikke ville have været det foruden”. Disciplinen på Herlufsholm var også speciel i forhold til Amandas venindes gymnasieklasse på en anden skole, ”hvor lektier, afleveringer og eksamener ikke er noget, man tager så tungt”.

Jakob Fällings bog består af en lang række citater fra elever og ansatte på Herlufsholm og er bygget op over et døgn på skolen. Vi læser også her om et hav af skrevne og uskrevne regler og om skolens særlige ritualer og traditioner. Allerede på én af bogens første sider citeres en elev: ”I Danmark er de fleste opdraget efter nogenlunde

de samme idealer. Herlufsholm er nok bare et sted, hvor de danske værdier bliver levet ud. Fremfor at man mange andre steder kun taler om dem.”

Der eksisterer en særlig herlovianer-slang gående ud på, at lange ord forkortes og trækkes sammen. I den første bog er der på en de første sider en liste over nogle af de almindeligste. Skygningen betyder således skolebygningen, mens vyr = vidnesbyrd (karakterblad).

Rektor på skolen fra 1993 til i år Klaus Eusebius Jakobsen kom fra Bagsværd Kostskole og havde til opgave at forny Herlufsholm, samtidig med at årelange traditioner skulle bevares. Til middags- og aftenbordet var der tidligere bordbøn, som blev afskaffet i 2007: ”Det vakte opstandelse blandt forældrene. Men det var der ikke noget at gøre ved. Ville man bede bordbøn, måtte man gøre det derhjemme”. En anden ting var mentorordningen, som blev påbegyndt i 2009 og var fuldt udbygget fem år senere. ”I 1., 2. og halvdelen af 3.g går eleverne til mentorsamtaler hver uge eller hver 14. dag, og her har en gymnasielærer sat tid af til at diskutere med eleven, hvordan det går fagligt og socialt”. Det hedder videre: ”Mentorsystemet er udviklet med inspiration i udenlandske kostskoler og er en forholdsvis stor økonomisk satsning for skolen”.

En ting, som var rektors store hovedpine, da han begyndte, var præfekt-systemet. Præfekterne er de voksnes repræsentanter, der har et ansvar for, at skolens traditioner bliver respekteret. Nogle elever mener stadig, at præfekter, som ikke kan uddele ordentlige straffe, er ligegyldige. Men det er rek-

tors opfattelse, at præfekterne ikke må have magtmidler, og han har flere gange været tæt på at afskaffe præfekt-systemet. Rektor og sovesalslærerne udvælger præfekterne på baggrund af ansøgninger og faglige baggrunde. Det skal nemlig have overskud til at klare såvel skoleforløbet, præfektskabet som det sociale liv i deres sidste gymnasieår. Der er rift om dette erhverv, hvilket kan se af, at i 2014 havde hele 45 elever søgt præfektskabet, og efter en længere interview- og udvælgelsesprocedure blev 33 præfekter valgt.

De to bøger er indbundne og forsynet med et stort antal særdeles flotte fotografier i farver og sort/hvid. Fotografien er i begge tilfælde Amandas far Steen Brogaard.

Korrekturlæsningen har været god, og bøgerne giver tilsammen et fint indtryk af det at være elev på Herlufsholm. Jeg har forgæves søgt oplysninger om en evt. sponsorstøtte, for de har næppe været billige at trykke, og de kan næppe forvente at toppe boghandlernes top ti-lister.

UNIVERSITETSUDDANNELSER

Pieter Dhondt (ed.)

**University Jubilees
and University History Writing.
A Challenging Relationship.
Leiden: Brill 2014.**

255 s.

110 kr.

*Af Else Hansen,
seniorforsker, Rigsarkivet*

Hvorfor er udgivelser om universitetshistorie så ofte knyttet til universiteternes jubilæer? Og hvad er

konsekvenserne af dette? Det er om drejningspunktet for en antologi med ti bidrag fra forfattere fra Norge, Finland, Tjekkiet, Tyskland, Sverige og Frankrig. De har alle på en eller anden måde været involveret i at skrive universitetshistorie i anledning af et universitetsjubilæum. Antologien udspringer af projektet *University Jubilees in Northern Europe: more than occasions to commemorate their own glorious past?*, finansieret af Nordisk Samarbejdsnavn for Humanistisk og Samfundsvidenskabelig Forskning (NOS-HS). Der er afholdt to workshops under projektet og udgivet to antologier. Det oprindeligt nordeuropæiske fokus blev undervejs udvidet til at omfatte større dele af Europa.

Antologien er opdelt i tre dele. Første del handler om universitetsjubilæernes historie. Det vises, hvordan jubilæumsskrifter er indgået i de budskaber, som universiteterne har ønsket at fremme på jubilæumstidspunktet. Redaktøren, Pieter Dhondt, fremhæver, at jubilæumshistorierne blev en del af den aktuelle diskussion. Det var for eksempel tilfældet ved Det Kongelige Frederiks Universitet i Kristiania (Oslo), da det i 1911 rundede de første 100 år. Jorunn Sem Fure beretter om de to jubilæumsskrifter, hvor det ene fremhævede universitetet som det sted, hvor det norske folk kunne søge uddannelse, mens det andet var et forsvar for universitetet som en forskningsinstitution. I denne del findes tillige diskussioner om universitetsjubilæer ved Karlsuniversitetet i Prag i 1848 og 1948 (Marek ur anský og Pieter Dhondt), russiske og tyske universitetsjubilæer i 1912-13 (Traude

Maurer) og jubilæer ved det rumænske universitet i Cluj 1919-2009 (Ana-Maria Stan).

I antologiens anden del diskuteres erfaringer med at skrive universitetshistorie om forfatterens eget universitet. Thomas Brandt skriver om Norges Teknisk-Naturvidenskabelige Universitet i Trondheim, som i 2010 fejrede sit 100-årsjubilæum. Universitetet blev skabt i 1995 som en sammenlægning af flere eksisterende institutioner, men hvordan bidrog de hver især til den nye fælles identitet? Det viste sig, at der ikke var konsensus om, hvilke dele af historien der skulle fokuseres på. Jonas Fløter skriver om universitetet i Leipzig, som i 2009 fejrede sit 600-årsjubilæum. Han gør rede for organiseringen af arbejdet med en ny universitetshistorie, der blev præget af uventede personskift på centrale positioner. Det påpeges, at det er uheldigt, at det universitetshistoriske fagmiljø, som trods problemer blev opbygget gennem mere end ti år, efter jubilæet er blevet afviklet igen.

I del tre diskuteres det, hvordan man kan skrive universitetshistorie, når det ikke har et jubilæum som om drejningspunkt. Først analyserer Johan Östling den humboldtske tradition på tyske universiteter. Det vises, hvordan forestillinger om universitetets idé gennem årene er blevet tilpasset de aktuelle politiske omstændigheder. Ideen om universiteterne er blevet diskuteret af akademikere, som ikke selv var historikere, og som har genfortolket og tilpasset Humboldts ideer til nye kontekster. Det påpeges, hvordan forsøg på at transformere universiteterne indebærer en vis forstå-

else for den historiske udvikling – og omvendt, at ethvert forsøg på at skrive universitetshistorie også vil blive et bidrag til de aktuelle diskussioner. Det er nødvendigt, at universitetshistorie er kritisk og kontekstualiserende og ikke blot rejser monumenter over hæderkronede institutioner ved jubilæumstid.

Emmanuelle Picard præsenterer et prosopografisk projekt, som behandler franske akademikere inden for naturvidenskab, humaniora og jura 1800-1940. Der er indsamlet data om næsten 5.000 akademikere, og projektet vil dermed omfatte så mange, at det vil være muligt at pege på generelle udviklingsspor. Projektet er tilknyttet et større europæisk netværk, Heloise, som kortlægger akademisk udveksling i hele Europa fra middelalderen til i dag. Forfatteren taler for, at man i stedet for at skabe en falsk opfattelse af enhed mellem universiteter kan skabe et godt værktøj til at fortælle om den specifikke historie for hvert universitet.

I bogens sidste bidrag diskuterer Pieter Dhondt, hvad universitetshistorie og uddannelseshistorie har til fælles, og på hvilke områder der kan ske en positiv afsmitning mellem de to områder. Han peger på, at selvom universiteterne gennem historien har haft meget væsentlige opgaver som undervisningsinstitutioner, er universitetshistorie ikke blevet en integreret del af uddannelseshistorie, der har etableret sig som relativt stærk disciplin med stærk forbindelse til læreruddannelserne. Han foreslår, at universitets-

historie kunne bruge metoder og ideer fra uddannelseshistorie, og peger særligt på klasseværelses-historie, altså undersøgelser af, hvordan generelle ændringer faktisk implementeres i det daglige arbejde, og på brug af et bredt spektrum af materielle og visuelle kilder.

De ti bidrag giver tilsammen et kritisk og selvreflekterende billede af, hvordan universitetshistorie er forbundet med universitetsjubilæer. På en gang anerkendes det, at universitetsjubilæerne ofte er anledning til, at der kan skrives universitetshistorie, og at jubilæerne samtidig kan sætte begrænsninger for universitetshistorie, når historien skal bruges i aktuelle sammenhænge. Antologien viser overbevisende, at jubilæums-universitetshistorie har en række begrænsninger som hensynet til det jubilerende universitets aktuelle problemer, at de faglige miljøer typisk lukkes ned, når jubilæet er overstået, og at fokuseringen på et enkelt universitet gør det vanskeligt at lave tværinstitutionelle analyser, analyser af den overordnede politik eller idéhistoriske analyser. Til gengæld har jubilæums-universitetshistorie den indlysende fordel, at der faktisk bliver skrevet universitetshistorie om de enkelte institutioner. Det understreges flere steder, at vi også har brug for at kende universiteternes historie for at forstå deres værdi, kraft og potentiale for samfundet som helhed. Derfor lægges der også vægt på, at universitetshistorie bør styrkes som selvstændig disciplin og ikke blot være en del af et universitetsjubilæum.

Pelle Oliver Larsen:
Professoratet. Kampen om
Det Filosofiske Fakultet 1870-1920.
Kbh.:
Museum Tusulanums Forlag 2016.
496 s.
398 kr.

Af Svend Larsen, direktør, Statsbiblioteket

Bogen handler om videnskab i praksis, dvs. hvad er bestemmende for, at en person ansættes ved et universitet, i dette tilfælde Københavns Universitets filosofiske fakultet. Forfatteren understreger, at der ikke er tale om en videnskabsteoretisk afhandling, men om en historisk afhandling: Analysens genstand er det faktiske forhold mellem videnskabelige normer på den ene side og ikke-videnskabelige normer på den anden side. I hvilket omfang spillede forhold som køn, netværk, livsanskuelse og nationalitet ind på ansættelser ved fakultetet? Samtidig analyseres, hvad der faktisk opfattedes som kernen i 'videnskabelighed', og hvordan denne opfattelse udviklede sig over tid. Disse spørgsmål belyses ved en systematisk gennemgang af alle ansættelsessager ved fakultet i den omhandlede periode. Der er tale om et gedigent universitetshistorisk arbejde, som fokuserer på, hvordan universitetet fungerer som organisation, de interne magtkampe og samspillet med det omgivende samfund. Undervejs møder man som læser en lang række videnskabsmænd, herunder kendte som J.N. Madvig, Kr. Erslev, J. Steenstrup, Georg Brandes og Harald Høffding. Det er deres ageren som uni-

versitetsfolk, der er i fokus, ikke deres videnskabelige indsats. Der er, som forfatteren fremhæver, tale om universitetshistorie, ikke om videnskabs-historie.

Bogen er en beskrivelse af, hvordan *forskningsuniversitetet* tager form i denne periode. Universitetet bliver i denne periode et meritokrati, hvor det ikke længere er forbindelser og/eller religiøs og politisk overbevisning, der er med til at afgøre ansættelser. Det, der lægges vægt på ved disputatsbedømmelser og i ansættelsessager, er værdien af ny viden, selvstændighed og originalitet, metode og kritik. Eller rettere sagt: Det er de normer, der bliver de dominerende i perioden. Det beskriver bogen, blandt andet gennem eksempler på, at andre normer kunne spille ind. Hverken religion, køn eller nationalitet var accepterede som "eksklusionskriterier", i hvert fald ikke officielt. Men ved brug af brevmateriale kan forfatteren dokumentere, at i flere tilfælde spillede religiøst eller nationalt motiveret modvilje ind i bedømmelserne. En af de sager, der behandles i denne sammenhæng, er sagen om Georg Brandes' ansættelse ved Københavns Universitet. Man skulle ikke tro, at der kunne skrives mere om den sag. Men forfatteren har fundet nyt materiale og sætter sagen ind i universitetshistorisk sammenhæng. Han viser, at Brandes-sagen med dens sammenblanding af videnskabelige og ikke-videnskabelige normer er en undtagelse. Sammenblandingen af forskelligartede normer gjorde sagen til en betændt sag, der måtte findes en løsning på. Det skete efter flere årtiers akademisk og politisk tovtrækkeri ved at udnæv-

ne Brandes til ekstraordinær professor, fritaget for de sædvanlige pligter som universitetslærer (undervisning, eksamination osv.). Herved anerkendtes de videnskabelige kvalifikationsens afgørende betydning.

De videnskabelige normers dominans er med forfatterens ord udtryk for en 'autonomisering' af universitetet. I det store afsnit om staten som aktør beskrives, hvordan ministrene i perioden har undladt at følge universitetets indstillinger eller ligefrem grebet ind i beslutningsprocesser. Men det viser sig at være undtagelser fra reglen om at respektere grænserne mellem det videnskabelige felt og det politisk magtfuldt – en regel, som i perioden blev mere og mere grundfæstet på tværs af faglige og politiske skel. *Professoratet* viser, hvordan videnskabelige normer bliver det helt dominerende grundlag for de centrale aktiviteter i det filosofiske fakultet (og indirekte for hele universitetet). Men hvilke normer var der tale om? Det giver bogen et svar på, så langt som det nu lader sig gøre. For der er ikke ét sted, hvor disse normer blev formuleret. Det billede, der fremlægges i bogen, er derfor resultat af en historisk rekonstruktion. Bogen fremlægger de normer, der faktisk blev lagt til grund i disputatsbedømmelser og i ansættelsessager.

I ansættelsessager spiller undervisningsfærdigheder klart en underordnet rolle, og bogen giver eksempler på, at vragede ansøgere får større pædagogiske roser end den foretrukne kandidat til en stilling. For både disputatser og stillingsbesættelser gælder, at en stor arbejdsindsats er ikke nok.

Med forfatterens ord: "Doktorgraden objektiverede i Det Filosofiske Fakultet videnskabelig kapital, og var ikke en flidspræmie". At fremlægge nyt var heller ikke nok, det var ikke nok "at børste støvet af en hidtil uåbnet arkivkasse". Originalitet kunne være positivt, men kunne også trække ned, når det blev opfattet som 'tvungen', originalitet for originalitetens skyld. Tilbage som det fundamentale vurderingsgrundlag bliver 'selvstændighed' og 'kritik'. Kritik kan også udarte, men kernen er, at man ikke overtager synspunkter uden at underkaste dem en prøvelse baseret på analyse af relevante data. En given tradition skal aldrig accepteres uden videre.

Normerne om kritik og selvstændighed peger frem mod en senere tids formulering af normerne for fri videnskabelig forskning og dennes betydning for samfundets udvikling. Særlig kendt er sociologen Robert Mertons formulering af normerne (fordomsfrihed, intersubjektivitet, organiseret skepticisme osv.). I det lys kan det undre, at forfatteren bruger modstillingen 'ortodokse' og 'modernister' til at karakterisere hovedmodstanderne i konflikterne. I hvert fald kan med en senere tids perspektiv sige, at det er 'modernisterne', der hævder den frie forskning som den ene rette tro i universitetssammenhæng, mens det er uklart, hvilken tro de 'ortodokse' bekender sig til. De 'ortodokse' er traditionalister, og det, de reagerer imod, er manglende respekt for traditionen, enten det nu skyldes fritænkeri eller manglende alvor og lyst til provokation. For en hardcore ortodoks som teologen Henrik Scharling

var der klare grænser for, hvor langt man kunne gå. For ham var videnskabelig frihed uforenelig med skepticisme og materialisme. Begge livsanskuelser umuliggør al videnskab, den første fordi den fornægter sandheden, den anden fordi den fornægter ånden (H. Scharling: *Livsminder*, 1919, 254). Ikke mange fulgte disse bastante begrænsninger af den frie forskning, og diskussionen er præget af, at der ikke er nogen fast grænse for, hvor langt man kan gå i kritikken af traditionen uden at 'falde udenfor'. Det bliver i nogen grad et holdnings spørgsmål og er derfor svært at håndtere. Det fremgår da også af bogens gennemgang af Erslevs og Steenstrups uenighed om kildekritikkens status.

Bogen slutter med et afsnit om den autonomiserede videnskabs afmagt. Heri beskrives, hvordan universitetet mister sin særlige status og bliver mere og mere reguleret som en statsinstitution på linje med andre. Mens den videnskabelige autonomi sætter sig igennem og bliver uantastet, bliver universitetet svækket, i sit selvstyre og i sit økonomiske grundlag. Det udlægges sådan, at demokratiet (de

demokratiske partier) er utaknemmeligt over for det universitet, "der brød båndene til den kultur, der havde legitimeret dannelsesborgerskabets dominans på det magtpolitiske område". Der er næppe tvivl om, at dette udtrykker mange 'modernisters' opfattelse af forløbet. Men man må alligevel spørge, om ikke det er en noget forenklet opfattelse af forholdet mellem universitet og samfund. Det kunne jo være, at 'demokratiet' ikke mente, at det skyldte universitetet noget, og at den ændrede status var udtryk for, hvad man politisk så som universitetets opgaver og vilkår.

Bogen bygger på en ph.d.-afhandling fra 2011, og det er rigtig godt, at den nu er tilgængelig som bog (trykt bog og e-bog). Den er meget velstruktureret med delkonklusioner undervejs. Den er sprogligt veloplagt (f.eks. overskrifter som *Disputatsvæsenet: Den nødvendige modbydelighed* og *Stipendievæsenet: Opdræt af en professor*). En række velvalgte illustrationer øger fornøjelsen ved at læse bogen, som er et værdifuldt bidrag til den danske universitetshistoriske litteratur.

Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2016

Ved Else Hansen, formand

Der blev tegnet nye streger i det uddannelseshistoriske landskab i 2016 med flere udgivelser om universiteterne. Pelle Oliver Larsen udgav *Professoratet*, som behandler magtkampene ved Det Filosofiske Fakultet i København i årene 1870-1920: Hvordan blev man professor? Hvad var beslutningsgrundlaget for udnævnelsen? Niklas Olsen, Karl Christian Lammers og Palle Roslyng-Jensen har redigeret antologien *Nazismen, universiteterne og videnskaben*, hvor det undersøges, hvordan forskellige videnskabsfag og videnskabsfolk ved de danske universiteter reagerede på udfordringerne fra nazismen i perioden fra 1933 til 1945. Syddansk Universitet fejrede i september sit 50-årsjubileum med udgivelsen af antologien *En verden af viden. Syddansk Universitet 1966-2016*, som er redigeret af Jeppe Nevers. Selskabet hilser det velkomment, at universitetshistorie således er trukket frem til særskilt behandling i flere udgivelser.

En anden af årets vigtige udgivelser er Mette Buchardts *Kulturforklaringer. Uddannelseshistorier om muslimskhed*, hvor hun undersøger, hvordan det blev muligt og meningsfuldt overhovedet at omtale grupper af børn i den danske folkeskole som muslimske elever.

Uddannelseshistorie fik megen opmærksomhed i 2016, også da *Dansk Skolehistorie* vandt prisen som årets historiske bog samt videnskab.dk's hædrende omtale-pris.

Dansk Skolemuseums samlinger, som siden museets lukning i 2008 har været opbevaret i containere, er takket være en donation fra A.P. Møller Fonden i løbet af det seneste halve år blevet gennemgået, sorteret og fordelt til en lang række museer og skolehistoriske samlinger. Dette projekt har været styret af professor mso Ning de Coninck-Smith og er gennemført i samarbejde med Nationalmuseet og AU-Library, Campus Emdrup. Samlingen af anskuelsestavler, billedsamlingen, studiesamlingen, Trøst Hansens sognekort m.v. er under digitalisering, og de bliver en del af en digital platform: Skolehistorien.dk, der formidler skolehistorisk viden og skaber forbindelser mellem skolehistorisk interesserede museer, biblioteker og øvrige interesserede institutioner. Der blev i oktober afholdt et seminar om den videre digitale formidling af samlingen. Erik Nørr repræsenterer Selskabet i projektets tilsynskomite. Selskabet vil fortsat følge tilgængeliggørelsen af de skolehistoriske genstande.

Med årbogen *Uddannelseshistorie* bidrager selskabet hvert år til at sætte fokus på et emne inden for uddannelseshistorie med en række forskningsbaserede bi-

drag samt med en oversigt over årets politiske tiltag og med en fyldig anmeldelsessektion. Suppleant til styrelsen, Karoline Baden Staffensen, er trådt ind i redaktionen.

Nyhedsbrev om Uddannelseshistorie er udsendt fem gange i 2015, og det har især fokuseret på selskabets egne aktiviteter. Nyhedsbrevet modtager gerne information om nye uddannelseshistorisk relevante initiativer, arrangementer og udgivelser. Nyhedsbrevet redigeres af styrelsesmedlemmerne Mette Buchardt og Else Hansen.

Uddannelseshistorie 2016 havde tema om det moderne universitet. Årbogen blev præsenteret ved et seminar afholdt i samarbejde *Tidsskrift for Arbejdsliv*, der netop havde udgivet et temanummer om arbejdsforholdene på universiteterne. Det gav mulighed for et fælles arrangement med oplæg om universiteternes historie og forhold på dagens universiteter. Direktør Svend Larsen, Statsbiblioteket, indledte med foredraget "Næsten ikke et ord om Humboldt – Træk af universitetets idéhistorie i Danmark i første halvdel af det 20. århundrede". Derefter talte Else Hansen, Rigsarkivet, om "Universiteter og idealer i velfærdsstaten". Det første af de aktuelle foredrag blev holdt af Miriam Madsen: "Målstyrede universitetsuddannelser og kalkulerende studerende". Den nyligt afgåede formand for Dansk Magisterforening, Ingrid Stage, afsluttede med oplægget "Managementledelse og politisk detailregulering giver urimeligt hårde arbejdsvilkår". Arrangementet blev støttet af Dansk Magisterforening. Det velbesøgte seminar blev rundet af med paneldebat og gode spørgsmål fra tilhørerne.

Ved generalforsamlingen blev en række styrelsesmedlemmer genvalgt, nemlig Jesper Eckhardt Larsen, Børge Riis Larsen og Lisa Rosén Rasmussen. Derimod ønskede Anne Katrine Gjerløff at træde ud af bestyrelsen, og hun blev takket for indsatsen i styrelsen. Mette Buchardt blev valgt som nyt medlem af styrelsen, og Karoline Baden Staffensen valgtes som suppleant. Styrelsen havde fremlagt forslag til vedtægtsændringer, som har gjort det muligt at vælge op til tre suppleanter til styrelsen. De fremlagte vedtægtsændringer blev vedtaget af generalforsamlingen. Ved den efterfølgende konstituering blev Else Hansen genvalgt som formand og Jesper Eckhardt Larsen som ansvarshavende redaktør.

Redaktionelt

Uddannelseshistorie bringer som nævnt fagfællebedømte artikler, men også mere essayprægede artikler, interviews og relevant fagstof som årsbibliografien og anmeldelser.

Dette er en fuldstændig liste over de artikler, der i denne årbog har været underkastet fagfællebedømmelse:

- Christian Larsen: Institutter, selskaber, museer og foreninger
– den institutionelle skolehistorie 1965-2016
- Signe Holm-Larsen: Et halvt århundrede med ”Årets gang”
- Harald Jarning: Langt fra bare nasjonal skole
– noen nye utdanningshistoriske arbeider med tema fra nordisk område
- Karen E. Andreasen & Christian Ydesen: Transnationale dimensioner i dansk uddannelseshistorie – en historiografisk analyse
- Esbjörn Larsson: Om utbildningshistoriens nytta och skada
– svensk utbildningshistorisk historiografi i nietszscheansk belysning
- Ida Juul: Historieskrivningen om de erhvervsfaglige uddannelser
- Christian Sandbjerg Hansen:
Temaer i børnehavepædagoguddannelsens historie
- Kim Furdal: Skolevæsenet som preussisk nationalstatsprojekt
– ny vinkel på det sønderjyske skolevæsen 1867-1920
- Jacob Kornbeck: Socialpædagogisk TINA-logik
– tysk uddannelsespolitik siden 1970'erne

Navneregister

Ved Børge Riis Larsen

- Abrahamsen, Mikkel 237
Ahrendtsen, Alex 208, 211
Aiskylos 90
Albertsen, Niels 236
Allerup, Peter 215, 221, 244
Andersen, Anders 212
Andersen, H.C. 195, 202
Andersen, K.B. 38
Andersen, Viggo 40
Andreasen, Karen Egedal 5, 8, 26, 74, 86, 232, 244, 260
Antonsdóttir, Fanney 19
Antorini, Christine 51
Appel, Charlotte 26, 63
Appel, Jacob 149
Aros, Benny 231
Arvin, Georg 84
Back, Knud Aage 233
Bacon, Francis 81
Bagger, Hedevig 126, 128f, 132, 135
Baggesen, August 199
Baggesen, Jens 199
Bang, Mogens 235
Bartholin, Thomas 237
Baunsbak-Jensen, Asger 38, 40, 249
Bayer, Søs 231, 236
Beck, Steen 147
Bell, Andrew 93
Bendix, Peter 220
Bendixen, Carsten 83, 244
Bengtson, Stine 236
Benzon, Peder 197, 199
Berg, Fridtjuv 94
Bergmann, Paul 174
Berliner, Peter 16
Berntsen, Klaus 38
Bertelsen, Bente 234
Bismarck, Otto von 161, 163
Bjerg, Helle 238
Bjerregaard, Ritt 20, 38, 52
Björk, Ragnar 100
Björklund, Jan 90
Bjørn-Andersen, Niels 227
Blaksteen, Magnus 35ff, 45
Blom, Anne 232
Boes, Jens Peter Randsløv 234
Bohr, Harald 247f
Bohr, Niels 247f
Bonde, Jens Strunge 207
Bormann, Karl 162
Boye, P. 113, 116f
Brandes, Georg 255f
Brandt, Thomas 253
Brandt-Pedersen, Finn 40
Bredsdorff, Morten 81f
Brinch, Martin 234
Broady, Donald 99
Broge, Inge 34
Brogaard, Amanda Holman 235, 251f
Brogaard, Steen 252
Bruun Rasmussen, Knud 238
Bruun, Christoffer 62
Bruun, Ellen Norén 238
Bruun, Niels W. 237
Buchardt, Mette 26, 232, 244, 258f
Bugge, K.E. 14, 238
Bundsgaard, Jeppe 215
Burchardt, Kaj 41
Burt, Cyril 83
Butterfield, Herbert 91ff, 103
Bärenholdt, Nils 237
Bøje, J.D. 138
Bøndergaard, Gudmund 108
Cameron, David 181
Caruso, Marcelo 232, 241ff
Christensen, Anders Bondo 206, 209, 218
Christensen, Carl Christian 238
Christensen, Christian 120
Christensen, Erik 114
Christensen, Gert 244

Christensen, Gottlieb 247
 Christensen, Jens Jørgen 234
 Christensen, Torben Spanget 147
 Christian 4. 115
 Christian 5. 197
 Christian 6. 59
 Christiansen, Margrethe 126, 132
 Christoffersen, Henning 40
 Chrstrup, Henriette 113f
 Clavin, Patricia 86
 Coninck-Smith, Ning de 16f, 25f, 79f,
 232f, 241, 258
 Corvinus, Canutus Petri 198
 Crusoe, Robinson 166
 Cygnæus, Uno 67
 Dahl, Jens Henrik Thulesen 228
 Dahlkild, Nan 232
 Dahllöf, Urban 99
 Dalland, Henning 40
 Dalsgaard, Lene Bech 138
 Dam, Poul 20
 Damberg, Erik 150
 Dam-Jensen, Elsemarie 237
 Decroly 133
 Degn, Erik 234
 Degn, Ole 112
 Degnbol, Lejf 16
 Denzel, Bernhard Gottlieb 168,
 Descartes, René 166
 Dhondt, Pieter 252ff
 Drotner, Kirsten 150
 Durkheim, Emile 66
 Dybdahl, Vagn 108
 Dübeck, Ingrid 112
 Egebjerg, Hans 233
 Egelund, Niels 218
 Ehlers, Søren 16f, 20, 22
 Eide, Kjell 61
 Eilrich, Svend 239
 Elberling, C.W. 202, 204
 Elver, Julie 238
 Émile 166
 Engberg, Hanne 16
 Engberg-Pedersen, H. 38,40
 Engelsen, Britt Ulstrup 69
 Eriksen, Henning 235
 Errboe, Cathrine 239
 Erslev, Kr. 255f
 Eskildsen, Claus 172,175f
 Facius, Mette 232
 Fibiger, Steen 235
 Laursen, Per Fibæk 221, 249
 Fichte, Johann Gottlieb 170,172
 Fink, Jørgen 113,116f
 Fink-Jensen, Morten 37,63
 Fischer-Nielsen, Jakob 234
 Fjeldsøe, Michael 238
 Flyvholm, Eva 226f
 Flöter, Jonas 253
 Fode, Henrik 113
 Fogelberg, Silke 207
 Fossius, Marcus Petrus 198
 Foucault, Michel 100, 244
 Francke, A.H. 242
 Frank, Eilif 20
 Frederiksen, J.T. 130f
 Friese, Peter 245
 Friesen, Friedrich 170
 Fritzbøger, Bo 236
 Fröbel 132f
 Fuchs, Eckhardt 86
 Furdal, Kim 5, 10, 156, 176f, 260
 Fälling, Jakob 235, 251
 Galilei, Galileo 81
 Gersing, Agnete 207
 Gjerløff, Anne Katrine 259
 Glenstrup, Christian 24
 Gossler 165
 Gottfriedsen, Hans 197
 Gramsci, Antonio 100
 Granvig, Benedikte 237
 Gregersen, Marie Benedicte 126
 Grinder-Hansen, Keld 20, 22
 Grove, Knut 70
 Grue-Sørensen, K. 14
 Grundtvig, N.F.S. 11, 206, 238

Gulløv, J. 138
 Gutsmuths, J.Chr. 171
 Hall, Bror Rudolf 12, 90, 95ff
 Hall, John A. 238
 Hansen, Bjørn 250
 Hansen, Christian Sandbjerg 5, 9, 126, 140, 260
 Hansen, Else 6, 237, 252, 258f
 Hansen, Eva Kjer 205
 Hansen, Flemming Lind 20
 Hansen, H.P. 162
 Hansen, Knud 40
 Hansen, Søren 195
 Trøst-Hansen, S. 258
 Harnisch, Chr. W. 169ff
 Hassø, Arthur G. 109
 Hastrup, Bjarne 113
 Haue, Harry 5, 8, 26, 81, 142, 145, 149f, 154
 Haugaard, Kirsten 134
 Havsteen-Mikkelsen, Mette Eriksen 237
 Hein, Stig 239
 Heinesen, Knud 38,45
 Hellner, Robert 14, 18
 Hendricks, Vincent F. 7
 Herbst, Christian Frederik 201f
 Herbst, Michael Johannes Christian 201
 Herder, Johann Gottfried von 171f
 Heunicke, Magnus 221
 Hilden, Adda 16
 Hjortdal, Claus 207, 210f
 Hoëm, Anton 60, 65ff, 72
 Hoff, Ragnhild 126
 Holberg, Ludvig 151
 Holbraad, Jacob 207
 Holm, Claus 207
 Holm-Larsen, Signe 5f, 10, 21, 32, 35, 56, 205, 231, 233, 245, 260
 Homan, Susanne 235, 251
 Horkheimer, Max 186f
 Hornbech, Birthe Rønn 47
 Humboldt, Wihlem von 171, 253, 259
 Hvidtfeldt, Johan 18
 Høffding, Harald 255
 Høj-Pedersen, Jens Erik 234
 Høyrup, Thomas 242
 Haarder, Bertel 20, 24, 44f
 Haarløv, Hans-Tyge 238
 Ingemann, Jan Holm 237
 Ingrid, dronning 246
 Ingstrup, Mads Christensen 234
 Iriye, Akira 77,86
 Jacobsen, A. Lif Lund 238
 Jacobsen, Anette Faye 231
 Jacobsen, Julie Alice 244
 Jahn, Friedrich Ludwig 170
 Jahn, Henning 235
 Jakobsen, Erhard 38, 41
 Jakobsen, Klaus Eusebius 252
 Jarning, Harald 5, 7, 9, 59, 73, 260
 Jelled, Marianne 209, 212, 219
 Jensen, Erik 13
 Jensen, Ingrid Mejer 238
 Jensen, Jørgen 38
 Jensen, Michael Balle 235
 Jensen, Niels Dyrholm 237
 Jensen, Niels Rosendal 240
 Jensen, Ole Vig 24, 44, 46
 Jessen, Kaare Ulrik 16
 Johansen, Chr. 164
 Johnsen, Axel 175
 Joseph 2. 165
 Juel, Frederik 233
 Juul, Ida 5, 9f, 106, 122,260
 Jürgensen, Kristen 239
 Jørgensen, Carl Erik 144
 Jørgensen, Jørgen 45
 Jørgensen, Kenneth Lauritzen 231
 Kampmann, Tage 16, 82
 Kampmann, Viggo 40
 Kappel, Line Stella 231
 Karlsruhøj, Else 16
 Keck 164
 Keiding, Tina Bering 237

Kerp, Heinrich 175
 Kerschensteiner, Georg 80
 Khader, Naser 220
 Kirkebæk, Birgit 16
 Kjær, Niels 236
 Klöcker-Larsen, Flemming 109
 Knudsen, Lise Gerda 233
 Koch, Carsten 227
 Kold, Christen 16, 21
 Konopka, Gisela 186
 Kornbeck, Jacob 6, 10, 180, 182f, 191, 240f
 Korsgaard, Ove 238
 Kragh-Müller, C.C. 131
 Krauze, Enrique 186
 Kreiner, Svend 215
 Kristensen, Emilie F. 235
 Kristensen, Jens Erik 231, 236
 Krogh, Ellen 147
 Kühn, Ove 233
 Lammers, Karl Christian 237, 258
 Lancaster, Joseph 93
 Lange, Dorte 206
 Lange, P.G. 144
 Langlandus, Johannes Theofredi 197f
 Larsen, Børge Riis 3, 6, 10, 16, 143, 194, 204, 247f, 251, 259
 Larsen, Christian 3, 5f, 9ff, 28, 48, 142, 144, 231, 260
 Larsen, Ernst 13
 Larsen, Esben Lunde 51, 205, 225
 Larsen, Helge 38
 Larsen, Henning 152
 Larsen, Jesper Eckhardt 3, 7, 21, 232, 242, 259
 Larsen, Joakim 26, 63, 79ff
 Larsen, Jørn Neergaard 207
 Larsen, Pelle Oliver 237, 255, 258
 Larsen, Susanne Hostrup 233
 Larsen, Svend 237, 255, 259
 Larsson, Esbjörn 5, 8, 12, 90, 103, 243, 260
 Lauglo, Jon 71
 Lauridsen, Søren K. 245f
 Lehmann, Inge 238
 Lidensjö, Bo 69
 Liedman, Sven-Eric 71
 Lind, Annette 219
 Lindegren, Jan 97
 Lindelosus, Christiernus Petri 198
 Lindmark, Daniel 101
 Lowy, Louis 186
 Luhmann, Niklas 153, 242
 Lund, Birte Fahnøe 234, 238
 Lundgren, Ulf 69, 99
 Lyhne, Erik 238
 Madsen, Knud 39
 Madsen, Miriam 259
 Madvig, J.N. 255
 Magnus, Carl Ludvig Frederik Jacob 202f
 Magnus, Peter 203
 Maier, Carolina Magdalene 208, 216, 223
 Maier, Joseph B. 186f
 Maria Theresia 165
 Mark, Jacob 225f
 Markussen, Ingrid 14ff, 143f
 Marx, Karl 95
 Massmann, N.H. 116
 Matthiesen, Hugo 172
 Maurer, Traude 253
 Mediås, Odd Asbjørn 79, 82
 Melchior, Hans Bøchman 251
 Mentz, Jørgen 148
 Merrild, Irena 234
 Merton, Robert 256
 Meyer, Ion 35
 Michelsen, Svein 70
 Mikkelsen, Harald 227
 Mikkelsen, Jørgen 234
 Montessori, Maria 79, 83, 132f
 Mortensen, Finn Hauberg 146, 150
 Mortensen, Frede 238
 Mortimore, P. 48
 Mose, Tine 149

Munch, P. 149
 Munk, Peter 225
 Mühler, Heinrich von 163
 Myhre, frk. 233
 Møller, A.P. 25
 Møller, Chastine Mc-Kinney 25
 Møller, Jonas 113
 Møller, Jørgen 143
 Napoleon 1. 159, 165, 170
 Nellemann, Aksel 79,82
 Nevers, Jeppe 258
 Nielsen, Carsten Weber 16, 26
 Nielsen, Claus 235
 Nielsen, Johannes 17
 Nielsen, Knud Holt 249
 Nielsen, Louis 251
 Nielsen, Paul 231
 Nielsen, Sofie Carsten 51
 Nielsen, Stinus 19f, 38
 Nielsen, Søren Bilstrup 237
 Nielsen, Tom 236
 Nielsen, Tove 38
 Nietzsche, Friedrich 90ff, 95, 98, 102f
 Nipperdey, Thomas 159
 Nissen, Gunhild 14f, 16, 34, 36, 40, 143, 149
 Nissen, Hartvig 61
 Nyrop, Camillus 108, 112ff, 116, 118
 Næsgård, Sigurd 132
 Nørby, Ellen Trane 51, 205, 208, 212, 218
 Nørsgaard, Ellen 14, 16, 34ff, 83,144f, 244
 Nørr, Erik 16, 28, 143ff, 149, 151, 234, 258
 Nørregaard, Georg 113
 Olesen, S.G. 130
 Olsen, Niklas 237, 258
 Olsson, Bo Grunnet 233
 Osten, H.H. von 168
 Ottosen, Knud 21
 Palæmon, Johannes 196
 Pedersen, Christiane 236
 Pedersen, Ines Aagaard 239
 Pedersen, Ove Kaj 238
 Pedersen, P.M. 127
 Pestalozzi, Johann Heinrich 67, 160, 166ff, 170ff, 174, 177
 Petersen, Jens Ingemann 18
 Petersen, K. Helveg 20
 Petersen, Peter 83
 Petersen, Uffe Gravers 144
 Petterson, Lars 92,100f
 Pfaffenberger, Hans 186f
 Picard, Emmanuelle 254
 Pilgård, Berit 231
 Possing, Birgitte 144
 Poulsen, Mogens 199
 Poulsen, Poul Porskær 235
 Primdal, Sven 235
 Quistgaard, J.C. 200f
 Qvortrup, Ane 237
 Qvortrup, Lars 206, 213
 Rasmussen, Anders Fogh 47
 Rasmussen, Annette 232, 244
 Rasmussen, Jan William 235
 Rasmussen, Jens Gothardt 237
 Rasmussen, Lars Løkke 205
 Rasmussen, Lisa Rosén 3, 84, 233, 259
 Rasmussen, Poul Nyrup 47
 Rasmussen, Victor 34f
 Ravn, Hans Mikkelsen 196f
 Ravn, L.S. 157, 177
 Reeh, Niels 232, 242
 Reil, Morten 234f
 Reissmann, Mette 226
 Ribbjerg, Sofie 83, 126, 132, 139
 Riisager, Merete 212
 Ring, Eva 236
 Ritter, Carl 171f, 174, 176
 Rochow, Eberhardt von 172
 Rodhe, B.C. 19
 Rodin, Anders 236
 Rohde, Jens 212
 Rohde, Kirsten 144
 Rosenfalck, Hans 239

Rosenkilde, Kirsten 235
 Roslyng-Jensen, Palle 237, 258
 Rost, Gerda 233
 Rostrup, Uffe 220
 Rousseau, Jean-Jacques 82, 166f
 Rovde, Olav 70
 Rudbeckius, Johannes 95
 Rugaard, Peter 24
 Salzmann, Chr. Gotthilf 167f
 Sandin, Bengt 99f
 Sauter, Emil 23
 Schandorph, N.P. 195
 Scharling, Henrik 256f
 Schelling, F.W.J. von 171f, 174, 176
 Scherfig, Hans 149
 Schleiermacher, Friedrich 170
 Schmitz, F.L. 24
 Schneider, K.Th. 165
 Schulz, Jens 236
 Seale, Bobby 249
 Seeley, John Robert 150
 Selvig, Charlotte 233
 Sem Fure, Jorunn 253
 Sigsgaard, Jens 139
 Sigurjonsson, Gudmundur 108, 118
 Sirevåg, Tønnes 61
 Skarpene, Ove 69
 Skov, Birgit 198
 Skovgaard-Petersen, Karen 149
 Skovgaard-Petersen, Vagn 14ff, 18, 35,
 77, 79, 143ff, 149, 152f,
 Skovmand, førstelærer 233
 Skovmand, Keld 213
 Skovmand, Roar 14f, 19, 34, 79, 142
 Skovsby, Julie 227
 Slumstrup, Finn 38
 Sonne, Pernille 28, 231, 233
 Sortkær, Bent 233
 Spengler, Oswald 175
 Spinoza, B. 171
 Stage, Ingrid 259
 Stan, Ana-Maria 253
 Staugaard, Tove 234
 Steenstrup, J. 255f
 Steffensen, Karoline Baden 259
 Stibolt, Michelle, Elisabeth Christiane
 von 201
 Stiehl, Ferdinand 162
 Suhr, Karsten 220
 Svendsen, Nicolai 157
 Sølvær, Aage 113
 Sølvhøj, Jakob 219
 Sørensen, Annette Buhl 235
 Sørensen, J.H. 120
 Sørensen, John Houman 114
 Sørensen, Jørgen Steen 213
 Sørensen, Karen 238
 Sørensen, Preben F. 112
 Thatcher, Margaret 180f, 191
 Thiedecke, Johnny 145
 Thomsen, Eddy 236, 246
 Thomsen, Niels Aage 234
 Thorning, Daniel Andreae 198
 Thue, Fredrik 70
 Tingsten, Herbert 62
 Tolstrup, Flemming 251
 Tolstrup, Lisbeth 236
 Tommerup, Jens 235, 247
 Torp, Anders Meyer 235
 Torpe, Harald 13
 Tranø, Knut Erik 61
 Tuft, Karsten 236, 245
 Tuxen, Jette Kjærulff 15, 247
 Tuxen, Ole 15, 247
 Tørnæs, Ulla 47, 51, 146, 205, 227f
 ur anský, Marek 253
 Olsen, Peter Ussing 82
 Vase, Jens 207
 Vedsted, Christoffer Augustinus 248
 Vendotinus, Laurentius 198
 Vestager, Margrethe 47
 Vick, Melisa 243
 Vyff, Iben 233
 Wehler, Hans-Ulrich 162
 Westberg, Johannes 60, 67, 71
 Wiborg, Susanne 21

Wiedemann, Finn 147
Wilhelm 2. 164f, 174, 177
Wingender, Nete Balslev 16
Wulff, Anna 126, 128f, 132f, 135
Wøldike, Peder 199
Wölk, Monika 162
Wøllekær, Johnny 108
Ydesen, Christian 5, 8, 26, 74, 86, 232,
244, 260

Zahle, Natalie 144
Zeune, August 170
Zeuner, Lilly 120, 147
Zwisler, Laila 235
Østergaard, Morten 53
Östling, Johan 253
Østrup 39
Aarøe, Poul 227
Aaskoven, Hans Henrik 239

Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Søren K. Lauridsen, Brombærvej 10, 8410 Rønde eller skl@post.cybercity.dk. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassereren forhandler også Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser findes på selskabets hjemmeside.

Uddannelseshistorie 2016 udgives med økonomisk støtte fra Det Frie Forskningsråd/Kultur og Kommunikation og Letterstedtska Föreningen.

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.