



Danskernes Historie Online

Danske Slægtsforskeres Bibliotek

Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt vores arbejde – Bliv sponsor

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

Ophavsret

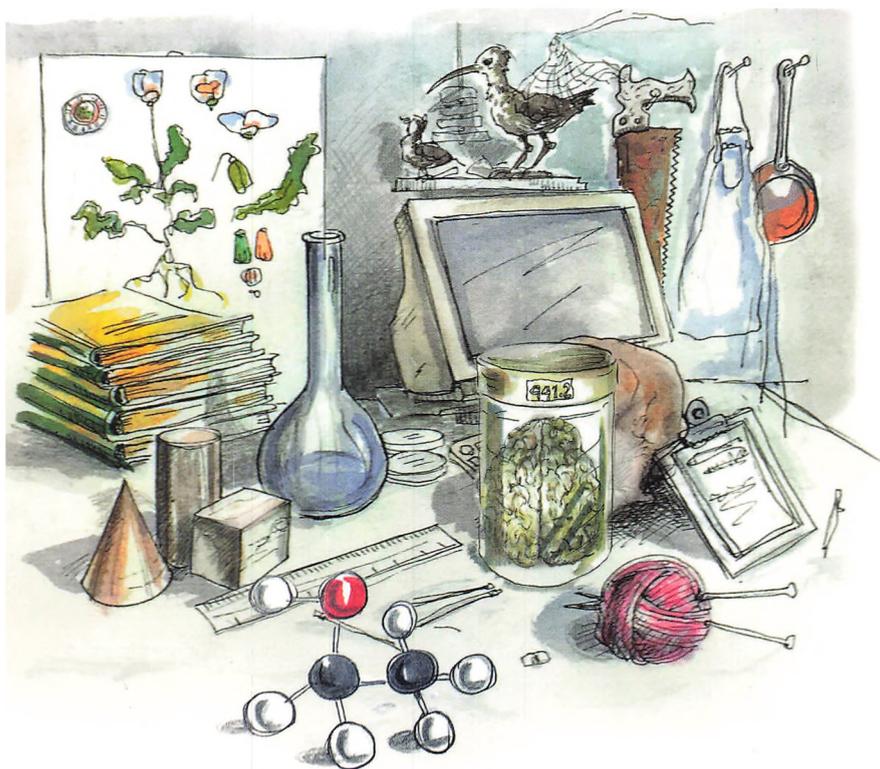
Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

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

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

Uddannelseshistorie 2018



Læremidler – om materialitet og ord i produktion og praksis

52. årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Formål

Uddannelseshistorie er et historievidenskabeligt tidsskrift for formidling af og debat om temaer inden for uddannelsesområdet. Ved formidling af forskningsbaserede, fagfællebedømme artikler og oversigter, der efterspørges af forskere, studerende, undervisere, aktører m.v., sigter tidsskriftet på at udgøre et forum for oplyst og kritisk debat. *Uddannelseshistorie* er forankret i historisk uddannelsesforskning, men inddrager også tværfaglige perspektiver hentet fra f.eks. komparativ, sociologisk og politologisk forskning. Som noget særligt bringes hvert år en detaljeret gennemgang og analyse af dansk uddannelsespolitik fra det indeværende folketingsår under overskriften »Årets gang«. Desuden bringes hvert år en oversigt over samtlige udgivelser inden for det uddannelseshistoriske område fra det forløbne år under titlen »Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi«.

Temareaktion af Uddannelseshistorie 2018

Lektor, ph.d. Lisa Rosén Rasmussen (temareaktør)
Adjunkt, cand.mag. Maria Rejkjær Holmen (temareaktør)
Ph.d.-stipendiat Karoline Baden Staffensen (temareaktør)
Arkivar, seniorforsker, ph.d. Christian Larsen (anmelderredaktør)

Illustrator

Fanney Antonsdóttir (www.fanney.net)

Selskabets styrelse 2018-19

Postdoktor Jesper Eckhardt Larsen, Universitetet i Oslo (formand)
Ph.d.-studerende Karoline Baden Staffensen, Aarhus Universitet (næstformand)
Specialkonsulent Jens Bennedsen, Aarhus Universitet (kasserer)
Seniorforsker, arkivar Christian Larsen, Rigsarkivet (sekretær og ansvarshavende redaktør)
Lektor Lisa Rosén Rasmussen, Aarhus Universitet
Lektor Mette Buchardt, Aalborg Universitet
Fhv. seniorforsker, arkivar Erik Nørr
Lektor Jens Aage Poulsen, Historielab, Professionshøjskolen Lillebælt
Adjunkt Maria Rejkjær Holmen, Københavns Professionshøjskole
Fagkonsulent Christian Vollmond, Undervisningsministeriet (suppleant)

Optagelse af manuskripter

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

Bog anmeldelser

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

Uddannelseshistorie
2018

Uddannelseshistorie 2018

Redigeret af
Lisa Rosén Rasmussen, Maria Rejkjær Holmen
og Karoline Baden Staffensen

Læremidler
- om materialitet og ord
i produktion og praksis

52. Årbog fra Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Uddannelseshistorie 2018

Copyright: Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Grafisk produktion: WERKs Grafiske Hus a/s, Aarhus

Isbn: 978-87-87185-10-3

Issn: 0900-226x

Indholdsfortegnelse

Forord	7
--------------	---

ARTIKLER

Læremidler i skolens praktiske fag	11
<i>Af Lisbeth Haastrup og Lisa Fälling Andersen</i>	

Uden hjælpemidler – ingen skole	41
<i>Af Mette Vibjerg Hansen og Pernille Reuther Holm</i>	

Til gavn og fornøjelse for de små – didaktik og æstetik i ABC-billedbøger på vers	59
<i>Af Anna Karlskov Skyggebjerg</i>	

Om forord i norske abc-bøger i 200 år	80
<i>Af Dagrún Skjelbred</i>	

Rochows mange børnevenner – en undersøgelse af de danske Rochow-versioners tilblivelse, udformning og udbredelse	99
<i>Af Karoline Baden Staffensen</i>	

ORIENTERENDE OG ÅRETS OVERSIGTER

Anskuelsestavlens historie og digitaliseringen af det moderne gennembruds læremiddel	119
<i>Af Jens Bennedsen og Anette Eklund Hansen</i>	

Udflytninger, centralisering og liberalisme – uddannelserne i folketingsåret 2017-2018	133
<i>Af Signe Holm-Larsen</i>	

Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2017	162
<i>Ved Christian Larsen</i>	

ANMELDELSER 172

Årsberetning for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2018 197
Af Jesper Eckhardt Larsen, formand

Et forord om læremidler: om materialitet og ord i produktion og praksis

På mange skoler afleverer eleverne i dag deres mobiltelefoner, når de møder ind om morgenen. Telefonerne, pyntet med klistermærker og bling, bliver lagt i en kasse og låst inde i et skab i klasseværelset for dagen. De kommer dog frem, hvis eleverne skal bruge app'en til hjemmelavede quizzer i historietimen, mobilens lommeregner i matematik eller blot har fået lov til at høre musik til gruppearbejdet. Således sniger mobilen sig ind i det hastigt voksende repertoire af digitale hjælpe- og læremidler i skolens regi, hvor matematikopgaver i vid udstrækning findes og løses på skolens tablets, og lærerne anvender online portaler til at vise instruktionsfilm om dansk grammatik på den interaktive tavle. Men hvilke didaktiske muligheder – og umuligheder – trækker de digitale læremidler med ind i klassen? Har digitaliseringen medført en radikal ændring af skolens læremidler, eller er der blot tale om gammel vin på nye flasker?

Digitaliseringen af skolen har i vid udstrækning betydet, at fingrenes tavse berøring af forskellige skærme og lyden af elever, der hopper for at nå toppen af den interaktive tavle, har afløst lærerens kridt på tavlen. Sammen med de mere rene didaktiske spørgsmål melder sig tematikker vedrørende læremidlernes sociale, affektive og materielt-kropslige dimensioner i de ovenstående eksempler på digitaliseringen af skolen. Ifølge uddannelseshistorikeren Inés Dussel, så har den digitale skærm ændret interaktionen i klasseværelset, i hvert fald i det argentinske og brasilianske skolesystem, som hun har studeret. Dussel viser således, hvordan kontakten mellem elever og mellem lærer og elev bliver en anden, når blikket mestendels er rettet mod skærmen. Tillige er vinduet og den nære verden ikke længere der, hvor elever vender sig hen, når de dagdrømmer eller for et øjeblik ønsker at holde en pause.¹

Digitale læremidler er blot et lille udsnit af de læremidler, som igennem de sidste århundreder har været med til at forme dagligdagen i skolen. Katekismer, sandborde, regnehæfter, anskuelsestavler, læseapparater, lysbilleder, lommeregnerne, geoboards, fotokopier og masser af bøger af forskellig type er andre eksempler på materialer, der igennem tiden har fundet vej til undervisningslokalet, til lærerens bord, de studerendes rygsække og elevernes skoletasker. Læremidler har

¹ Dussel 2018.

med andre ord gennem tiden og i takt med skiftende pædagogiske og didaktiske idealer antaget mange forskellige former.

Når vi i dette nummer af *Uddannelseshistorie* går historisk til temaet læremidler, sker det med et ønske om at sætte dagens mange nye læremidler i perspektiv og åbne op for en nuanceret diskussion af, hvordan vi kan forstå betydningen af læremidlernes ændrede former. Således kommer temanummeret omkring læremidler til et bredt udvalg af folkeskolens fagkreds og fra en periode, som strækker sig over næsten 250 år, og viser gennem bidragenes analyser, hvordan læremidler bærer aftryk af – og i deres anvendelse også tager form igennem og former – den historiske og didaktiske kontekst, som de indgår i.

Dette års temanummer indledes med en artikel af lektor ved Aarhus Universitet, Lisbeth Haastrup, og ph.d.-stipendiat ved Aarhus Universitet, Lisa Fälling Andersen, som følger tre af folkeskolens praktiske fag, sløjd, håndarbejde og husgerning, fra fagenes tilblivelse omkring år 1900 og frem til i dag. Forfatterne anlægger en bred definition af læremiddelbegrebet og undersøger med udgangspunkt i analyser af elevprodukter skiftende fagdidaktiske praksisser inden for disse tre fag.

I nummerets anden artikel zoomer museumsinspektør ved Give-Egnens Museum, Mette Vibjerg Hansen, og cand.mag. i kulturhistorie, Pernille Reuther Holm, ind på en konkret lærer og på en enestående samling af læremidler; nemlig lærer ved Neder Donnerup Skole, Peder Degnbol, og dennes omfattende samling af genstande fra hele verden til brug i undervisningen. Gennem analyser af udvalgte genstande fra skolesamlingen giver forfatterne et indblik i Degnbols pædagogiske ideer og projekt.

De to følgende bidrag tager begge fat i 1800- og 1900-tallets abc-bøger, men med vidt forskellige tilgange og mål. Anna Karlskov Skyggebjerg, lektor ved Aarhus Universitet, undersøger i sin artikel forholdet imellem didaktisk intention og æstetisk ambition i en række danske abc-billedbøger på vers, mens professor emeritus i tekstvidenskab ved Universitetet i Sørøst-Norge, Dagrun Skjelbred, fokuserer på abc-bøgernes forord for derigennem at belyse skiftende lærer- og elevroller i de sidste to århundreder.

Karoline Baden Staffensen, ph.d.-stipendiat ved Aarhus Universitet, sætter fokus på den internationale indflydelse på danske læremidlers udvikling med sin undersøgelse af, hvordan F.E. von Rochows læsebog, *Børnevennen*, gennem oversættelser og bearbejdningskommissioner kom til at antage mange forskellige former på det danske skolebogsmarked.

Hvorvidt læremidler må forstås i relation til og som en funktion af skiftende pædagogiske idealer, eller bør fremlæses som aktører eller læremestre, der ændrer den pædagogiske praksis, er et spørgsmål, der i temanummerets bidrag besvares igennem teoretiske og empiriske argumentationer. Ikke desto mindre tydeliggør de historiske analyser, at læremidlerne kan kædes sammen med ændringer ikke blot i skolen og uddannelsesinstitutionernes indhold og materialisering, men også – som hos Ines Dussel – med de sociale, taktile, kropslige og mere affektive sider af skole og uddannelse. Ydermere kan det tilføjes, at det samme læremiddel tilsyneladende kan fremtræde væsensforskelligt alt efter, hvilken kontekst det indgår i.

En gennemgående tematik i flere bidrag til dette temanummer er desuden udviklingen og produktionen af nye læremidler. Hvem har indflydelse på, hvordan læremidlet bliver til, hvad det skal indeholde, og hvordan det skal se ud. Flere steder ses det personlige engagement og initiativ hos enkeltindivider som en afgørende drivkraft i udviklingen af læremidler. Dette gælder eksemplerne med læreren Peder Degnbols skolesamling og de danske oversættere og udgivere af F.E. von Rochows læsebog, som begge er analyseret i årets bidrag. Yderligere skridt i denne analyse ville være en undersøgelse af det politiske bestemte curriculum. Som perspektivering til læremidlernes udformning og til Degnbols unikke skolesamling kunne det endvidere være værd at se nærmere på læremidlernes organisering og distribuering i et historisk perspektiv. Her kunne man f.eks. undersøge udviklingen fra 1960'ernes fælleskommunale samlinger, til de efterfølgende Amtsentraler og senest til lærernes deling af undervisningsforløb på læringsplatforme og samlingen af lærebøger på online portaler, som har medført tilfælde, hvor én kommunes skoler primært får sit undervisningsmateriale fra Clio Online, mens en anden anvender materiale fra Gyldendal.² Ydermere kunne spørgsmålet om, hvem der afgør, hvad der kommer ind i klasselokalet, strækkes til analyser af skolebestyrelsernes rolle såvel som af forholdene omkring komercielt sponsorerede materialer.

Ved at følge læremidlernes produktionsbaner og deres videre færd ind i klasselokalerne bliver det muligt få et indblik i de ideer, der har været del af de nye læremidlers udformning – og de konkrete omstændigheder ved tilblivelsesprocessen, der har haft betydning for udformningen af produktet. Hvad der sker med et objekt, være det sig en digital enhed, en (læse)bog, et måleinstrument, et hjemmesyet forklæde, når det tages ind i, udvikles til, anvendes eller produceres i undervisningssammenhænge, er et andet spørgsmål, som også adresseres særligt i temanummerets første bidrag. For igen at zoome ud kan flere af læremidlerne præsenteret her i temanummeret følges i de internationale netværk, de uløseligt

² Coninck Smith m.fl. 2015; Deloitte/KL 2017.

har været en del af. Dette gælder både den lille grå stenke fra Indien i Degnbols samling, men også oversættelsen af Rochows læsebog fra tysk til dansk såvel som anskuelsestavlerne, der blev udvekslet imellem en række lande.

Efter temanummerets fem artikler følger en beretning fra Aarhus Universitets bibliotek på DPU, AU Library Campus Emdrup, hvor der de seneste år er blevet arbejdet aktivt med konservering og formidling af et af dansk læremiddelhistories mest farverige elementer, nemlig samlingen af anskuelsestavler fra det nu lukkede Dansk Skolemuseum. Der gives et indblik i anskuelsestavlernes danske historie gennem en tekst forfattet af historiker Anette Eklund Hansen, og efterfølgende beretter Anette Eklund Hansen sammen med en af de andre involverede i projektet, specialkonsulent Jens Bennedsen, om udfordringerne med at håndtere en samling bestående af 12.500 anskuelsestavler og om udviklingen af en digital platform, som skal samle forskellige skolehistoriske databaser og formidlingsinitiativer.

Signe Holm-Larsen giver traditionen tro et overblik over udviklingen på uddannelsesområdet i det forløbne folketingsår i Årets gang. Det sker denne gang under overskriften ”Udflytninger, centralisering og liberalisme”. Derudover bringes Christian Larsens oversigt over ny uddannelseshistorisk litteratur fra 2017 i årsbibliografien og anmeldelser af en række nye uddannelseshistoriske udgivelser.

God læselyst!

Temareaktionen:

Lisa Rosén Rasmussen, Maria Rejkjær Holmen og Karoline Baden Staffensen

Litteratur

- Coninck-Smith, N.d., L. R. Rasmussen & I. C. Vyff (2015), *Da skolen blev alles: Tiden efter 1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Deloitte/KL (2017). *Bedre deling og effektivt indkøb af digitale læremidler i folkeskolen*. Kan tilgås på: <http://www.kl.dk/Born-og-unge/Bedre-delning-og-effektivt-indkob-af-digitale-laremidler-id232426/>.
- Dussel, I. (2018), *The Digital Classroom. A Historical Consideration on the Redesigning of the Contexts of Learning*. I: I. Grosvenor & L. R. Rasmussen (red.), *Making Education. Material School Design and Educational Governance*. Cham, Switzerland: Springer.

Læremidler i skolens praktiske fag

Af Lisbeth Haastrup og Lisa Fälling Andersen

Introduktion

Da de tre praktiske skolefag, sløjd, håndarbejde og husgerning, blev til omkring år 1900, skulle nogle områder af livet og verden uden for skolen finde deres form som didaktisk praksis i skolen. Denne artikel tager, med et bredt læremiddelbegreb, udgangspunkt i de materialer, redskaber og arbejdsprocesser, der blev udvalgt, og de faglokaler, der blev indrettet med pædagogiske og didaktiske begrundelser. Artiklen indskrives sig i temaet om læremidler i uddannelseshistorien ud fra et materiel kulturdidaktisk og historisk perspektiv ved at følge de praktiske fag gennem tre epoker. Artiklen præsenterer de stærke koncepter, der konstituerede de tre fag omkring år 1900, og følger, hvordan de blev materialiseret og praktiseret. Tætte læremiddelanalyser af elevprodukter såsom forklæder, bakker og madopskrifter bliver i artiklen en prisme til at fremkalde, hvordan fagdidaktiske praksisser gennem fagenes historie, frem til fagene under de nye navne håndværk og design og madkundskab efter skole-reformen af 2014, er blevet tænkt og gjort af såvel lærere som elever. Særligt for elevprodukter i de praktiske fag er, at de kan tages med videre i livet som lærestykker, der skriver sig ind i både den enkeltes og generationernes skole- og livshistorie.

Læremidler og materiel kulturdidaktik

De faglærere, der udviklede og fik institutionaliseret og materialiseret de tre praktiske fag som fagrække i folkeskolen, byggede deres fag op fra grunden. De hentede inspiration i internationale pædagogiske ideer og erfaringer. De argumenterede for, at de alment dannende og karakteropdragende perspektiver i den systematiske undervisning i praktisk arbejde passede ind i skolens samlede målsætning.¹ De underviste både elever og lærere og udviklede deres systemer gennem praktiske eksperimenter, som de skrev lærebøger ud fra. De var med til at konkretisere og materialisere deres fagdidaktiske praksis ved at forstå indretning af faglokaler, valg af materialer, teknikker og modelrækker. De udarbejdede timeplaner, fastlagde timetal og progression gennem klassetrin.²

¹ Gabrielsen 1989.

² Mikkelsen 1894; Hansen 1912; Rasmussen & Blicher 1913; West 1989.

Ved at gå tæt på alt det, der skulle til for at ”gøre” de praktiske fag, som hele former for praksis, sættes forståelsen af læremidler i perspektiv. I de gennemtænkte koncepter for sammenhængende fagdidaktiske praksisser bliver det tydeligt, at relationerne mellem tid, rum, materialer, redskaber, lærebøger, lærere og elever alle virker sammen som et hele. I de praktiske fag udgør lærebøger f.eks. kun en lille del af læremidlerne. I sløjd og håndarbejde har lærebøgerne været lærerbøger, som lærerne læste, mens eleverne brugte hænder, materialer og værktøjer til at lave produkter efter lærerens forevisning.

I forskning såvel som undervisning på materiel kulturdidaktik på DPU tages udgangspunkt i relationerne mellem mennesker, rum og materialitet i kulturalanalyser af didaktisk praksis.³ Ud fra dette perspektiv bliver forskning i læremidler et helt centralt fælles grundlag for tætte materiel kulturalanalyser af fag og fagdidaktisk praksis i tid og rum, inden for og imellem fag.⁴ I studiet af læremidler i de praktiske fag kommer de materialer, som fagene defineres ud fra, og de produkter, eleverne arbejder med, i fokus.

Læremidler som prisme

Med læremidler som prisme har vi derfor valgt en gennemgående både typisk og ikonisk genstand for hvert fag. Gennem analyse af forklædet fra håndarbejde, bakken fra sløjd og opskriften fra husgerning vil vi anlægge et genealogisk perspektiv på de praktiske fags tilblivelse og forandring.⁵ Læremidlerne taler for sig selv om en gennemført praksis i skolen og ikke nødvendigvis på samme måde, som man taler om praksis på det politiske niveau. Når det er disse tre læremidler, der ”taler”, lægger det op til en opdeling i tre epoker.

Efter en fælles introduktion til de praktiske fags konstituering og begrundelser, set fra lærerens perspektiv omkring år 1900, analyseres hvert af fagene med deres særlige form for materialitet og fagdidaktiske praksis, gennem tre epoker, med henblik på kontinuitet og forandring. Første epoke har med stærke materiale-, teknik- og produktorienterede koncepter formet, kønnet og stabiliseret fagene og deres fagdidaktiske praksis så stærkt, at epoken, set fra læremidlernes perspektiv, strækker sig helt frem til 1970'erne. I anden epoke fra 1970'erne til 2010'erne formuleres nye mål om flere muligheder for elevernes kreative valg mellem flere af fagets materialer og teknikker, der på sigt forandrede didaktikken, men ikke nødvendigvis læremidlernes form og funktion. Tredje epoke markeres med skolereformen af 2014, der sætter nye mål om innovation igennem designprocesser, hvor elever arbejder i fælles projekter på tværs af teknikker, materialer og ingredienser. Sammenlægningen af håndarbejde og sløjd til håndværk og design udfordrer grundkoncepterne og de materielle og rumlige rammer for de

³ Kragelund & Otto 2005.

⁴ Ingold 2013.

⁵ Foucault 2005.

praktiske fag, og hvilken slags læremidler og fagdidaktisk praksis de praktiske fag kan byde ind med i skolen.

Læremidler i forskningen om de praktiske fag

Forskningen i de praktiske fag har oftest taget udgangspunkt i hvert fag, set indefra med sin egen historie og skrevet i hver sit faglige miljø. Danmarks Lærerhøj-skole, senere DPU, har været hjemsted for dette med hver deres institut og cand.pæd.-uddannelse.⁶ Selvom læremidler tidligere har indgået i forskningen om alle fagene, er de kommet i fokus på en ny måde med oprettelsen af materiel kulturdidaktik på DPU fra 2006.⁷ Her blev de praktiske fag samlet i én forskningsenhed og cand.pæd.-uddannelse, og det blev herved muligt og nødvendigt at se på de praktiske fag ikke kun ved siden af hinanden men som samme slags fag i skole og læreruddannelse. Desuden åbnede materiel kulturdidaktik op for også at studere, hvordan samme fagområder blev praktiseret f.eks. i hjem, frivillig/fritidsundervisning og på arbejdspladser.⁸

Når man vil følge fagenes praksis gennem fortid og nutid, er en kombination af mange former for kilder og metoder ligeledes nødvendige. For undersøgelsen af første epoke er den oplevede undervisning fra elevperspektiv vanskelig at finde kilder til, hvorfor analysen tager udgangspunkt i den ideelt tænkte undervisning og anvendelse af læremidler, som den kommer til udtryk i bekendtgørelser og lærebøger. For de to næste epoker er det muligt at bygge på erindringer og feltarbejde. Et særkende ved de praktiske fag er læremidler i form af materialer, værktøjer og ikke mindst lærernes mønsterarbejder eller modeller og elevprodukter fra undervisningen. Kombinationen af ting og f.eks. lærebøger og erindringer gør det muligt at analysere hele den didaktiske proces fra idé, formål, planlægning, realisering⁹ i såvel den håndværksmæssige proces og forarbejdning som produktets materialer, form, funktion og deres betydning for lærere og elever.

Hvert af de praktiske fag har sin egen form for materialitet. Mad spises og forgår – men opskrifter og smagsoplevelser består. Forklæder og bakker produceret i håndarbejde og sløjd kan leve videre, når elever har taget dem med hjem, og de og deres familier gemmer og bruger dem. Vi har fundet vores egne læremidler fra de praktiske fag frem, undersøgt og fotograferet dem, og interviewet hin-

⁶ Det gælder flere ph.d.-afhandlinger som benyttes i denne artikel om hvert af fagene. Minna Kragelunds *Opdragende håndarbejde* med et kønsperspektiv og Lisbeth Haastrups *Maden på bordet!* med et perspektiv på kulturelle forskelle, begge fra 1990. Desuden ph.d.-afhandlingerne om sløjd *Det manuelle håndværksmæssige og læring: processens dialog* fra 2004 af Bent Illum og ph.d.-afhandlingen om hjemkundskab af Jette Benn *Kost i skolen – skolekost* fra 1996.

⁷ Kragelund og Otto 2005. Studieordning, materiel kultur didaktik 2017.

⁸ Hastrup 2009. Kulturdidaktisk praksis forfølges i Lisa Fälling Andersens igangværende ph.d.-projekt med arbejdstitlen *Kontinuitet, udvikling og forandring fra sløjd og håndarbejde til 'håndværk og design'*, som indleveres efterår 2018.

⁹ Nielsen 2011.

anden og Lisbeths mand, Sven, om dem. Vi har dermed fremkaldt erindringer og oplevelser med metodisk inspiration fra Lisa Rosén Rasmussen, der i sin skolehistoriske undersøgelse¹⁰ overbevisende viste, at genstande og rum kan aktualisere kropslige og sanselige erfaringer om skolelivet og skolen i livet.¹¹ Med udgangspunkt i elevprodukterne som såvel erindringsgenstande¹² som læremidler spørger vi både som tidligere elever, som undervisere og forskere til, hvad, hvordan, hvorfor, hvornår og hvor nogle lærte noget med disse ting og processer.

Da første og til dels anden epokes fagdidaktiske praksis lagde vægt på, at alle elever skulle gennem det samme og på samme måde, er vores fortællinger ud fra læremidlerne ikke enestående. Med et foto og en kort personlig erindringsfortælling om hvert fag vil vi vise, hvordan læremidler i de praktiske fag er blevet oplevet og har virket. Hver af os har vores egen oplevelse af ting og fag, der peger på, at den didaktiske intention, den fagdidaktiske praksis og den enkelte elevs oplevelse langt fra altid stemmer overens eller følges ad i tid og rum. For den tredje epoke har vi inddraget et eksempel fra feltarbejde¹³ og et forløb delt af en lærer på folkeskole.dk¹⁴ men ikke inddraget elevoplevelser.

Da de praktiske fag blev skolefag

Håndarbejde, sløjd og husgernings indtog i skolen som formelle, obligatoriske fag omkring 1900 var resultatet af kampe om anerkendelse af de specifikke dannelses- og læreprocesser og den nytte, som det praktiske arbejde kunne bidrage til i skole og samfund.¹⁵ Men fagenes indtog hang også sammen med ændringer i skolen. Et øget elevantal i de voksende byer førte til etablering af større skoler. Hermed blev det muligt at etablere fagspecifikke lokaler og klasselokaler og opdele eleverne i fag, klassetrin og køn i henholdsvis drengeafdelinger og pigeafdelinger og drenge- og pigefag med henholdsvis lærere og lærerinder. Det blev med nybygningerne muligt at indrette skolebygningerne efter pædagogiske, faglige og hygiejniske idealer, og det skete efter fælles nationale retningslinjer for faglokaler til hvert af fagene.¹⁶ I de nye købstadsordnede folkeskoler blev specialiseret faglighed, systematik og standardisering kædet sammen ud fra den opfattelse, at viden i veltilrettelagt form udgør den bedste måde at lære noget.

Oplæring i håndværk og husholdning var tidligere blevet varetaget i hushold og fra 1880'erne i husflidsforeninger, højskoler og private fagskoler. Først med den nye type skole blev de praktiske fag til i den systematiske, køns- og fagspecifikke udgave for børn, som danner grundlag for fagenes etablering og sene-

¹⁰ Rasmussen 2012.

¹¹ Hanghøj 2005.

¹² Otto 2005.

¹³ Andersen 2018.

¹⁴ Diduch 2018.

¹⁵ Gabrielsen 1989.

¹⁶ Gjerløff et al. 2014.

re udvikling.¹⁷ Træ- og metalsløjde for drenge, samt håndarbejde og husgerning for piger, byggede på og understøttede pædagogiske tanker om arbejdsskole, anskuelse, fællesinstruktion og legemligt arbejde.¹⁸ Samtidig var fagene med til at definere bestemte måder at være dreng og pige på både i skole, hjem og samfund. De praktiske fag forudsatte hver deres særlige og bekostelige faglokaler. Håndarbejds- og sløjdelokalets og skolekøkkenets indretning var nøje gennemtænkt og var med til at definere, hvad og hvordan der kunne og skulle arbejdes. Alt fra faglokalernes indretning til inventar, værktøjer, redskaber, materialer og ingredienser udgjorde et samlet didaktisk koncept, som blev udførligt beskrevet i bøger af og til fagenes undervisere.¹⁹

Første epoke – de praktiske fags tilblivelse

Omsætningen og organiseringen af håndarbejde, håndværk og madlavning fra private aktiviteter i hushold og erhverv til gennemtænkte didaktiske og pædagogisk velbegrundende fag i skolen blev, lidt forskudt i tid, varetaget af pædagogisk uddannede lærerinder og lærere. Fælles for de tre fag var undervisningens systematiske opbygning centreret omkring udvalgte teknikker og modeller i håndarbejde, en specifik øvelsesrække i sløjde eller udvalgte grundmetoder og middagsretter i husgerning. Fælles for fagene var den nøje beskrevne progression fra enkle til komplicerede teknikker og arbejdsprocesser. Dette gik igen i planerne for, hvad eleverne skulle nå gennem skoleåret på de forskellige klassetrin. En ens klasseundervisning i både form, indhold, i samme type faglokaler, samt ens progression for alle skoler og alle klasser blev tilstræbt som både praktisk og økonomisk. Det skulle sikre, at alle elever lærte det samme på samme måde.²⁰

En ideel undervisningsgang, således som lærebøgerne foreskrev det, begyndte som klasseundervisning. Det indebar en dialog om materialer og teknikker og en forevisnings- og anskuelserundervisning, sammenkædet med forklaringer på det arbejde, eleverne selv skulle udføre efterfølgende. Derefter skulle børnene gentage og efterligne lærerens øvelse på samme tid, i samme slags materiale og med samme type værktøj og derved indøve arbejdsstillinger såvel som indstillinger til arbejdet. Herefter fortsatte den enkelte elev med øvelserne under opsyn og vejledning af lærerinde og lærer.²¹ Her skulle eleverne helst på egen hånd gøre det efter, som læreren havde forevist. Produktet kunne fremvises og bedømmes ved en afsluttende udstilling i gymnastiksalen, eller når maden i slutningen af timen blev smagt og spist. Det vigtige, nyttige og det karakteropdragende samlede sig i læremidlet, der både i den proces, hvor det blev forevist og fremstillet, og

¹⁷ Gabrielsen 1989.

¹⁸ Benn 2016; West 1889; Illum 2014; Mikkelsen 1894 og 1940.

¹⁹ Blom 1923; Hansen & Blom 1925; Mikkelsen 1923; Rasmussen & Blicher 1913.

²⁰ Kragelund 1989; Mikkelsen.

²¹ Andersen 2018.

i form af det færdige produkt blev en materialisering af det ”rigtige”. De færdige produkter demonstrerede samtidig den enkelte elevs læreproces og færdighedsniveau i skolen, men også senere i elevernes liv. Elevprodukterne blev lærestykker set fra både et lærer- og et elevperspektiv.

Håndarbejde

Undervisning i håndarbejde fandt sted fra omkring 1814, men som et ikke-obligatorisk fag i skolen. Den blev varetaget i privat regi af lokale kvinder med teknisk håndelag og erfaring, men ikke nødvendigvis med en pædagogisk baggrund.²² De lærerinder, som senere satte faget i system ud fra pædagogiske hensigter, fandt inspiration i den tyske Schallenfeldske metode, hvorudfra de udviklede tekniske, pædagogiske og didaktiske velfunderede lærerbøger.²³ Emilie West, der var knyttet til Dansk Husflidsselskab (DHS) bl.a. som underviser på selskabets sommerkurser, skrev i 1889 lærebogen *Vejledning til methodisk Undervisning i kvindeligt Haandarbejde*,²⁴ som blev udgivet af DHS og brugt både i skoler, i uddannelsen af lærerinder i faget og i frivillig undervisning.

Sofie Hansen udgav i 1912 *Haandarbejdet i Skolen: Haandbog for Lærerinder*²⁵, som blev en grundbog for faget, og som i væsentlig grad byggede på den metoderiske undervisning. I 1923 blev bogen *Haandarbejdsklassen og dens Udstyrelse*²⁶ udgivet med anvisning til inventar og indretning. I det særlige håndarbejdslokale var der opbevaringsskabe til materialer, vaskekummer, så eleverne kunne vaske hænder, modelrammer til forevisning, borde, der kunne anvendes til tilskæring, og endelig de kostbare symaskiner. Undervisningen i håndgerning var time-mæssigt et stort fag, fordelt over 7 år, med hele 10 timer om ugen i afgangsklassen.²⁷ Undervisningen havde dermed gode muligheder for at bidrage til pigernes karakteropdragelse. Gennem pigernes egenhændige udførelse af håndarbejdet skulle de lære orden, pæntlighed, tålmodighed, flid, renlighed og sparsommelighed²⁸ og blive i stand til at udføre alle teknikker og delprocesser mod det færdige stykke arbejde.

Forklædet på billede 1 er syet i 1967 af Lisbeth, da hun gik i 5. klasse. Det er to-delt med smæk og med bindebånd ved både smæk og understykke. Overgangen er rynket med læg skjult af en dobbelt linning. Desuden er der påsat lomme og pyntestikninger. Alle piger i klassen fremstillede samme forklæde, og lærerinden fortalte, at det ensfarvede blå bomuldsstof var sværere at sy i end det rødterne-

²² Kragelund 1987.

²³ Kragelund 1987.

²⁴ West 1889.

²⁵ Hansen 1912.

²⁶ Blom 1923.

²⁷ Kragelund 1989.

²⁸ Kragelund 1987.



Billede 1. Forklæde i privateje.

der blev brugt til syposen, som var et af de første læremidler i de tidlige lærerbøgers undervisningsplaner.

Lisbeths forklæde svarer i store træk til et forklæde i Gerda Bohn-Jespersens lærebog *Pædagogisk-faglig Vejledning i Haandarbejde*²⁹, som udkom i 1934 og efterfølgende i 10 udgaver frem til 1969.³⁰ I suppleringshæftet til lærebogen³¹ beskrives forklædet som et ”Aarsarbejde”,³² og Lisbeth husker heller ikke, at hun lavede andet hele det skoleår. Forklædet er et eksempel på, at både det grundlæggende didaktiske koncept og de konkrete modeller holdt ved i mange årtier.³³

²⁹ Bohn-Jespersen 1934.

³⁰ Kragelund 1987.

³¹ Bohn-Jespersen 1943.

³² Bohn-Jespersen 1943: 5.

³³ Kragelund 1995.

Bohn-Jespersens lærebog indeholder et afsnit om symaskinen, der som læremiddel gav nye og andre både metodiske og indholdsmæssige muligheder. Mængden af produkter i lærebøgenes undervisningsplaner blev over tid udvidet,³⁴ og fremstillingsprocessen blev effektiviseret, så Lisbeth kunne sy de lange sømme på maskine og bruge mere tid til de dekorative detaljer. Alligevel brugte Lisbeth det meste af dette skoleår på at sy forklædet. Selvvirksomhed og selvstændighed var mål, som bl.a. blev lært ved gentagelse og grundig indøvelse af grundmetoder i at sy, strikke og reparere ved hjælp af øvelsesstykker og mellemarbejder. Hun fortæller, hvordan læggene i den nederste del, lommen og de hvide bånd til pynt på kanterne var vanskelige og omstændelige at lave og måtte laves om flere gange, efter at læreren havde set på det.

Forklædet var tænkt til at kunne bruges i husgerning men også hjemme. Indlæring af syteknikkerne var fra fagets start tænkt som nyttige færdigheder til at reparere familiens tøj, linned osv. eller varetage dette hverv i andres hushold som tjenestepige eller syerske. For Lisbeths vedkommende satte syningen af forklædet, der var tænkt inden for første epokes koncept men praktiseret i 1967 under meget anderledes vilkår, tålmodigheden på prøve. Forklædet fremkalder i dag en ubestemt modvilje og undren over, at det virkelig er hende, der har udført dette teknisk set meget krævende håndarbejde. Selvom Lisbeth elsker at lave mad, kom hverken dette eller andre forklæder i brug i hendes køkken. Læremidlets didaktiske intention og Lisbeths oplevelse af såvel proces og produkt er dermed modsætningsfyldt.

Sløjd

I sidste tredjedel af 1800-tallet udvikledes sløjd som skolefag i Danmark med Aksel Mikkelsen og Søren Meldgaard som foregangsmænd. Med inspiration fra "Nåas-sløjd" i Sverige skabte de to forskellige metodiske tilgange til faget, som i flere årtier kæmpede mod hinanden. Helt ned på værktøjsniveau var der uenighed mellem de to, for Mikkelsen så savnen, men Meldgaard kniven som det vigtigste begynderværktøj i en pædagogisk sammenhæng. Værktøjer fremstod derfor i sløjdfaget som afgørende vigtige læremidler. Mikkelsens metode blev den mest dominerende i folkeskolen, og den begrundede sløjden som alment skolefag ved, at faget skulle: "*Udvikle saadanne Evner og Færdigheder hos Børnene, som have almindelig menneskelig Værdi og som Livet i det hele stiller Krav til. Og det er det, Sløjden gør*".³⁵

I første epoke var det dog kun drengenebørnenes selvvirksomhed og selvstændighed, der skulle udvikles ved sløjdens bidrag til både "det forstandsmæssige, det kropslige og det manuelle".³⁶ Mikkelsen udgav bl.a. *Lærebog i dansk Skolesløjd*

³⁴ Hansen og Blom 1925.

³⁵ Sløjdforening 1895: 4.

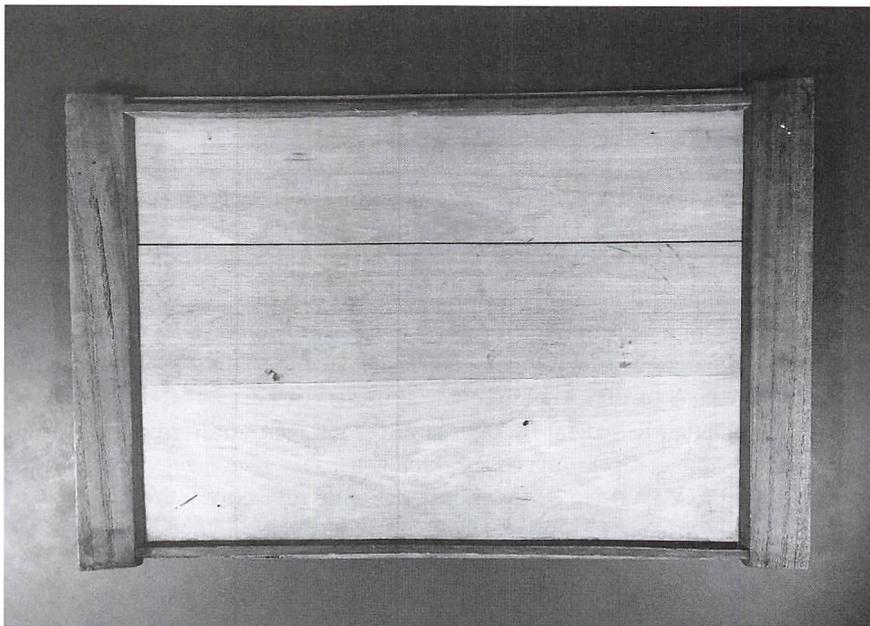
³⁶ Allingbjerg 1983: 49.

1: *Sløjdlære til Brug i Undervisning og Selvarbejde*³⁷ og *Lærebog i dansk Skolesløjde: Træsøjdsystemet*,³⁸ som blev genudgivet sidste gang i 1940. Hans bøger dominerede sløjdundervisningen i skolen og på uddannelsen til sløjdlærer årtier frem.

I klasseundervisningen skulle alle elever arbejde med en korrekt kropslig og teknisk anvendelse af værktøjet. Mikkelsen fremstillede derfor både kolonnehøvlebænke og særligt værktøj til sløjdundervisningen i anatomisk korrekte børneudgaver ud fra pædagogiske og sikkerhedsmæssige hensyn. Anskuelsestavler understøttede sammen med lærerens forevisninger arbejdsstillingerne. Der var kolonnehøvlebænk og værktøj til hver elev.³⁹

Det var op til læreren at udvælge modeller til ting, der kunne bruges til undervisning i andre af skolens fag, eller ting, der kunne bruges i hjemmet såsom møbler, legetøj eller inventar til køkkenet.

Svens arbejde med bakken (billede 2) er et eksempel på den flid, omhu, ordentlighed og nøjagtighed, der prægede karakteropdragelsen i sløjdfaget i første epoke.⁴⁰



Billede 2. Bakke i privateje.

³⁷ Mikkelsen 1894.

³⁸ Mikkelsen 1940.

³⁹ *ibid.*

⁴⁰ Allingbjerg 1983.

Bakken er fremstillet af Sven i tredje mellem i 1960. Alle stykkerne, selv de tynde lister og skrå sider, har Sven egenhændigt savet ud af forskellige træsorter, høvlet på skrå og pudset efter. Derefter er de sat sammen på skrå og sat fast på bunden med skruer. Bakken krævede mange arbejdsgange og Sven tog også timer i brug efter skoletid, hvor han fik lov at bruge sløjdlokalet, når læreren var der.

Modellen blev hentet fra lærerens modelmappe, men bakkerne blev alligevel forskellige efter drengenes evner og arbejdsindsats, og Svens glæde ved at være i og arbejde i værkstedet blev belønnet. Ved udstillingen af alle elevarbejderne i gymnastiksalen i slutningen af året husker Sven med stolthed, at hans bakke var den bedste, og at han fik karakteren UG i sløjd. Efter udstillingen blev bakken givet i gave til Svens mor, som brugte den i hjemmet. Efter hendes død beholdt Sven bakken, og når han ser på bakken igen, er han imponeret over, at han dengang kunne lave et så omhyggeligt og krævende stykke håndværk. Sløjd var det fag, Sven bedst kunne lide i skolen, og bakken fastholder for ham en værdsættelse af håndens arbejde.

Husgerning

Husgerning var, i forhold til håndarbejde, et nyt fagområde, der måtte definere sig forfra som skolefag. Det lykkedes på ganske få år, ved en samlet indsats fra en bred kreds af fagpersoner og foreninger, at oprette faget kvindeligt husgerning i den købstadsordnede skole for piger i syvende klasse og desuden en etårig overbygning på en læreruddannelse til skolekøkkenlærerinde.⁴¹ Fagets første formål, formuleret i 1904⁴², lagde vægt på, at piger fik lyst til og respekt for denne art af arbejde, og det skulle ske på baggrund af naturvidenskabelig, teknisk og økonomisk viden.⁴³ Eline Hansen, der var fagets første faginspektrice og underviser på skolekøkkenlærerindekurset, bidrog i det næste årti til at fastlægge de organisatoriske og materielle rammer for faget. Sofie Rasmussen og Karen Blicher udgav i 1913 lærebogen *Huslig Økonomi for Begyndere*,⁴⁴ der op til 1960'erne strukturerede både faget og den "rigtige" måde at undervise på.

Rationel og effektiv brug af tid og ressourcer gik igen i indretningen og brug af skolekøkkenet såvel som i de karakteregenskaber, som faget ville danne pigerne til: "Renlighed, Orden og Økonomi, det er de tre Faktorer, hvorpaa Arbejdet beror. (...) Orden er Grundlaget for Samfundets Velstand og Velvære; enhver Ting paa sin Plads! Det letter Arbejdet i Hus og Hjem".⁴⁵

Skolekøkkenet var skolens dyreste faglokaler, og alle ressourcer skulle bruges med omtanke. Lærebogen anbefalede at bruge sæsonens råvarer, når de var bedst

⁴¹ Haastrup 1987.

⁴² Benn 2016.

⁴³ Haastrup 1987 og 1989.

⁴⁴ Blicher og Rasmussen 1913.

⁴⁵ Hansen 1912: 107.

og billigst, og at lave nærende og billige retter til den varme middagsmad. Den mad, eleverne lavede i skolekøkkenet, var læremidler til såvel råvarer, ernæring, økonomi som madlavningens grundmetoder. Samme grundkoncept gjaldt for den udgave af lærebogen *Mad og plan*⁴⁶ af Lilly Sivertsen og Elsa Hellstrøm, som Lisbeth fik udleveret i skolekøkkenet 1966.



Billede 3. Bageopskrift fra *Mad og plan*⁴⁷

⁴⁶ Sivertsen & Hellstrøm 1957.

⁴⁷ Sivertsen & Hellstrøm 1965: 98.

Med bogen i hånden fortalte lærerinden i begyndelsen af hver time om ernæring og levnedsmiddellære samt sammenhængen mellem madens næringsværdi og pris, og hun foreviste, hvordan eleverne senere selv skulle gøre. Beregninger skrev hun på tavlen, og eleverne skrev det efter i kladdehæfter. Læremidler i husgerning forudsatte og integrerede dermed læse- og skrivefærdigheder, og faget blev opfattet som gode læremidler til at lære naturfag og matematik.

I skolekøkkenet skulle eleverne gennemføre alle arbejder selv, så de kunne forstå sammenhængen mellem fremgangsmåde og resultatet. De mange sammensatte processer med madlavning, spisning og opvask, foruden bading og tøjvask, krævede en nøje orkestrering i tid og rum, så alt kunne nås, og eleverne kunne fordeles i rummet og beskæftiges med de forskellige arbejdsopgaver undervejs. Det forudsatte sammenhængende lektioner på tre-fire timer at komme det hele igennem. Til at løse udfordringerne med det praktiske arbejde anvendtes to didaktiske principper:

1. Laboratoriekøkken med enkeltmandskøkkener på række i hestesko eller to parallelle langborde, hvor alle udførte opgaverne på samme tid. Dette egnede sig særligt til begynderundervisning, og Lisbeth husker, hvordan man den ene gang kogte et blødkogt og næste gang et hårdkogt æg.
2. Familiekøkken med gruppearbejde efter et nummersystem, hvor alle opgaver var tillagt et nummer. Numrene gik på skift mellem eleverne, så alle kom igennem alt og desuden nærmede sig arbejdet hjemme i en familie.

Lisbeth husker særligt bading, som skilte sig ud fra den øvrige undervisning i familiesystemet, som en ekstraopgave og som noget ekstra lækkert. Kagerne blev nydt på skolen, og i enkelte tilfælde fik Lisbeth endda kagen med hjem, så den kunne deles med familien. De almene anvisninger til bading i lærebogen blev brugt mange gange senere. Måltiderne i familiegrupperne var en anledning til hyggeligt samvær mellem eleverne, men også til at læreren kunne indprente ”pæn servering” og det ”at sidde pænt til Bords og spise pænt”.⁴⁸ Måltidet indgik dermed også i fagets karakteropdragelse. Lisbeth husker særligt de mange råd til husholdning og madlavning, som hun i dag har indarbejdet som helt selvfølgelige. Hun accepterede dem som rigtige og vigtige, da de fik en meningsfuld teknisk, økonomisk eller hygiejnisk forklaring med på vejen.

⁴⁸ Hansen 1911: 106-109.

De praktiske fag mellem første og anden epoke

Læremidlernes udvikling er sket i tæt sammenhæng med fagenes intention og udvikling af fagenes faglighed og fagdidaktik. Således er de valg af indhold og læremidler, der blev truffet ved fagenes indtog i skolen i første periode, afgørende for fagenes senere forankring og udvikling. At omsætte håndværksmæssige arbejdsområder uden for skolen til klasseundervisning krævede didaktisk viden og erfaring. Desuden krævede det didaktisk kreativitet, således at indlæring af teknikker, arbejds gange og karakteropdragelse gennem netop dette arbejde blev koblet sammen til en helhed i stærke og varige didaktiske koncepter. For alle fag var undervisningen i første epoke tilrettelagt med anskuelsesundervisning og klasseundervisning ud fra en stram strukturering, med modelrække, øvelsesrække og opskriftsrækkefølge i en nøje planlagt progression gennem skoleår og årgange. Elevens arbejde efter modeller blev lærestykker, som i det færdige læremiddel "afslørede" om eleverne selvstændigt mestrede teknikker og materialer. Således blev også elevens "karakter" synlig, når elevproduktet blev holdt op imod det korrekt udførte. Modellerne satte i generationer standarder i og uden for skolen for den "gode" og "ordentlige" måde at lave mad, håndarbejder eller træting til brug i hjemmet på. Der kan spores en kontinuitet i fagenes læremidler såvel som deres didaktiske grundform, men gennem epoken udvikledes fagene tillige. Op igennem 1960'erne ændrede reformpædagogikken og Den Blå Betænkning⁴⁹ undervisningens afsæt, hvor skolens pædagogiske idealer rettede fokus mod elevens selvudvikling, personlighedsdannelse og selvbestemmelse.

Anden epoke

Skolereformen fra 1975 gjorde de tre praktiske fag fælles og obligatoriske for både piger og drenge. Formelt set blev de tidligere karakterdannende formål, der knyttede sig til kønnene dermed nedtonet. Desuden blev den obligatoriske undervisning i de tre praktiske fag begrænset til mellemtrinnet mellem 4.-6. klasse,⁵⁰ og timetallet blev reduceret kraftigt til to lektioner om ugen. Enhedsskolen afskaffede den almene linje fra 6. klasse, der netop havde haft vægt på praktiske fag i forhold til den boglige linje. Skolepligten til 9. klasse gav i stedet eleverne mulighed for at vælge de praktiske fag som valgfag i 8. og 9. klasse.

De tre fags undervisningsvejledninger af 1976⁵¹ lagde nu op til en undervisning bygget op omkring emner, temaer, projekter eller problemstillinger snarere end ud fra teknikker og materialer. Der blev lagt op til, at eleverne selv, i takt med udviklingen af deres tekniske kunnen, skulle mestre processerne fra idé til fær-

⁴⁹ Undervisningsministeriet 1960.

⁵⁰ Helsted 1975.

⁵¹ Undervisningsvejledning 1976. Bind 7; Undervisningsvejledning 1976. Bind 8; Undervisningsvejledning 1976. Bind 9.

digt produkt.⁵² Alle elever lavede fortsat forklæder, bakker eller samme madret, men *modellen* udgjorde ikke længere et fælles og sammenligneligt mål for alle. Elevproduktet fortalte også om den enkeltes personlige valg og færdigheder gennem produktets farve, materiale, teknik og dekoration.

Håndarbejde

Reformpædagogiske tanker i Den Blå Betænkning⁵³ medførte i nogen grad opblødning i fagets systemer og standarder. Selvom der stadig blev undervist i teknikker, blev målet med undervisningen nu at udvikle pigernes personlige smag og æstetikforståelse gennem lystbetonet arbejde. Lærerne blev givet en større valgfrihed mellem discipliner, teknikker og modellerne, ”idet disse må rette sig efter tid og sted”.⁵⁴ Helga Steffensens lærebog *Håndarbejdsundervisning*⁵⁵ beskrev en undervisning, hvor elevens frie valg med henblik på model, materiale og udtryk ligeledes blev givet mere plads, og en bredere palet af materialer kom til som f.eks. perler, pailletter, skind, og også teknikker som stoftryk, batikfarvning, hønsestriik og applikationer. Alt dette krævede særlige redskaber og ændringer i lokalernes indretning, som nu skulle være inspirerende og harmoniske og give rum til flere udtryksformer som billeder, skulpturer, installationer og scenografi, som *Faghæftet for håndarbejde* lagde op til.⁵⁶

Forklædet på billede 4 er syet af Lisa i 1990, da hun gik i 5. klasse. Det var tænkt til anvendelse i skolekøkkenet. Forklædet var en af flere forskellige ting, der blev syet i klassen det år af både drenge og piger. Alle syede efter en fast model og i stof, som læreren valgte. Det klassiske forklæde har her fået en tidstypisk orange farve, en enkel facon med lomme foran og bindebånd bagpå. Til applikationen på lommen kunne Lisa selv vælge stof, motiv og farver. Hele forklædet er syet på symaskine. Symaskinekørekortet blev introduceret som en prøve for alle elever. Det åbnede for nye muligheder i faget, og syning på maskine supplerede og erstattede til dels håndsyning med nål og tråd.

Da det var elevens personlige udtryk og dennes glæde ved arbejdet, man efterstræbte, blev fokus på elevernes håndværksfærdigheder nedtonet og suppleret med et fokus på håndarbejdsprocessens tre faser: Idé, planlægning og udførelse.⁵⁷ Lisas fortælling om forklædet viser, at dette lykkedes. Hun husker, at hun gjorde sig umage og var engageret både i at sy forklædet, såvel som i de andre ting hun lavede i håndarbejde.

Hvor det færdige håndarbejde i første epoke for læreren var et udtryk for elevens tekniske færdigheder, bliver den selvvalgte model med det individuelle ud-

⁵² Illum 2004.

⁵³ Undervisningsministeriet 1960.

⁵⁴ ibid.: 161

⁵⁵ Steffensen 1979.

⁵⁶ Undervisningsministeriet 1995.

⁵⁷ Steffensen 1979: 117.



Billede 4. Forklæde i privateje.

tryk i anden epoke også et udtryk for eleven selv og må derfor bedømmes på andre måder. Den tekniske udførelse af Lisas forklæde fortæller, at de krav, som Lisbeth måtte møde i sit forklæde, er nedjusteret til fordel for det personlige udtryk i form af applikationen på lommen. Arbejdet med forklædet blev for Lisa en selvdannelsesproces, som gjorde, at Lisa var stolt af sit forklæde og tilfreds med

at bruge det i skolen og hjemme. Hun blev sidenhen inspireret til at sy personligt designede forklæder som julegaver til forældre og søster. Efter skoletiden blev forklædet gemt og er nu fundet frem, og bruges af Lisas børn, når de er med i køkkenet.

Sløjd

Den fastlagte øvelsesrække i sløjdfaget blev også gradvist erstattet af en mere temaorienteret undervisning, hvor eleven i højere grad selv skulle mestre alle arbejdsprocesser fra idé til færdigt produkt uden lærerens forevisning trin for trin.⁵⁸ ”Der tilstræbes nu en arbejds metode, der kan tage sit udgangspunkt i en idé, fortsættende over skitser, brugbare arbejdstegninger, og beregninger til en konkret arbejdsproces, gennem hvilken det tilsigtede arbejdsprodukt fremstilles...”⁵⁹

Med udgangspunkt i enten materiale, teknik, emne eller problemløsning formulerede læreren et oplæg, hvorefter idéprocessen og udførelsen blev overladt til eleven i dialog med læreren.⁶⁰

Lærebogen *Håndbog i Sløjd. Træbearbejdning med håndværktøj*,⁶¹ som i redigeret udgave stadig kan købes i dag, bygger videre på dele af systemet i første epokes sløjd, mens datidens undervisningsmetode ikke længere opfattes som tidsvarende. Lærebogen anbefaler derimod ”selvinstruerende materialer” i form af f.eks. håndbøger. Selvstændigheden i arbejdet skulle øges i takt med, at den enkelte elev øgede sin tekniske kunnen. I undervisningsvejledningen stod da også at ”Alle vil ikke få lært alt. Alle vil heller ikke få lært det samme”.⁶²

I lærebøgerne blev der opfordret til en udvidelse af paletten af materialer med f.eks. pil, tang, bark, læder, ler, horn og ben, ligesom at sløjdværkstedet foreslås indrettet med flere forskellige arbejdsstationer, forsynet med el-drevne værktøjer og maskiner, til f.eks. smykkefremstilling, lodning, cykel- og motor reparation, glasarbejde og stenslibning.⁶³

I Lisas sløjdundervisning i 5. klasse i 1990 fremstillede alle elever dog bakker af træ. Lisas bakke kan ses på billede 5. Idé, materialer og værktøjer blev i bekendtgørelsen italesat som elevens eget valg, men det gjaldt altså ikke i Lisas tilfælde, hvor det personlige præg kun ses i bunden, idet hun har brændt sit navn med glødeskrift. Netop denne afslutning på arbejdet husker Lisa da også som noget særligt. I arbejdet med bakken gjaldt det om at gå grundigt og præcist til værks med slibningen af hvert stykke træ, der blev savet ud af en liste. Det skete med siddeblik til, hvor grundigt de andre elever gjorde arbejdet. Derefter blev træstykkerne limet og banket sammen med små søm. En arbejdsproces, som tiltalte Lisa,

⁵⁸ Undervisningsministeriet 1976, Bind 7.

⁵⁹ *ibid.*: 17.

⁶⁰ Illum 2004.

⁶¹ Nygaard, Pedersen et al. 1973.

⁶² Undervisningsministeriet 1976, Bind 7: 16.

⁶³ Christensen og Mols Jepsen 1999, Mogensen 2004.



Billede 5. Bakke i privateje.

og som hun forsøgte at udføre så godt som muligt. Brødbakken blev givet som gave til Lisas forældre og var i brug hos dem, indtil den fulgte med til hendes egen familie, hvor den nu dagligt bruges. Lisas brødbakke og erindringer om den adskiller sig ikke grundlæggende fra Svens sløjdhistorie fra første epoke, på trods af de formelle ønsker om ændrede mål og metoder. Blot har Lisas model fået en

ny form og et nyt udtryk, som medfører andre håndværksmæssige processer end dem, som Svens bakke krævede.

Hjemkundskab

I 1975 blev faget husgerning omdøbt til hjemkundskab, og piger og drenge skulle nu, ud fra mål om ligestilling, lære om ernæring, forbrug og madlavning og samarbejde om alle opgaverne i hjemmet. På nye skoler blev der, som en materialisering af det nye navn hjemkundskab, tilføjet et værelse, så eleverne kunne lære, hvordan man kunne indrette og rengøre mere end køkkenet.

Skolekøkkenerne blev udstyret med husholdningsteknologi i form af, køleskab og fryser, opvaskemaskiner, mixere og køkkenmaskiner for at afkorte arbejderne i køkkenet.

Forarbejdede fødevarer og ingredienser fra andre lande indgik nu i opskrifterne, og også fast-foodretter fandt deres plads i undervisningen, da elevernes egne forslag i højere grad blev imødekommet. Lærebogen med de fastlagte opskrifter blev erstattet af kopiark, hvor læreren fra gang til gang kunne tilpasse fagets mål til opskrifter efter elevernes ønsker og smag (billede 6).

Dette opskriftark fra lærebogen *Mad for dig*⁶⁴ satte Lisa i 6. klasse ind i sin hjemkundskabsmappe. Hun husker, at læreren ofte valgte opskrifter på mad, som børnene kunne lide, så kage, pizza og disse forårsruller var populære. Lisa lavede flere af opskrifterne hjemme på sin maddag og syntes, at de hjemmelavede forårsruller var lækre, end dem man kunne købe. Lisa var glad for faget og havde hjemkundskab som valgfag et enkelt år. Hun lavede sin egen opskriftsamling ved at skrive de bedste opskrifter ind på skrivemaskine for at have dem, til hun blev voksen. Hvor Lisbeth i første epoke fik lærebogen med hjem og lærte grundmetoder eksemplificeret ved opskrifter, lavede Lisa sin egen mappe og lærte at lave mad efter opskrifter og indøvede derfra grundmetoder.

Tredje epoke

Tredje epoke markeres formelt af skolereformen af 2014. For de praktiske fag betød det, at sløjd og håndarbejde blev nedlagt, og at det nye fag håndværk og design (HD) blev indfaset efter en prøveperiode fra 2014-2016. Hjemkundskab skiftede samtidig navn til madkundskab. De to fag deler nu en vejledende timepulje på 390 timer fordelt på klassetrinene 4.-7. klasse. Desuden indgår begge fag i valgfagsrækken i overbygningen, hvor HD indgår som obligatorisk valgfagstilbud. Det er op til den enkelte skole at fordele timerne mellem fag og klassetrin, og det lægger op til tværfaglige forløb og samarbejder de praktiske fag i mellem.⁶⁵ Hvor eleverne i første epoke blev undervist i samme pensum, på samme tid og ud fra samme metode og model, er design- og innovationsmetodiske princip-

⁶⁴ Pedersen & Petersen 1985.

⁶⁵ Andersen 2018.

FORÅRSRULLER.

- | | |
|------------------------|---|
| 2 stk æg | 1. Pisk æggene sammen og pisk dem lidt efter lidt i en blanding af mel, maizena og salt. |
| 85 g mel | 2. Rør vandet i dejen og pisk, til den er klumpfri. |
| 1 ss maizena | 3. Bag pandekager af dejen. Beregn ca. 3 ss dej til hver pandekage og bag dem kun ca. 1 min. på hver side. Læg dem hver for sig til afkøling. |
| 1/4 ts salt | 4. Gem 1 dl dej (se nr. 8) |
| 2 1/2 dl vand | 5. Giv selleri og kålstrimler et kort opkog i ca. 1 dl vand. Hæld vandet bort. |
| olie til bagning | 6. Opvarm 3 ss olie og svits kødet og rejerne deri 3 min. under stadig omrøring. |
| FYLD: | 7. Tilsæt selleri, kål, hakket løg og soya. Lad det hele snurre 5 min. |
| 1 dl selleri, revet | 8. Læg en stribe fyld (2-3 ss) på en pandekage fold kanten af pandekagen op for enderne af fyldet og rul pandekagen sammen til en pølse. |
| 1 dl hvidkål, snittet | 9. Smør lidt rå pandekagedej (eller meljævning) under den yderste kant og luk rullen omhyggeligt. |
| el. bonnespirer | 10. Opvarm friturefedtstoffet, til det syder om den svovlfri ende af en tændstik. |
| 150 g svinekød, hakket | 11. Kog to ruller ad gangen, til de er lysebrune. |
| 75 g rejer | 12. Tag dem op og læg dem til afdrøypning på fedtsugende papir. |
| 3 ss olie | |
| 1/2 dl løg, hakket | |
| 1 fed hvidløg, hakket | |
| 3 ss kinesisk soya | |
- Til friturekogning: raffinol eller olie.

KINAKÅLSALAT.

- | | |
|-----------------|--|
| 1/4 stk kinakål | 1. Snit kinakålen i strimler. |
| 1 stk appelsin | 2. Fil appelsinen og skær den i terninger. |
| 25 g nødder | 3. Hak nødderne. |
| | 4. Bland det hele sammen. |

Billede 6. Opskrift fra 'Mad for dig' Privateje.

per, som er kommet til i fagene,⁶⁶ velegnede til at overskride faggrænser, køn og kontekster.

Hvor et højt håndværksmæssigt færdighedsniveau tidligere var en forudsætning for at kunne arbejde mere selvstændigt, har fagene i dag et mere idé- og procesorienteret fokus, hvor eleverne fra begyndelsen skal eksperimentere, ar-

⁶⁶ Undervisningsministeriet 2014a.

bejde kreativt og reflektere over valg og fravalg.⁶⁷ Eleverne har ikke nødvendigvis håndværksmæssige færdigheder fra skolen eller fra deres liv i øvrigt, når de går i gang med kreative design- og innovationsprocesser – dem udvikler de måske undervejs eller i mindre workshops inden designprocessen.⁶⁸ Målet er nu ikke længere kun at lære at lave ting til sig selv eller sin familie, men at arbejde med en problemstilling og løse en designopgave, hvor produktet kan bruges af andre. Den didaktiske tilgang til fagene i første epoke havde vægt på fordybelse i teknikker, øvelser og modelarbejder, som læreren havde lagt stramt tilrette. Eleverne oplevede dermed modstand fra materialet og de håndværksmæssige teknikker. I tredje epoke lægges op til, at det er i designprocessen, at eleverne eksperimenterer og møder modstand ud fra didaktisk planlagte benspænd. Det giver meget lidt tid til fordybelse, til at indøve teknikker og møde modstand fra materialerne.⁶⁹ Elevprodukterne fra første epoke var udvalgt ud fra deres nytteværdi og langtidsholdbarhed som eksempelvis bakker og forklæder. De blev lærestykker i håndværksmæssige færdigheder og i evnen til at følge en arbejdsproces hen mod et givet standardiseret produkt. Produkterne og opskrifterne fra tredje epoke kan være designet og fremstillet til specifik brug ud fra en given kontekst og problemstilling på skolen, hvor en klasse eller elevgruppe gennem eksperimenterende og kreative fælles arbejdsprocesser producerer ideer eller modeller, som måske omsættes i en materialiseret form, men mere sjældent med en gennemarbejdet håndværksmæssig udførelse, der svarer til første epokes. Læremidlernes form, funktion og også deres ”liv” efter undervisningen bliver dermed meget anderledes i tredje epoke end for de to foregående.

Håndværk og design

HD skal, som nyt fag, udvikle en ny fagdidaktisk praksis, men må bygge oven på de tidligere stærke fagdidaktiske koncepter og ofte gøre det i de eksisterende lokaler til håndarbejde og sløjd. Nogle skoler har nødtørfigt om-indrettet sig i de eksisterende lokaler, mens andre skoler har etableret nye faglokaler eller flere værksteder både inde i og sommetider uden for skolens rum.⁷⁰ Lokalerne sætter derved meget varierende rammer for den didaktiske planlægning og gennemførelsen af undervisningen. Man kan dreje træ, hvis der er en drejebænk, og arbejde med stoftryk, hvis der er bordplads, vand og farver tilgængeligt. Det øgede fokus på udvikling af design- og innovative kompetencer i faget⁷¹ skaber mindre fastlagte materielle og didaktiske rammer for faget og stiller andre krav til fagets læremidler. Med designprocessen som gennemgående element overskrides

⁶⁷ Undervisningsministeriet 2014a; Undervisningsministeriet 2014b.

⁶⁸ Andersen 2018.

⁶⁹ Tanggaard 2010.

⁷⁰ Andersen 2018.

⁷¹ Undervisningsministeriet 2014a.

og sammentænkes de tidligere fags definerede materialebrug, primært i træ, metal og tekstil.

På billede 7 ses en bakke lavet af en elev i 5. klasse. Eleverne i klassen fik til opgave at designe hver sin bakke med hank, der kunne rumme to kopper. Bakken kombinerer en træramme med en bund af mørtel, hvor eleven har dekoreret med en mosaik af farvede glasstykker. Mosaik-billedet i bunden skulle eleverne selv udforme, gerne med materialer, som de selv havde medbagt. Bakkens udtryk og form kom eleverne frem til ved at lave forskellige designmæssige og håndværkstekniske øvelser. Gennem arbejdet med deres forskellige bakker kunne eleverne i klassen lære at bruge en vinkel, save lige, høvle, undersænke, benytte skruetvinge samt betjene en boremaskine og en dekupørsav. Bakkens individuelle udtryk og form viser designprocessen i det nye HD-fag, men dens tekniske udførelse viser tillige, at designproces og håndværk begge blev prioriteret i undervisningen. Ligesom i første og anden epoke har eleven fået bakken med hjem.

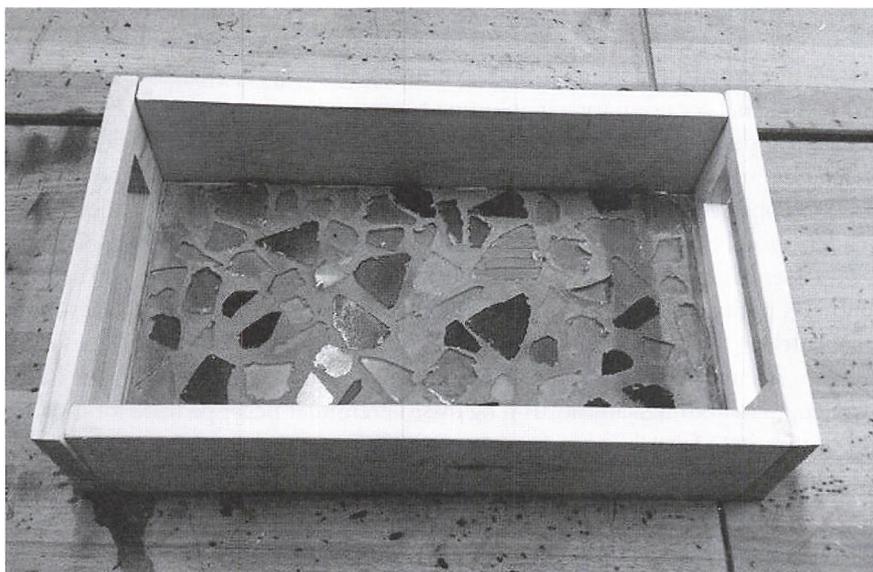


Foto: Lise Filling Andersen

Billede 7. Bakke fra HD.⁷²

Med HD opstod der et nyt marked for forskellige typer af lærebøger til lærerne. Der er inspirationsbøger med ideer til undervisningsforløb og temaer,⁷³ fagdidaktiske bøger som teoretisk behandler konstruktionen af en ny fagdidaktik ud

⁷² For yderligere behandling af denne case se Andersen 2018.

⁷³ Jørgensen 2011, Munch og Zachariassen 2014.

fra fagets nye indholdselementer,⁷⁴ og nogle bøger kombinerer disse.⁷⁵ Herudover er flere bøger udgivet med en bredere pædagogisk tilgang til at arbejde med innovationsprocesser.⁷⁶ Lærebøgerne kan ses som vigtige elementer i fagets etablering af en ny fagdidaktisk grundform.

Som i alle fag inddrages IT også i HD med et væld af inspirationssider og instruktionsvideoer, som tilbyder en hurtig teknisk gennemgang. Dette kan ligesom en række håndværksmæssige bøger ses som erstatning for anskuelsestavler og som supplement til lærerens forevisning. De større forlag tilbyder HD-portaler til lærerne, og digitale læremidler hjælper eleverne undervejs i arbejdet, så de kan dokumentere deres designprocesser fra idé til færdigt produkt f.eks. i form af fotos og slides. Eleverne fremstiller dermed deres egen proces- og modelsamling som en ny slags varigt læremiddel og opskriftsamling, der kan ligne Lisas opskriftmappe fra hjemkundskab i anden epoke.

Madkundskab

Med navnet madkundskab er hjemkundskab nu blevet et fag, hvor maden træder i forgrunden. Maden ses som læremiddel til at danne elevernes smag, give dem lyst til at eksperimentere med madlavning og til at dyrke måltidsfællesskabet. Skolekøkkenet ser ud til fortsat at kunne rumme en undervisning bygget op om temaer og projekter. Inden for givne rammer af ingredienser, tid og kontekster, som læreren sætter, skal elever i grupper selv planlægge og lave maden eventuelt selv lave opskrifter, smage maden til og ikke mindst iscenesætte måltidet. Mens maden spises, tales om smag, valg af mad, hvordan maden er lavet, og hvordan den passer til den opgave, som er blevet stillet. Lærerens forevisning er til dels erstattet af digitale læremidler, og såvel lærere og elever kan undervejs konsultere opskrifter og fagportaler tilpasset de skiftende projekter i og uden for undervisningen. Mængden af lærebøger til både lærere og elever er eksploderet efter ændringen til madkundskab fra 2014, og disse læremidler peger på både forandring og kontinuitet i faget.

Den systematiske grundbog til lærerstuderende og lærere *Madkundskab*,⁷⁷ af Helle Brønnum Carlsen og Annelise Terndrup Pedersen, fortsætter og udvider fagets koncept fra de to tidligere epoker. De 400 sider omfatter hovedområderne sundhed, fødevarer, madlavning, madkultur ud fra såvel natur- samfunds- og kulturvidenskabelige tilgange. Bogen definerer dermed madkundskab som et tværfagligt og teoretisk funderet fagområde. Derefter følger en ekspliciteret og gennearbejdet didaktisk organisering af undervisning i faget med årsplaner og undervisningsforløb med opskrifter og opgaver for to årgange. Tilsammen om-

⁷⁴ Schneider og Pedersen 2016.

⁷⁵ Zachariassen og Eskildsen 2016, Jørgensen 2017, Schneider og Pedersen 2017.

⁷⁶ Kirketerp og Greve 2011, Rohde og Olsen 2013, Kirketerp og Hyldig 2016.

⁷⁷ Carlsen og Pedersen 2014.

sætter dette alle de faglige hovedområder til undervisning. Lærerne kan kopiere fra bogen og give til eleverne.

Elevbogen, *MITkokkeri*,⁷⁸ uddeles gratis til eleverne og har ligesom i anden epoke opskrifter som omdrejningspunkt. Det gælder blandt andet opskriften på friske forårsruller, som suppleres med links til instruktion trin for trin, af indkøbsliste og mulighed for selv at uploade opskrift eller tips. Lisas forårsruller er her opdateret til tredje epoke. Eleverne opfordres til at deltage i *MITkokkeri Madklub*,⁷⁹ som bliver en af flere rammer om at ”lave dejlig mad sammen med dine venner og blive en mester i køkkenet”⁸⁰

Veje videre i tredje epoke

Fokus på mad og måltid med ”venner” i skolen inviterer til samarbejder med andre fag og aktiviteter fælles for en årgang eller hele skolen.

Et eksempel på dette er en tværfaglig uge for alle elever på sjette klassetrin med titlen *Håndværk og fællesskab* med fagene madkundskab og HD, hvor eleverne opdelt i hold har arbejdet sammen gennem tre ”værksteder”, som hvert af de tre tidligere praktiske fags faglokaler her benævnes.⁸¹

På det første værksted fremstillede et hold elever i skolekøkkenet mad til alle på årgangen, som blev spist i fællesskab. På det andet værksted designede og syede eleverne i håndarbejdslokalet forklæder til anvendelse i madkundskab. Og på det tredje værksted fremstillede holdet af elever i sløjdlokalet spækbrædder til madkundskab og desuden stige golf til brug på legeplads og i skolegård. Den fælles timepulje for fagene anvendes til et samlet intensivt forløb, der muliggør hurtig produktion af nyttige ting beregnet til brug for både eleverne selv og de andre elever på skolen. Forklæder, spækbrædder, mad og legetøj bliver designet og fremstillet i hvert sit værksted, der hører til hvert sit fag, men de indgår i et fælles projekt på tværs af fag. I ugeforløbet indgår den samme type af elevprodukter, som vi har fulgt i de to tidligere epoker. Hvor disse ting tidligere var knyttet til en enkelte elevs indsats i det enkelte fag, med et videre liv i elevernes egne hjem, bliver tingene nu designet til fælles brug på skolen. Selvom de kan fremtræde med et personligt udtryk, foregår tingenes hele liv på skolen. De samme ting bliver dermed læremidler på nye måder.

Den mere designorienterede, eksperimenterende og kreativitetsfremmende tilgang i tredje epoke stiller andre krav til lærerne om at vælge problemstillinger og projekter, der kan kombineres med valg af læremidler i form af materialer, ingredienser og teknikker i de forskellige designfaser. I forhold til det nye fag

⁷⁸ MITkokkeri 2014.

⁷⁹ MITkokkeri Madklub 2014.

⁸⁰ Wistoft og Qvortrup 2018. I forskningsprojektet *Smagens didaktik* er begrundelser for smagens dannelse og didaktik hertil blevet udforsket.

⁸¹ Diduch 2018.



Billede 8. Forklæder fra tværfagligt forløb⁸²

⁸² Diduch 2018.

HD, som stadig er ved at finde sin didaktiske form, fremstår madkundskab med et stærkt fagligt og fagdidaktisk fundament, som genealogisk trækker markante spor fra tidligere.

Udbuddet af læremidler er kommet i flere variationer med forskellige pædagogiske og metodiske udgangspunkter fra forlag, men også fra virksomheder, kulturinstitutioner og andre aktører. Der er dermed sket et markant skifte fra lærernes stabile fysiske lærerbøger, anskuelsestavler og modelrækker i første epoke. Digitale læremidler åbner mulighed for både at udvide og stadig udskifte temaer, problemstillinger og modeller, men det praktiske arbejde med materialer og værktøjer som en grundlæggende arbejdsform er stadig fagenes kerne. Selvom mulighederne for variationer og valg principielt er uendelige, peger de tilgængelige og mest udbredte lærebøger på, at mange af de grundmodeller og grundopskrifter, som fagene hidtil har anvendt, stadig indgår i fagenes praksis.

Konklusion

Læremidler i de praktiske fag rejser, ud fra en materiel kulturdidaktisk tilgang, flere perspektiver til forståelsen af læremidler. Vi har argumenteret for en bred forståelse af læremidler, hvor mål med undervisningen og alle de midler, der tages i anvendelse hertil, skal ses i en sammenhæng med hinanden, sådan at materialer, værktøjer, produkter og faglokaler bliver såvel didaktiserede og didaktiserende læremidler i de praktiske skolefag. Med etableringen af de praktiske skolefag bliver ting, der indgår i arbejdsområder uden for skolen, dermed til læremidler. En gang etablerede læremidler materialiserer sig i de enkelte praktiske fag med varighed og tyngde, sådan at det, der engang er bygget op, er svært at rive ned eller bygge om. Det betyder f.eks., at ændringer i fagenes bekendtgørelser ikke nødvendigvis, og kun på langt sigt, får betydning for læremidlernes form og brug. Set på tværs af epoker er det dog også tydeligt, at de praktiske fag ændres i tråd med skolens almene mål og måder at tænke og bedrive undervisning på.

Vi har også foreslået, at læremidler må forstås processuelt set i såvel lærer- som elevperspektiv. Læremidler indskriver sig i konkrete didaktiske praksisser, men danner og dannes også hele tiden som forudsætningerne for de næste faser og sammenhænge, hvori f.eks. forklædet, bakken eller opskriften kommer til indgå. Det historiske perspektiv, vi har lagt i artiklen, synliggør fælles forandringer i fagene over tid: Fra middagsretten og modellen, eksemplificeret i forklæder og bakker, som modellerede grundmetoder og "facitliste" i fælles læreprocesser, til middagsretten og modellen som elevens eget valg, idé og udtryk og senere som resultat af en defineret designopgave. Fra faglokaler indrettet efter øvelser og modelrække og fastlagt pensum mod fleksible, tværfaglige multiværksteder indrettet til kreativitet, design og innovation og ude-skole. Fra fastdefinerede og afgrænsede materialer og værktøjer til et bredere og mere tværfagligt udvalg. Fra foreskrivende lærebøger og undervisningsplaner til inspirerende lærebøger og undervisningsmateriale i flere varianter i fysisk såvel som i digital form. Vi har dermed vist, hvordan netop materialer, værktøjer, modeller og faglokaler er af-

gørende læremidler i undervisningen, og hvordan arbejdet med tingene strukturerer lektionerne såvel som progression i fagene gennem skoleår og klasser. Dermed indlejres undervisningen i de praktiske fag i kroppe, sansninger, smagsdomme og standarder for, hvordan ting skal gøres. For første epoke er det særligt tydeligt, hvordan læremidlerne set fra såvel lærer- som elevperspektiv fortsat kan indgå i elevernes erindring, erfaring, færdigheder og viden. For den nyeste tid er det en forskningsmæssig opgave at følge op på, hvordan f.eks. elevernes dokumentation af egne designprocesser og brug af selvproducerede ting på skolen vil indgå som læremidler i elevernes fortsatte liv og indlejre sig i erindringen og i det, som tidligere hed karakterdannelsen.



Summary

The article examines how the school subjects woodwork, needlework, and home economics were established as systematic and pedagogically motivated didactic concepts around 1900. The subjects are followed through three eras – being defined by their material and technique in the first era, developing a focus on aesthetics and personal expression in the second era, and focusing on design processes and innovation in the third era. The article provides a material cultural didactic and historical perspective on the practical subjects, where materials, tools, models and subject-specific classrooms are essential in teaching practice. The relations between students, teachers and subject-specific teaching/learning materials structure the lessons and the progression in the subject through school years and classes. With a close analysis of aprons, bread baskets and food recipes, the article shows how students' individual products have set strong standards for how to do things, serving as learning objects in both school and life history. Changing policy documents on the subjects only affect the form and use of learning materials in the long term.



Lisbeth Hastrup, f. 1955, cand.mag. i dansk og etnologi Københavns Universitet 1984, ph.d. i 1990 fra Danmarks Lærerskole. Afhandling *Maden på bordet*, om faget hjemkundskab. Ansat som lektor på DPU, Aarhus universitet fra 2008 ved Afdelingen for fagdidaktik, materiel kulturdidaktik. Forsker i hvordan relationerne mellem deltagere, steder og materialitet indgår i forskellige læringsrum og didaktisk praksis. Forholdet mellem teori og praksis, skift mellem uddannelses- og praktiksteder i professionsuddannelser, og mellem skole og kunst- og kulturtilbud i åben skole.



Lisa Monica Fälling Andersen, f. 1978, håndarbejds lærer fra Seminariet for Formgivning, folkeskolelærer fra KDAS, cand. pæd.didaktik materiel kultur fra Aarhus Universitet 2013. Ansat som ph.d.-stipendiat i tilknytning til kandidatuddannelsen materiel kulturdidaktik under Aarhus Universitet 2014-2018. Forsker i de praktiske håndværksbaserede fag i og uden for skolen ud fra en bred fagdidaktisk og kulturanalytisk tilgang. Væsentligste publikation er ph.d.-afhandlingen *Kontinuitet, udvikling og forandring fra sløjd og håndarbejde til 'håndværk og design'*, som indleveres vinter 2018.

Kilde- og litteraturliste

- Allingbjerg, C. (1983), *Sløjd i Danmark 1883-1983: baggrund og vilkår*. Kbh: Dansk Skolesløjds forlag.
- Andersen, L.M.F. (vinter 2018), Arbejdstitel på igangværende ph.d.-afhandling: *Kontinuitet, udvikling og forandring fra sløjd og håndarbejde til håndværk og design*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Benn, J. (2016), *Fra kvindeligt husgerning over hjemkundskab til madkundskab*. Historie, filosofi og didaktik. Kbh: UPress.
- Blicher, K. og Rasmussen, S. (1913), *Lærebog i Huslig Økonomi for Begyndere*. Kbh.: Gyldendal.
- Blom, J. (1923), *Haandarbejdsklassen og dens Udstyrelse*. Kbh.
- Bohn-Jespersen, G. (1934), *Pædagogisk-faglig Vejledning i Haandarbejde*. Kbh.: V. Richters Forlag.
- Carlsen, H.B. og Pedersen, A.T. (2014), *Madkundskab*. Kbh: Akademisk Forlag.
- Cirkulære til samtlige Skoledirektioner udenfor København, 3de November 1909.
- Christensen, E.F. og Mols Jepsen, R. (1999), *Skolens rum: ideer til indretning af skolens rum - hjemklasser, værksteder og udeområder*. Århus: Århus Kommunale Skolevæsen.
- Diduch, K. (2018). Blog: *Inspiration til samarbejde på tværs af de praktiske fag madkundskab og håndværk og design*. Folkeskolen.dk. Tilgås på: <https://www.folkeskolen.dk/630953/inspiration-til-samarbejde-paa-tvaers-af-de-praktiske-fag-madkundskab-og-haandvaerk-og-design>
- Folketinget (1978), *Lov om folkeskolen: lov nr. 313 af 26. juni 1975 til ikrafttræden den 1. august*. Nykøbing F.: Landsforeningen Skole & Samfund.
- Foucault, M. (2005), *Vidensarkæologien*. Århus: Philosophia.
- Gabrielsen, T.S. (1989), *Hvad skal vi med de praktiske fag i skolen?* Kbh.: Gyldendal.
- Gjerløff, A.K. og Jacobsen, A.F. (2014), *Da skolen blev sat i system: Dansk skolehistorie 1850-1920*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Hastrup, L. (1987), Skolekøkken og arbejderfamilie. I: *Årbog for arbejderbevægelsens historie* (s. 119 - 156) Årg. 17. Kbh.: SFAH.
- Hastrup, L. (1989), Hvilken vej skal karkluden vrides? Faget hjemkundskabs historie gennem hundrede år. I: Hilden, A. og Kruse, A. (red.) *Pigernes skole*. Århus: Klim.
- Hastrup, L. (2009), Positioner og potentialer på vej mod en kulturdidaktik. Mål og midler for de praktisk-kunstneriske fag set fra et materiel kulturdidaktisk perspektiv I: *CURSIV*, nr. 4, s. 167-195.
- Hanghøj, S. (2005), Når tingene giver svaret – materialiseringsproces og kulturanalyse. I: Krage-lund, M. og Otto, L. *Materialitet og Dannelse* (s. 135-157). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Hansen, E. (1912), Skolekøkken. I: Aagesen, F. (red.) *Haandbog i praktisk Skolearbejde*. S. 106-109 Kbh.: Pios forlag.
- Hansen, S. og Blom, J. (1925), *Haandarbejdet i Skolen: Haandbog for Lærere*. Kbh.
- Helsted, H. (1975). *Lov om folkeskolen af 26. juni 1975*. Kbh.: Finn Suenson forlag.
- Illum, B. (2004), *Det manuelle håndværksmæssige og læring: processens dialog*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Ingold, T. (2013), *Making*. Abingdon: Routledge.
- Jørgensen, M.F. (2011), *Bæredygtigt design*. Odense: Meloni.
- Jørgensen, M.F. (2017), *Håndværk & design i fællesskab*. Odense: Meloni.
- Kirketerp, A. og Greve, L. Eds. (2011), *Entreprenørskabsundervisning*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Kirketerp, A. og Hyldig, K.S. (2016), *Innovation i folkeskolen: foretagsomhed som kompetence*. Kbh.: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kragelund, M. (1987), Håndarbejde: - et pigefag i drengeskolen (127-152). I: *Uddannelseshistorie 1987*. Aarhus: Selskabet for skole- og uddannelseshistorie.
- Kragelund, M. (1989), *Opdragende håndarbejde: en undersøgelse af håndarbejdsfaget, dets metode og dets bevidsthedsdannende virkning i almueskolen ca. 1880-1910*. Kbh.: Institut for æstetiske fag og mediepædagogik, Danmarks Lærerhøjskole.
- Kragelund, M. (1995), Håndarbejde – fra pertentlighed til problemløsning. I: Nielsen, V.O. (red.) *Skolefag i 100 år* (s. 77-90). Kbh.: Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

- Kragelund, M. og Otto, L. (2005), *Materialitet og dannelse*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Mikkelsen, A. (1894), *Lærebog i dansk Skolesløj 1: Sløjdlære til Brug i Undervisning og Selvarbejde*. Kbh.: Philipsens Forlag.
- Mikkelsen, A. (1940), *Lærebog i dansk Skolesløj: Træslojdsystemet*. Kbh.: L. A. Jørgensens Bogtrykkeri.
- Munch, K. og Zachariassen, R. (2014), *Håndværk & design: læring, kreativitet og nyskabelse i skolen*. Kbh.: Gyldendal.
- Mogensen, J.F. (2004), *Sløjdhåndbogen*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Nielsen, A. (1914), *Håndbog i skolesløj efter Askov-systemet*. Kolding: Konrad Jørgensens Bogtrykkeri.
- Nielsen, F.V. (2011), Sammenlignende fagdidaktik: genstandsfelt, perspektiver og dimensioner I: *CURSIV*, nr. 7, s. 11-32.
- Nordea Fonden, Komiteen for Sundhedsoplysning, Århus Universitet og Haver til Maven (2014): *MITKokkeri*. Tilgås på: <http://mitkokkeri.dk/>
- Nordea Fonden, Komiteen for Sundhedsoplysning, Århus Universitet og Haver til Maven (2014): *MITKokkeri Madklub*. Tilgås på: <http://mitkokkeri.dk/opskrifter/friske-foraarsruller-peanutbutterdip/>
- Nygaard, A; Pedersen, K. og Rosenbech, V. L. (1973), *Håndbog i sløj. Træbearbejdning med håndværktøj*. Dansk Sløjdlærerforening.
- Nørgaard, E.; Gjerløff, A. K.; Jacobsen A. F. og Ydesen, C. (2014), *Da skolen blev sin egen: Dansk skolehistorie 1920-1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Otto, L. (2005), Materialitet, identitet og erindring. I: *Materialitet og dannelse* (s. 33-47). Aarhus Universitetsforlag.
- Pedersen, K.M. og Petersen, H.B. (1985), *Mad for dig*. Kbh.: Gyldendal.
- Rasmussen, L.R. (2012), Touching Materiality: Presenting the past of everyday school life I: *Memory Studies*, Bind 5, Hæfte 2, s. 114-130.
- Rohde, L. og Olsen, A.L. (2013), *Innovative elever: undervisning i fire faser*. Kbh.: Akademisk Forlag
- Schneider, H. og Pedersen, S.F. (2016), *Håndværk og design: en fagdidaktik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Schneider, H. og Pedersen, S.F. (2017), *Håndværk og design: en fagmetodik*. Kbh.: Hans Reitzel.
- Sivertsen, L. og Hellstrøm, E. (1965), *Mad og plan*. Kbh.: J. H. Schultz.
- Sløjdforening (1895), *Sløjden og dens Betydning som Skolefag: et Par Ord til Hjemmene*. Kbh.
- Steffensen, H.F. (1979), *Håndarbejdsundervisning*. Kbh.: Borgen.
- Tanggaard, L. (2010), *Fornyelsens kunst: at skabe kreativitet i skolen*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet (1960). *Undervisningsvejledning for Folkeskolen: betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet under 1. september 1958 nedsatte læseplansudvalg*. Kbh.: Statens Trykningskontor.
- Undervisningsministeriet (1976). *Undervisningsvejledning for folkeskolen. Bind 7. Sløj*. Kbh.: J. H. Schultz.
- Undervisningsministeriet (1976). *Undervisningsvejledning for folkeskolen. Bind 8. Håndarbejde*. Kbh.: J. H. Schultz.
- Undervisningsministeriet (1976). *Undervisningsvejledning for folkeskolen. Bind 9. Hjemkundskab*. Kbh.: J. H. Schultz.
- Undervisningsministeriet (1995). *Håndarbejde, Faghæfte 9*. Kbh.: Undervisningsministeriets forlag.
- Undervisningsministeriet (2014a). *Fælles mål for Håndværk og design*. Tilgås på: <https://www.emu.dk/modul/h%C3%A5ndv%C3%A6rk-og-design-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>
- Undervisningsministeriet (2014b). *Fælles mål for madkundskab*. Tilgås på: <https://www.emu.dk/modul/madkundskab-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-1%C3%A6seplan-og-vejledning>
- *Vejledning for Skolekøkkenlærerinder*. Inventarliste og regnskabsbog. Uden årstal, ca. 1910. Kan findes på Afdelingen for Skolekøkken, Danmarks Lærerhøjskole.
- West, E. (1889), *Vejledning til methodisk Undervisning i kvindeligt Haandarbejde*. Kbh.: Rom.
- Wistoft, K. og Qvortrup, L. (2018), *Smagens didaktik*. Kbh.: Akademisk Forlag.
- Zachariassen, R. og Eskildsen, O.K. (2016), *Håndværk & design : et fag i skolen*. Kbh., Hans Reitzel.

- Aarhus Universitet (2017), *Studieordning, materiel kultur didaktik*. Tilgås på: <https://eddiprod.au.dk/EDD1/webservices/DokOrdningService.cfc?method=visGodkendtOrdning&dokOrdningId=13027&sprog=da>

Uden hjælpemidler – ingen skole

Af Mette Vibjerg Hansen og Pernille Reuther Holm

Lad os tænke os en skolestue, hvor børnene er omkranset af hundredvis af genstande fra ind- og udland placeret i glasmontrer langs væggene, hvorfra de kan hentes frem alt efter emnet for undervisningen. En sådan skolestue med karakter af raritetskabinet fandtes på Neder Donnerup Skole i 1900-tallets første halvdel. I artiklen er samlingen genstand for en analyse i relation til ophavsmandens, Peder Degnbol, pædagogiske projekt.

Indledning

Siden september 2016 har loftet over udstillingen på Give-Egnens Museum dannet rammen om et større arbejde. Kasser er blevet åbnet og har gemt på alt fra udstoppede fugle og fortidsfund til glas med majsukker og mumietøj, guldmalm fra Australien og et stykke af Kalø Slotsruin.¹ Disse genstande og ca. 1400 andre har været en del af skolesamlingen på Neder Donnerup Skole. Samlingen er blevet til i løbet af de 46 år, enelæreren ved skolen hed Jens Peder Pedersen Degnbol (1883-1952).

Peder Degnbol blev uddannet fra Nr. Nissum Seminarium i 1904. Halvandet år efter kom Degnbol til landsbyskolen i Neder Donnerup ca. 2,5 km nordøst for stationsbyen Give. Her udviklede han i de følgende årtier et personligt pædagogisk projekt, som han beskrev indgående i egne småskrifter og pædagogiske tidskrifter.²

Skolesamlinger var almindeligt forekommende hjælpemidler på Degnbols tid. Samlingen fra Neder Donnerup er dog værd at undersøge af tre årsager: For det første tyder meget på, at omfanget af samlingen har været usædvanligt. For det andet er samlingen forholdsvis velbevaret. Og for det tredje giver Degnbols pædagogiske beskrivelser os mulighed for at undersøge samlingen i relation til de pædagogiske idéer bag, hvilket er denne artikels primære sigte. Fire spørgsmål har været styrende og ligger til grund for artiklens opbygning: Hvorfor anlagde Degnbol skolesamlingen, og hvilke sammenhænge er der mellem skolesamlingens genstande og Degnbols pædagogiske idéer? Og hvordan indsamlede Degnbol materiale, og hvorledes kan hans indsamlingspraksis forstås i relation til hans samtid? De to første besvares i artiklens første del, mens de to sidste ligger til grund for den sidste del af artiklen.

¹ GEM 0620.

² GILA A816.

Skolesamlingen

I skolesamlingen fra Neder Donnerup Skole er alle genstande mærket med røde numre. Disse numre, cirka 1400, er opført i et kladdehæfte, hvoraf det også fremgår, hvilken type genstand hvert nummer dækker over.³ Nogle numre findes i flere eksemplarer. Det reelle antal genstande i skolesamlingen er derfor langt større, end de 1400 numre indikerer. Tidlige omtaler⁴ og sent indsamlede genstande⁵ vidner om, at samlingen er vokset gennem størstedelen af Degenbols virke.

De mange genstande var af Degenbol ordnet i forskellige samlinger. Han omtaler eksempelvis ”den geologiske samling” og ”den botaniske samling”.⁶ Derudover er der naturhistoriske genstande, genstande til brug i fysikundervisningen og kulturgenstande fra både ind- og udland. Vi vælger her at benævne og betragte skolesamlingen som én helhed.



Fotograf: Jens Lauritzen, Naturhistorisk

Et lille udpluk af Degenbols Skolesamling, der blev på Neder Donnerup Skole indtil 1961, hvor den blev tilbudt familien. I 2006 blev den overdraget til Dansk Skolemuseum og efter lukningen nedpakket med resten af museets samling. I 2016 blev genstandene fordelt til andre interesserede, og skolesamlingen fra Neder Donnerup kom til Give-Egnens Museum.

Foruden skolesamlingen har Degenbol efterladt sig et forholdsvis stort skriftligt materiale. I egne småskrifter, digtsamlinger, læserbreve og talrige artikler i aviser og tidsskrifter udbredte Degenbol sine ideer om den ideelle skole med udgangspunkt i egne erfaringer. At det ideelle også forsøgtes praktiseret, underbygges af erindringer fra tidligere elever samt det faktum, at flere lærere i samtiden omta-

³ De røde numre var årsagen til, at genstandene kunne adskilles fra den øvrige samling fra Dansk Skolemuseum. Børnebogssamlingen samt anskuelsestavlerne fra Neder Donnerup Skole var ikke mærket og kunne derfor ikke identificeres. Ca. 100 numre er helt eller delvist bortkommet inden ankomsten til museet.

⁴ Poulsen 1913-14: 368.

⁵ Poulsen 1913-14: 368, GEM 0620x0047.

⁶ Degenbol 1926: 3; 21; 22. Degenbol 1928: 3.

ler Neder Donnerup som en mønsterskole, og mange besøgte skolen på studiebesøg.⁷ Kilderne dækker en relativ lang tidsperiode, men størstedelen af de pædagogiske beskrivelser er forfattet i 1920'erne og 1930'erne. Meget tyder dog på, at Degnbol allerede tidligere har praktiseret den type undervisning, han beskrev.⁸

Materiel kultur, som eksempelvis genstandene fra Neder Donnerup Skole, repræsenterer ikke bare en eksisterende verden, fortid, identitet eller historie, men skaber den også.⁹ Skolesamlingen og dens enkelte genstande rummer altså en betydning, der går ud over deres oprindelige funktion. Samlingen kan derfor både forstås som et pædagogisk redskab i Neder Donnerup Skole, som en materiel repræsentation af Degnbols pædagogiske ideal og som en medskabende og påvirkende faktor i såvel undervisningen som elevernes verdensbillede i og uden for skolestuen. Det er primært de to første perspektiver, vi beskæftiger os med her, mens det sidste kun kort berøres.

Peder Degnbol

For mange lærere af Degnbols årgang var lærergerningen et kald, og som enelærer på en landsbyskole var privatliv og arbejdsliv i høj grad forbundet, hvilket også var tilfældet for familien Degnbol. Fire år efter ankomsten til Neder Donnerup giftede Peder Degnbol sig med sin barndomsveninde Metthea Graversen, med hvem han fik fem børn, inden både Metthea og sønnen Ejnar døde af tuberkulose i 1915.



På billedet ses Peder Degnbol med sin anden hustru, Esther, der spillede en central rolle for skolen i Neder Donnerup. Hun var selv optaget af det pædagogiske arbejde og barnets opdragelse. Hun tog del i det praktiske arbejde i skolen, afløste og vikarierede for Degnbol. De delte det samme ideal og arbejdede mod et fælles mål. Giv Lokalhistoriske Arkiv.

⁷ GILA A816 L22; A816 L17.

⁸ Poulsen 1913-14: 368.

⁹ Otto 2005: 10.

Degnbol var herefter alene med de nu fire børn, inden han i 1924 giftede sig med den 17 år yngre og læreruddannede Esther Deichmann Brandt, som han havde kendt en del år forinden. De fik sammen 11 børn, der ligesom Peder og Mettheas fire børn kom til at gå i Neder Donnerup Skole. Esther spillede en stor rolle på skolen. Hun delte Degnbols pædagogiske ideal og var ofte til stede i skolestuen. Da Degnbol blev ramt af kræft, vikarierede Esther i en længere periode. Degnbols pensionering den 31. maj 1952, og familiens efterfølgende flytning til København, var planlagt, da han døde den 3. maj samme år.¹⁰

Peder Degnbol er beskrevet som et nysgerrigt og flittigt menneske, en individualist og idealist med et til tider kantet væsen.¹¹ Han var et foretagsomt menneske, der oprettede skolehaver, anlagde svømmebassin, installerede radio i skolestuen, projekterede en gymnastiksal, der dog aldrig blev opført, og var medstifter af tidsskriftet *Skolebørnenes Blad*.¹²

Degnbols pædagogiske idéer er interessante, fordi de både afspejler og responderer på de mange og forskelligartede pædagogiske debatter i 1900-tallets første halvdel. Degnbol skrev og argumenterede for en helt særlig skoleform, som han forsøgte at realisere i Neder Donnerup Skole. Han havde en stor kontaktflade til skolefolk og andre pædagogisk interesserede fra forskellige miljøer, og vi ved, at han læste og i enkelte tilfælde også bidrog med artikler til tidens lærerfaglige tidsskrifter, eksempelvis *Folkeskolen* og *Vor Ungdom*.¹³ Heri blev pædagogiske tanker og projekter diskuteret, blandt andet den svenske sløjdbevægelse, tyske arbejds-skoler, John Deweys idéer om "learning by doing" og de danske forsøgsskoler.¹⁴ Degnbols pædagogik har tankemæssige og i visse tilfælde ligefrem sproglige sammenfald med nogle af disse pædagogiske bevægelser.¹⁵ Meget tyder derfor på, at Degnbol ikke bare lod sig inspirere fra en enkelt pædagogisk teori eller metode, men udvalgte og udviklede dem med udgangspunkt i sin egen opfattelse af den ideelle skole.¹⁶

Peder Degnbol mødte som lærer både beundring og kritik. I 1924 blev forældreklager over blandt andet manglende overholdelse af timeplaner startskudt til en livslang konflikt med den lokale præst og skolekommissionsformand, Malte Nielsen. Degnbol stod fast på sine principper og rettede ikke ind på trods af irettesættelser.¹⁷ Selvom kontroverserne, der flere gange blussede op, ikke førte til væsentlige ændringer i Degnbols undervisning, tærede det på ham personligt.¹⁸

¹⁰ GILA A816 L28; A816 L45.

¹¹ GILA A816 L28; L34; L45.

¹² GILA A816 L44.

¹³ F.eks. Degnbol 1941-42: 81-84.

¹⁴ Gjerløff og Jacobsen 2014: 273-77; Gjerløff et al. 2014: 116.

¹⁵ Grundtvigs *Skolen for Livet* er det eneste værk, Degnbol selv henviser til: Degnbol 1938.

¹⁶ Denne artikel er delvist baseret på en upubliceret undersøgelse: Holm 2017.

¹⁷ GILA A816 L17; L45.

¹⁸ GILA A816 L8; A816 L60.

Degnbols pædagogiske tanker er nært forbundet med skolesamlingen. Med afsæt i enkelte genstande fra samlingen undersøger vi, hvordan Degnbols pædagogiske idéer materialiseres i skolesamlingen, og herefter hvordan skolesamlingen er opstået på baggrund af både praktiske og pædagogiske overvejelser. Hvert afsnit i analysen tager derfor udgangspunkt i en enkelt genstand fra samlingen. Disse genstande er valgt, fordi de giver mulighed for at undersøge forskellige perspektiver på Degnbols pædagogik og samlingens ophav. Mange andre genstande kunne dog have været analyseret med tilsvarende udfald.

Stenstykke fra ruinen Colosseum

Blandt de mange genstande i skolesamlingen findes en glasflaske med en lille gråhvid sten, som ifølge registraturen stammer fra Colosseum i Rom.¹⁹

En af de væsentligste årsager til, at Degnbol skabte den store skolesamling, var, at anskuelighedsprincippet var bærende i al hans undervisning. Anskuelsesundervisning var i 1900 blevet indført med det Sthyrskke Cirkulære,²⁰ men i Neder Donnerup var anskuelse ikke et skolefag men et undervisningsprincip, der gennemsyrede al aktivitet i skolen. Degnbol mente, at den mest naturlige måde at undervise på var at lade eleverne se det, man ville lære dem om.²¹ Når eleverne i Neder Donnerup spurgte ind til eller læste om et emne, fandt Degnbol en ting i samlingen, der understøttede fortællingen:

*Talen er om Hekla, – se, her er Lava fra Island, om Vesuv, – her er vulkansk Aske derfra. Man viser dem den løse Sandsten fra Sachsisk Svejts, og de indser let, at Klipperne maatte blive som paa Billedet. Der tales om Røraas, – her er Kobbermalm fra Røraas, om Gellivara, – her er Jernmalm fra Gellivara, om Bjergene i Australien, her er Guldmalm derfra. Man viser dem kinesiske Spisepinde, indiske Afgudsbilleder, en Katoliks Rosenkrans, Myrra, Virak, osv., osv., vi har 1000 saadanne Ting.*²²

Citatet viser med tydelighed, hvordan Degnbol opfattede skolesamlingen som et hjælpemiddel, der lettede undervisningen og gjorde elevernes forståelse større. Dette gjaldt ikke kun det fremmede og eksotiske, men også når emnet for undervisningen var mere nært og velkendt.

I citatet fornemmer man også en åbenhed over for elevernes nysgerrighed og spørgsmål. Dette perspektiv vil blive udfoldet yderligere i det følgende afsnit, men det er værd at bemærke Degnbols bestræbelse på at gribe elevernes lyst til at

¹⁹ GEM 0620x0053.

²⁰ Gjerløff og Jacobsen 2014: 282-83.

²¹ Degnbol 1926: 22.

²² Degnbol 1925: 7.

lære samt hans princip om at underbygge al undervisning visuelt. I en tid uden Google og smartboards må disse pædagogiske idealer have været en udfordring. Skolesamlingen i Neder Donnerup var Degnbols forsøg på at imødekomme udfordringen, og set i det perspektiv synes det logisk, at den bedste skolesamling også nødvendigvis må være den største og mest forskelligartede. Foruden samlingen var skolen naturligvis også rigt forsynet med anskuelsestavler.



Indisk afgud

En af de mere eksotiske genstande i skolesamlingen er en lille grå stenko, der engang har haft forgyldte dekorationer. Der er ifølge Degnbols registratur tale om en hellig ko fra Indien, som på et tidspunkt har haft følgeskab af elefantguden Ganesha, som desværre ikke længere er en del af samlingen.²³

Skolesamlingen skulle ikke bare understøtte den undervisning, Degnbol havde planlagt at gennemføre. Den skulle også gøre eleverne nysgerrige og indbyde til, at de selv fik lyst til at opsøge viden. Degnbol bruger om denne bestræbelse et af kernebegreberne i tidens pædagogiske debatter: selvvirksomhed. Idéen var, at hvis børnene beskæftigede sig med det, de selv fandt interessant, ville de lære mere om det, de beskæftigede sig med, og det ville samtidig gøre skolen og skolelivet mere relevant for den enkelte elev og for samfundet.²⁴ Degnbol tilsluttede sig disse idéer. Den ideelle undervisning tog udgangspunkt i børnenes iagttagelser og forundring og lod dem være aktive i undervisningen. Børnene skulle lære at lære. Degnbol skrev blandt andet om, hvordan børnene skulle lære selv at opnå viden, f.eks. ved at bruge bøger, men læreren burde ifølge Degnbol ikke undervise i dette. I stedet skulle han gøre det nødvendigt for børnene at slå op i ordbøger, håndbøger og leksika, som derfor skulle være placeret i skolestuen, så børnene selv kunne gå til det.²⁵ Degnbol beskriver det således: "I Skolestuen gør Børnene endnu flere Opdagelser [...] Som Genstandene er ordnet i Samlingerne, systematisk og med Etiketter, er der Belæring at høste for hvem, der vil. Alt er frit tilgængeligt, ogsaa Børnebogsamlingen".²⁶ Hvis en elev ville vide noget om den hellige kos betydning eller oprindelse, måtte hun altså finde et leksikon for at blive klogere.

Børnene skulle være aktive deltagere – også i den mere traditionelle undervisning. Denne insisteren på aktiv medvirken stillede store krav til det enkelte barn. En erindring fra en tidligere elev vidner om, at det ikke var alle, der satte pris på Degnbols idéer om, at eleverne selv skulle finde på staveord, medbringe planter eller indsamle genstande:

"Jeg skulle være parat med et tilfældigt ord, når Degnbol gav besked herom. Sandheden er den, at jeg netop aldrig var parat med et staveord. Resultatet blev et helt tilfældigt staveord, såsom tavle, kridt, skole osv. Det huede ikke Degnbol, og han råbte op. På en bestemt dag i ugen skulle vi medbringe ukrudtsplanter hjemme fra marken. Det glemte jeg også".²⁷

For Degnbol var dette dog et bærende princip. Eleverne skulle gøres interesserede, de skulle stille krav til sig selv, og de skulle føle og tage ansvar.²⁸ Derfor for-

²³ GEM 0620x0336.

²⁴ Gjerløff og Jacobsen 2014: 273-76; Nørgaard 1977: 47.

²⁵ Degnbol 1925: 9.

²⁶ Degnbol 1925: 6.

²⁷ GILA A811 L2.

²⁸ Degnbol 1941-42: 83.

lod Degnbol også af og til skolestuen, mens eleverne arbejdede. Børnene ”er jo ikke en Flok Kreaturer, man skal staa og passe paa”.²⁹

Mønter

I en cigaræske ligger en lille samling af forskellige mønter. Nogle af dem er udenlandske, andre er danske, og nogle er gamle, andre yngre. I møntsamlingen finder man blandt andet en dansk seksskilling fra 1628, en engelsk penny fra 1889 og flere tyske 50-Reichspfennig fra 1941-1942.³⁰

Mønterne kan naturligvis have været anvendt på mange måder, når man tager Degnbols pædagogiske metoder i betragtning. Det er dog nærliggende at antage, at mønterne i hvert fald har kunnet bringes i anvendelse, når der er blevet undervist i historie. Til dette havde Degnbol også et andet væsentligt hjælpemiddel: en tavle med 30 årstal:

*Jeg lader ikke Børnene lære mange Aarstal, men de 30, der staar paa Tavlen, er dem, jeg forlanger lært. Til hver Dag har de et af Tavlens Aarstal for, altid det næste i Rækken, og de skal jo vide, hvad der skete det Aar. Det staar ikke paa Tavlen, og jeg fortæller dem det ikke; kan de ikke huske det, maa de altsaa slaa op og finde det i Bogen.*³¹

Den måde, Degnbol forstod sin egen og elevernes rolle i forhold til årstavl, hænger naturligvis nært sammen med selvvirksomhedsperspektivet præsenteret i det foregående afsnit, men det er også værd at bemærke, at Degnbol på samme tid bryder med idéen om at bruge elevernes egen nysgerrighed og interesser som afsæt for undervisningen. Eleverne i Neder Donnerup havde ikke fuld frihed til at gøre, hvad de ville. Der var visse ting, som skulle læres. Degnbol betegner selv disse dele af undervisningen som *pligtarbejde*, og dette var i lige så høj grad en del af skolehverdagen i Neder Donnerup som selvvirksomheden.³² En af årsagerne til dette var, at Degnbol mente, at livet i skolen skulle minde så meget som muligt om det liv, der ventede efter skolen. Og i det liv ville børnene også møde pligter. Et sundt skoleliv rummede derfor, i lighed med et sundt liv i almindelighed, også ting, som bare skulle gøres:

“Vi maa ikke komme ind paa i Skolen, at Børnene næsten kun skal gøre, hvad de har Lyst til. [...] Med saadanne ”moderne Skoletanker” – eller maaske rettere Misforstaaelser af ”moderne Skoletanker” – som Grundsætninger kan en Skole vel nok være Liv, men ikke naturligt Liv [...] At Børnene hidtil i Skolen har haft alt for lidt Frihed i Selvudfoldelse, maa ikke føre til den modsatte Yderlighed”.³³

²⁹ Degnbol 1926: 7.

³⁰ GEM 0620x0381.

³¹ Degnbol 1925: 11.

³² Degnbol 1928: 16.

³³ Degnbol 1928: 4.

Som det fremgår af dette citat var Degnbol derfor også, på trods af ligheder i pædagogisk anskuelse, modstander af det, han sammenfattede som ”moderne skoletanker”. Dette er særligt interessant i betragtning af, at Degnbols fagfæller netop tænkte og omtalte ham og hans idéer i relation til en generel pædagogisk opbrudstendens.³⁴



Forårsrengøring af skolens badebassin. I forlængelse af Degnbols tanker om pligtarbejde var eleverne også her deltagende i arbejdet. Svømmeundervisningen var frivillig og lå efter skoletid - drenge og piger for sig. Svømningen foregik uden badetøj med efterfølgende lufttørring, hvilket også var en kilde til disputs med pastor Malte Nielsen. Giv Lokalhistoriske Arkiv.

Buestrengkamp

Et af de mange små glas med korkprop indeholder gullige plantefibre og en lille maskinskreven seddel, hvoraf det fremgår, at der er tale om buestrengkamp dyrket i Vestindien.³⁵

Det kan umiddelbart virke som om, der har været langt fra eleverne i Neder Donnerup til hampedyrkning i Vestindien, men planten har nok alligevel kunnet gøre afstanden lidt kortere. Degnbol var som nævnt optaget af, at undervisningen skulle være interessant men også vedkommende og nyttig. Han skriver blandt andet:

“Hvad Fornøjelse har man af at vide, hvor mange Støvbærere en Plante har, naar man ikke lige er Botaniker af Fag! Men det interesserer de fleste, ogsaa

³⁴ Andersen i: Degnbol 1925: VI.

³⁵ GEM 0620x0001.

Børnene, at vide, hvad nytte de forskellige Planter er til: den bruges til Klæder, den til Mad, den til Medicin.”³⁶

Dette har nok i særlig grad været gældende for undervisningen i skolehaven, som det følgende afsnit vil behandle mere indgående, men det har sandsynligvis også været tilfældet med de fremmede afgrøder som buestrenghampen. Degnbols forståelse af læring og undervisning synes altså at have været forholdsvist pragmatisk. Om undervisningens mål skriver han:

Der er afgørende Forskel paa, om Maalet for Undervisningen i Naturkundskab hovedsagelig er Kundskaber, som Børnene hverken har eller nogen Sinde faar Brug for, eller om det er et rigere og lykkeligere Liv for Børnene nu og i al deres Fremtid gennem mere indgaaende Kendskab til Naturen om dem og i dem, og paa, om Maalet for Religionsundervisning er tørre historiske og dogmatiske Kundskaber eller kristeligt Liv.³⁷

Den viden, børnene fik i skolen, skulle være anvendelig, og alle skolefag skulle støtte hinanden i en helhed. Derfor var det også afgørende, at den samme lærer varetog al undervisning. Landsbyskolen med én enkelt lærer var derfor ifølge Degnbol den ideelle skoleform, og han forsvarede og kæmpede for den lille skole i Neder Donnerup, der flere gange var truet af lukning som resultat af de nye centralskoletanker.

Skolehaven

Haven ved Neder Donnerup Skole var i Peder Degnbols optik mindst lige så meget at betragte som et læremiddel som resten af skolesamlingen. Haven rummede en afdeling med skolehaver,³⁸ og en privat afdeling rig på forskelligartede planter, som også benyttedes i undervisningen.³⁹

Haven har om Sommeren en stor ”Insektsamling” og Insekterne er til forskel fra dem i Skolestuen, levende og i fuld Vigør; Børnene kan iagttage deres interessante Færd: hvorledes Nældens Takvinge...flagrer om Skolepigernes livligt farvede Dragter, naar Solen en Vaardag har faaet os til at tage Time ud i det fri...⁴⁰

Den levende samling i haven supplerede samlingen i skolestuen. Børnene kunne her hente en anden erfaringsbaseret læring.

³⁶ Degnbol 1925: 4.

³⁷ Degnbol 1941-42: 81-82.

³⁸ Skolehavesagen var ellers hovedsagligt et byfænomen. Coninck-Smith 1990.

³⁹ Degnbol 1925: 5.

⁴⁰ Degnbol 1926: 20.

I citatet er det vårdagen, der har fordret, at undervisningen foregik i haven. Sådan noget kunne ikke skemalægges. Timeplaner ”og al anden Unatur”⁴¹ var for Degnbøl dræbende for den levende undervisning, der tog udgangspunkt i momentet og i børnenes interesse. Degnbøl nægtede at indrette sin undervisning efter de påkrævede timeplaner på trods af flere irettesættelser.⁴²



Degnbøl anlagde i 1906, samme år som han kom til Neder Donnerup, en skolehave, antageligt som en af de første og som en af få landsbylærere. Skolehaven rummede både frugt- og køkkenhave, legeplads, en botanisk afdeling og elevhaver, som ses på billedet. Børnene bestemte selv, om de ville være med til at passe en af elevhaverne. Det var frivilligt, og arbejdet deri fandt sted om morgenen og i frikvarterene. Giv Lokalhistoriske Arkiv.

De flydende fag, manifesteret i den manglende brug af timeplaner, er centralt i hans pædagogiske virke. Skolearbejdet skal ikke være en forberedelse til livet, det skal være livet og afspejle den måde, hvorpå livet ellers levedes – og i livet fandtes ikke timeplaner eller overvåget arbejde. I digtsamlingen *Uden Maske* af Degnbøl udtrykker han det således:

⁴¹ Degnbøl 1926: 18.

⁴² Gjerløff og Jacobsen 2014: 78-80. A816 L45.

En Skole skal agte paa Barnets natur
Langt mer' en paa Skikke og Planer og Ur;
[...]
men skal der et motto paa Huset, saa skriv,
at Skole for Livet maa selv være Liv.⁴³

Skovskade, grønsanskalk og ærter.

“Jeg havde aldrig set en Skole saaledes udstyret med materiel baade ude og inde, og det meste havde Degnbol selv samlet – ja, og selv betalt.”⁴⁴ Sådan skriver en af Degnbols seminariekammerater i holdets vandrebog efter et besøg i Neder Donnerup Skole. Udsagnet vidner om, at samlingen ikke blot havde kostet et utal af timer men også mange penge. Det har eksempelvis ikke været billigt at anskaffe eller udstoppe de 53 fugle og 15 mindre pattedyr af dansk oprindelse. Det var dog ikke ualmindeligt, at lærere selv bekostede læremidler, men omfanget har alligevel været opsigtsvækkende.

Som seminariekammeraten udtrykker i det indledende citat, har Degnbol selv skaffet det meste. Meget har han kunnet finde i lokalområdet, andet har han fundet, når han har været rundt i landet. Hans egen indsamling kan kun indirekte aflæses i samlingen, eksempelvis når der i registraturen står skrevet ”fra egnen” efter genstandsbetegnelsen. Det er tilfældet ved nr. 251x, der er Grønsanskalk fra egnen, mens nr. 251 er Grønsanskalk fra Lellinge.⁴⁵

Degnbol har haft et stort netværk både i skoleverdenen men også i lokalområdet.⁴⁶ Det personlige netværk blev også aktiveret i skolesamlingens tjeneste. Spor af dette kan eksempelvis aflæses på etiketten tilhørende genstand nr. 44. Her er det noteret, at b) Kalkspat fra Island er givet af ”O. Gudn.” Her er tale om Olafur Gudnason, den lokale stenhugger, der netop stammede fra Island.⁴⁷ En lang række andre ophav kan også aflæses af samlingen. Degnbol har eksempelvis modtaget en række genstande fra ”Danmarks Afholdsforenings Lærer-Forbund”.⁴⁸

Blåmusling

I skolesamlingen findes i alt ni store blåmuslingskaller samt to glas med små skaller – alle er mærket med nr. 16. En etikette, også med nr. 16, beskriver en blåmuslings karakteristika og brug. Etiketten er underskrevet af M.J. Mathiassen.

Mathias Jens Mathiassen, lærer ved Mullerup Skole 1885-1926, opbyggede selv en stor skolesamling og agiterede for anskuelsesundervisningen, inden han i 1903 i samarbejde med Danmarks Lærerforening oprettede Danmarks Lærer-

⁴³ Degnbol 1945: 52.

⁴⁴ Jørgensen 1951: 13.

⁴⁵ GEM 0620x0180;0620x0828.

⁴⁶ GILA A816.

⁴⁷ GILA A816 L45.

⁴⁸ 0620x0048.

forenings Bureau for Indsamling og Uddeling af Undervisningsgenstande. Bureauet bestod kun af Mathiassen selv, der med få tilskudsmidler indsamlede, pakkede og udsendte anskuelsesmaterialet til interesserede lærere.⁴⁹ Det er via bureauet, at et par af de ni blåmuslingskaller og knap 200 andre genstande er blevet en del af Degnbols samling.

Degnbol nærrede stor beundring for Mathiassen, der formodentlig tidligt har været en inspiration. Mathiassen skrev allerede om både anskuelsesundervisningens betydning og det nystiftede bureau, mens Degnbol var studerende. Senere udtrykte Degnbol det således: "En enkelt Mand [...] har gjort et stort, uegennyttigt – ja, opofrende- og helt igennem beundringsværdigt Arbejde for den Sag..."⁵⁰ Sagen blev med tiden en fælles sag, hvor udveksling af ideer og genstande gik begge veje.

Genstandene kunne i Mathiassens optik ikke stå alene, men skulle ledsages af viden. Han udgav derfor hæfter med etiketter indeholdende beskrivelser af ophav og brug ofte krydret med små anekdoter. Herfra stammer blåmuslinge-etiketten.⁵¹ Etiketterne var i høj grad lavet med henblik på, at eleverne selv kunne tilegne sig viden – helt i tråd med Degnbols tanker.⁵² Etiketten om blåmuslingen ligger sammen med mange lignende i en cigarkasse.⁵³ Mærker i hjørnerne efter tegnestifter vidner om, at de udklippede etiketter har været opsat ved genstanden i skolestuen, så eleverne selv kunne læse dem. Hos Degnbol fik genstandene plads i skabe med glasdøre og aflange skråtstillede glasmontrer. Han beskriver selv opsætningen i 1926, og en elev, der gik der til 1924, beretter ligeledes om dem.⁵⁴ På et foto, fra 1926 af Mathiassens skolestue i Mullerup, ses montrer magen til Degnbols.⁵⁵ Dette eksempel understreger forbindelsen mellem de to, selv om vi i dette tilfælde ikke ved, hvem der inspirerede hvem.

De store mængder af materiale skaffede Mathiassen via egen indsamling og fra samarbejdspartnere rundt omkring i landet, blandt andet Degnbol, der leverede otte genstandstyper til bureauet eksempelvis egnsspecifikt materialer som glimmerler, brunkul og al.⁵⁶ De omkring 250.000 tusinde genstande, Mathiassen gennem mere end 30 år udsendte til skoler overalt i Danmark, understreger skolesamlingernes udbredelse. Både Degnbols og Mathiassens samling har dog størrelsesmæssigt været usædvanlige.

⁴⁹ Grinder-Hansen 2004: 114; 120-23.

⁵⁰ Degnbol 1926: 21.

⁵¹ GEM 0620x0062; 0620x0135.

⁵² Grinder-Hansen 2004: 124.

⁵³ GEM 0620x0135.

⁵⁴ Nogle af disse montrer fulgte samlingen til GEM. Degnbol 1926: 13, A816 L25 – som det kan læses i det følgende afsnit - note 59.

⁵⁵ Grinder-Hansen 2004: 122, 125.

⁵⁶ GEM 0620x0051; 0620x0179; 0620x0270.



Peder Degnbol i skolestuen på Neder Donnerup Skole fra omkring 1910, mens der endnu var plads langs væggene. Blot et årti senere var der fyldt med genstande i skabe og montrer. En stor sort tavle fyldte den ene væg og foran i hele dens længde blev lavet en forhøjning, så børnene kunne skrive diktat på tavlen, der kunne rettes i fællesskab. Giv Lokalhistoriske Arkiv.

Flinteflækker

Nogle genstandstyper findes i talrige eksemplarer i skolesamlingen. Eksempelvis består samlingens nummer ”1074 flintflækker” af 237 stk.⁵⁷ Betydeligt flere end umiddelbart nødvendigt for at anskueliggøre stenalderliv. Forklaringen på mængden skal findes i, at det er skolens elever, der har samlet de på Giv-egnen forholdsvis almindelige fortidslevn. En tidligere elev skriver om dette: ”I skolestuen[...] var der også store glasskabe og glasmontrer med samlinger af udstopede dyr og fugle, krybdyr i sprit, sten/bjergkrystaller og sten og flinteredskaber fra stenalderen. Den sidstnævnte samling bidrog vi til med fund gjort på markerne”.⁵⁸

Børnenes engagement og bidrag til samlingen hænger naturligvis sammen med Degnsbols princip om selvvirksomhed beskrevet i tidligere afsnit, og han beretter om dette med stolthed:

⁵⁷ GEM 0620x0204.

⁵⁸ GILA A816 L25.

”Børnene medbringer til Skolen, hvad de finder af mærkeligt: Stene, Planter og Dyr, – alt. De finder forbavsende meget, og Forældrene finder ogsaa meget; de er lige saa interesserede som Børnene. Jeg fortæller, hvad jeg ved om det.”⁵⁹

Han virker ikke mindre stolt, når tidligere elever som voksne bragte nye ting til samlingen.⁶⁰

Ideal og virkelighed

Degnbol var enelærer i 46 år, og i den periode udviklede det danske skolesystem sig ganske markant. Centralskolerne blev den foretrukne skoleform på landet, og man gik derfor væk fra landsbyskolerne med enelærere og hverandendagsundervisning.⁶¹ Udviklingen gik således i en helt anden retning end den, Degnbol argumenterede og kæmpede for. Derfor skilte skolen i Neder Donnerup sig også mere og mere ud. Ikke bare fordi læreren var driftig og havde anlagt en stor skolesamling, som det var tilfældet i de første år, men også fordi Degnbol argumenterede for en skoleform, som efterhånden var under afvikling.

Skolesamlingen fra Neder Donnerup opstod som resultat af Degnbols pædagogiske bestræbelser. Udgangspunktet var, at jo større samlingen, var jo bedre. Princippet for indsamlingen har derfor ikke været, at det kun var særligt interessante eller fremmede genstande, der fik plads i samlingen men derimod alt, hvad Degnbol kunne få fingrene i. I skolesamlingen blev verden opbevaret i glas og tændstikæsker. Elevernes forståelse af sig selv og deres omverden er derfor blevet påvirket af samlingen: En blåmuslingeskal har været indgang til at lære om perler, en sten fra Colosseum har illustreret antikkens Rom, og en stenko med forgyldte dekorationer har været repræsentant for Indien og hinduismen. Skolesamlingen indikerer, at nogle fag har fyldt mere i Neder Donnerup Skole end andre, men ikke al undervisning afspejles i samlingen. De oplagte eksempler er skrivning og regning, men eleverne blev også introduceret til blandt andet Kierkegaards tanker.⁶² Meget tyder dog på, at Degnbols store interesse for naturen har smittet af på undervisningen, så disse emner har fyldt forholdsvis meget.⁶³ Vi kan i samlingen se, at Degnbol har fortalt om fremmede lande og kulturer, men udgangspunktet var altid den jyske hede, og det er nok også primært livet her, børnene er blevet forberedt til.⁶⁴

⁵⁹ Degnbol 1925: 7.

⁶⁰ *ibid.*: 10, Degnbol 1926: 22.

⁶¹ Gjerløff et al. 2014: 39; 273.

⁶² GILA A816 L28.

⁶³ *ibid.*

⁶⁴ Degnbol 1926: 11.

Degnbols pædagogiske ideal gav eleverne stor frihed, men krævede også meget af dem, og måske fungerede idealet ikke altid i praksis. Eksempelvis foregik undervisningen i regning ofte således, at børnene lavede opgaver i deres regnehæfter og selv tjekkede facitliste. Dette hænger naturligvis sammen med Degnbols bestræbelse på, at eleverne selv skulle tage ansvar og være aktive og derfor ikke overvåges, men en tidligere elev har opfattet dette som om, de slet ikke fik undervisning i regning.⁶⁵

Afrunding

Skolesamlingen i Neder Donnerups skole har ikke kun haft én funktion i undervisningen. Den blev aktiveret på flere niveauer. Som vist i de foregående afsnit var den essentiel for, at de forskellige dele af Peder Degnbols pædagogik kunne gennemføres. Han brugte et utal af timer og en ikke ubetydelig portion penge på såvel samlingen som skolehaven og svømmebassinet. I indsamlingen involverede han både eleverne og sit i øvrigt brede netværk. I forhold til skolesamlingen har særligt forbindelsen til netværket omkring M.J. Mathiassen haft stor betydning. Det er dog Peder Degnbols pædagogiske idéer og driftighed, der er baggrunden for den omfangsrige skolesamling.

Skolesamlingen var et hjælpemiddel i undervisningen til at anskueliggøre elementer af det – for børnene – kendte liv og også det fjerne og eksotiske. Genstandene lettede undervisningen og gjorde elevernes forståelse større. Samtidig ansporede samlingen til selvvirksomhed. Den var dermed et led i at gøre børnene til aktive og ansvarsfulde mennesker og forme dem til det liv, der ventede efter skolen. Det var essentielt, at livet i skolen afspejlede livet udenfor. Det liv, der rummede pligter, men som ikke var bygget op efter skema, og hvor viden skulle være nyttig og vedkommende.

Degnbol blev inspireret af tidens pædagogiske strømninger og debatter, og mange af hans tanker om opdragelse og pædagogik ligner dem, der i litteraturen omtales som ny- og reformpædagogiske. Disse hørte hovedsageligt hjemme i hovedstadsområdet og i større købstadsordnede skoler. Degnbol var dog langt fra hovedstadslærer, og netop den lille landsbyskole spillede en central rolle i hans meget sammensatte pædagogiske projekt. Han havde et stort professionelt netværk og udvekslede blandt andet idéer og erfaringer med sine nabolærere, men ingen af de øvrige lærere på egnen underviste som Degnbol. Degnbol er derfor også interessant, fordi han på en gang er typisk og atypisk, og både spejler og går imod strømninger gennem hele sit virke. En undersøgelse af, hvordan Degnbol kan forstås i relation til reformpædagogikkens brug og udvikling i landområder, ville være interessant, men ligger desværre uden for nærværende artikels rammer.

⁶⁵ GILA A816 L56.

Summary

In the first half of the 20th century Peder Degnbol, the teacher at the small school of Neder Donnerup, created a large teaching collection. Degnbol had his very own ideas about how the school and teaching should be organised, and these educational ideas were closely linked to his teaching collection. This paper examines how the teaching collection can be understood as an educational tool and as a representation of Degnbol's ideas of teaching. Degnbol was the primary driving force in collecting and organising this material, but he also had a large network of people who shared his passion and helped him create the collection.



Mette Vibjerg Hansen (f. 1981), *cand.mag. i historie og samfundsfag fra Aarhus Universitet i 2007. Ansat som museumsinspektør ved Give-Egnens Museum, hvor hun har arbejdet med skolehistorie herunder Neder Donnerup Skole i formidling og samlingsvaretagelsen.*



Pernille Reuther Holm (f. 1993), *cand.mag. i kulturhistorie fra Aarhus Universitet i 2018. Har i forbindelse med sit kandidatstudium undersøgt Peder Degnbols pædagogiske tænkning.*

Utrykt materiale

- Give-Egnens Museums, Museumssag GEM 0620: Lærer Peder Degnbols samling.
- Give Lokalhistoriske Arkiv. GILA A816: Enelærer Peder Degnbol, Ndr. Donnerup Skole.
- Give Lokalhistoriske Arkiv. GILA A811: Kurt Nielsen.
- Jørgensen, C. (1951), Et hold med sammenhold, udtog af vandrefalkene for dimittender af 1904 fra Nr. Nissum Seminarium. Samlet og kommenteret af holdets arkivar. Upubliceret materiale (udlån fra privateje).

Kilde- og litteraturliste

- Coninck-Smith, N.d. (1990), Som man sår, så høster man; om legepladser, feriekolonier og skolehaver for fattige københavnere i årtierne omkring århundredeskiftet. I: A.M. Andersen, L. Dahlberg, og I. Flensborg (red.), *Skolens landskab – friareal som være- og lærested*. København: Danmarks Lærerbogforlag.
- Degnbol, P. (1925), *Stort og Smaat fra Den lille Skole, bind 1*. Grindsted: Grindsted Bogforlag.
- Degnbol, P. (1926), *Stort og Smaat fra Den lille Skole, bind 2*. Grindsted: Grindsted Bogforlag.

- Degnbol, P. (1928), *Stort og Smaat fra Den lille Skole, bind 3*. Grindsted: Grindsted Bogforlag.
- Degnbol, P. (1938), Nogle bemærkninger til kvækket. *Give Avis*. Juni-juli 1938.
- Degnbol, P. (1945), *Uden Maske*. Slagelse: ASAs forlag.
- Degnbol, P. (1941-42), *Folkeskolens Sjæl. I: Vor Ungdom: Tidsskrift for Opdragelse og Undervisning*, vol. 63, s. 81-84.
- Degnbol, P. (1950), *Dæmrings Blaa Bog: Lærer P. Degnbol (04), Neder Donnerup. I: Dæmring*, vol. 42 (1).
- Gjerløff, A.K. & Jacobsen, A. F. (2014), *Dansk Skolehistorie, bind 3: Da skolen blev sat i system 1850-1920*. Appel, C. og Coninck-Smith, N.d. (red.). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gjerløff, A. K.; Jacobsen, A. F.; Nørgaard, E. og Ydesen, C. (2014), *Dansk Skolehistorie, bind 4: Da skolen blev sin egen*. Appel, C. og Coninck-Smith, N.d. (red.). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Grinder-Hansen, K. (2004), *Læreren og granskeren. I: Skole, kirke, arkiv: tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen 11. november 2004*. Børge Riis Larsen, Christian Larsen, Vagn Skovgaard-Petersen (red.). Syddansk Universitetsforlag.
- Holm, P.R. (2017), *Lad os tænke os en Lærer – Peder Degnbols liv og virke som pædagog og landsbylærer*. Upubliceret universitetsopgave. Aarhus Universitet: Kandidatuddannelsen i Kulturhistorie.
- Nørgaard, E. (1977), *Lille barn, hvis er du?: en skolehistorisk undersøgelse over reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden*. København: Gyldendal.
- Otto, L. (2005), *Introduktion til et forskningsfelt. I: M. Kragelund, og L. Otto (red.), Materialitet og Dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Poulsen, B. (2002), *A Thirst for Knowledge and Religion: Some late 18th Century Schleswig Rural Writings, I: K-J. Lorenzen-Schmidt, & B. Poulsen, (red.) Writing Peasants: Studies on peasant literature in early modern Europe*. Kerteminde: Landbohistorisk Selskab.
- Poulsen, C. (1913-14), *Lærerne og Samfundet: Folkeskolens kendte Mænd og Kvinder Jubilæumsskrift 1814-1914*, bind 4. København.

Til gavn og fornøjelse for de små – didaktik og æstetik i ABC-billedbøger på vers

Af Anna Karlskov Skyggebjerg

ABC-bøger findes i adskillige udformninger og har været anvendt i ulige kontekster med formål, der strækker sig fra religiøs tekstopdragelse til en mere uforpligtende leg med bogstavernes udseende og lyde. ABC-genren er defineret ved at ville introducere alfabetet og støtte børn i deres første møde med skriftsproget, men den didaktiske intention forvaltes ganske forskelligt afhængigt af, om bogen retter sig mod hjemmet, førskolen eller skolen. Med til hele ABC-traditionen hører en æstetisk appel, som opstår gennem sproglek og visuelle effekter. I nærværende artikel belyses ABC-billedbøger på vers som en særlig ABC-subgenre, der historisk set har balanceret mellem didaktisk intention og æstetisk ambition. Artiklens specifikke undersøgelsesfelt er denne subgenres karakteristika og udvikling fra anden halvdel af 1800-tallet og frem. Som baggrund skitseres også ABC-genrens generelle historie fra fibelbræt til moderne billedbog.

O, ABE, du sjove Spilopmager-Fyr,
– firbenede Mandsling, tobenede Dyr –
I Dag skal vi begge i Lære.
Spil Bolden og tag saa din A.B.C.,
Vi kappes med Stavningen, én to tre!
Men jeg bliver vist flinkest, du kære.¹

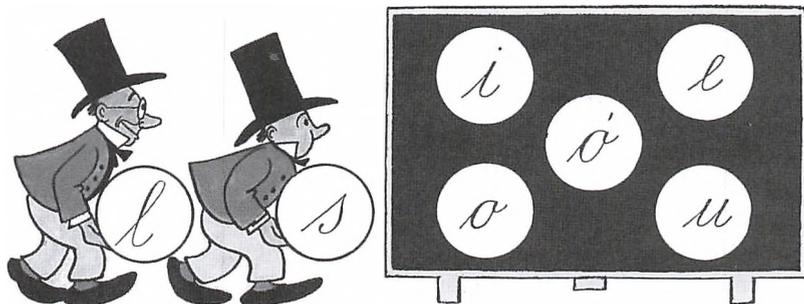
Visedigteren Sigfred Pedersen og tegneren Nicolaj Norvils *Zoologisk ABC. En tur med tegneren i Zoologisk Have* (1942) er på flere måder et typisk eksempel på en ABC-billedbog på vers. Introduktionen af bogstaver kombineres med zoologisk information og en refleksion over forholdet mellem menneske og dyr. Aben er ikke tilfældigt valgt: Ikke alene begynder navnet med A, men introduktionen til alfabetet og læsningens kunst symboliserer den kultivering, der adskiller dyr og menneske. Jeg-fortælleren i digtet – barnets agent – skal i gang med at lære og har

¹ Pedersen og Norvil 1942: 1.

selvtillid nok til at kunne distancere sig fra dyret. Dette menneske-jeg er på vej ud af den uoplyste og umodne tilstand, hvor kun dyret ubekymret kan lege videre. Kravet om at lære er et grundvilkår for barnet, og ABC'en abonnerer på en tankegang, der hylder lærdom og oplysning, men samtidig markerer den rimede ABC i sin form også legen og sanseligheden som en kvalitet. Den indholdsmæssige relation til dyrene rummer ikke blot en afstandtagen, men i høj grad også en markering af et fællesskab, som viser barnet som nysgerrigt, eksperimenterende og bevægeligt. Illustrationssiden rummer en række mere eller mindre antropomorfe dyr, som barnelæseren kan identificere sig med, undre sig over og grine af, mens det træner bogstaverne. *Zoologisk ABC* er således ikke blot en ABC, men også en række af små dyrefortællinger på vers, og som sådan indgår bogen i en lang børnelitterær tradition for at formidle viden om dyr og pege på fællesskaber mellem børn og dyr.²

Eksemplet herover fungerer som en appetitvækker i forhold til at forstå ABC-billedbøgerne på vers i skæringsfeltet mellem læremiddel og poesi, som er denne artikels ærinde. Mere præcist undersøges det, hvordan man kan forstå det vedvarende samspil mellem didaktik og æstetik, og hvilke historiske og litterære forudsætninger det faktisk hviler på. På den ene side identificeres en bestræbelse efter en konkret og målrettet læreproces, og på den anden side ses en oplevelsesorienteret sanseappel, der fremkommer gennem brug af rim, rytme, billedsprog, humor og visuelle fremstillinger. Det vises, hvordan der især gennem 1900-tallet er sket en adskillelse af genren fra skoledomænet, således at ABC-billedbøgerne på vers i dag primært er en subgenre, der henvender sig til brug i uformelle læringsrum og har læseforberedelse som sit sekundære formål. Efter den første introduktion til ABC-genren, herunder ABC-billedbogen på vers, diskuteres en række genredefinitiviske og -teoretiske implikationer. Herefter udredes genrens og subgenrens historie i den skitserede teoretiske optik med Baumgartens æstetikbegreb som fundament. Afslutningsvist reflekteres det, hvad det betyder, at ABC-genren generelt har tabt terræn som traditionelt læremiddel for at være genopstået som skønlitteratur for børn – uden dog at være irrelevant for undervisning, og det diskuteres, hvad studiet kan bidrage med i relation til forståelsen af læremidler. De fremhævede eksempler i artiklen er illustrative for dobbeltreferencen til didaktik og æstetik, men derudover gælder det for de vægtigste analyseeksempler (som er Christian Winther og Constantin Hansens *ABC* fra 1863, Claus Eskildsen og Robert Storm Petersens *Ole Bole* fra 1927 og Halfdan Rasmussen og Ib Spang Olsens *Halfdans ABC* fra 1967), at de er udkommet i meget store oplag og har været markedsført over en længere periode. De har uomtvisteligt øvet stor indflydelse på andre forfattere/illustratorer og på almindelige læsers opfattelse af genren. Udbredelse og indflydelse er således begrundelsen for at betragte dem som de trædesten, der karakteriserer ABC-historien i Danmark.

² Christensen 2006: 154.



Claus Eskildsen/Robert Storm Petersen: *Ole Bole ABC* (1927) © Storm P. Museet.

ABC'en som genre

En genrediskussion kan tage udgangspunkt i en række fælles indholdstræk, en bestemt anvendelsespraksis eller et eller flere fælles formål, som er kendetegnende for en bestemt gruppe af værker. Ifølge litteraturforskeren Tzvetan Todorov er det genreforskningens fremmeste mål at beskrive den komplekse relation mellem værk og genrefællesskab, hvilket både inkluderer viden om ”det særlige i det almene og det almene i det særlige”.³ Ligesom andre genreteoretikere fra anden halvdel af 1900-tallet skriver Todorov sig op imod en klassisk forestilling om faste genresystemer ved at betragte genrer som fleksible og historisk foranderlige kategorier, der udvikler sig under indflydelse af de sammenhænge, som værkerne indgår i. Genrefornyelse sker således i et organisk samspil mellem værk, tradition, kontekst(er) og læser(e), hvilket derfor per definition er interessante elementer i et genrestudie.

En genre fornys gennem enkeltværkers overskridelse af eksisterende genrenormer, og det er interessant såvel at belyse eksempler, der er tidstypiske og konventionsbundne, som at fremhæve bestemte værkers opgør med omverdens forestilling om en prototype på eksempelvis en ABC. Hvis et værk for alvor bryder med etablerede genreforventninger, kan nye genrer, subgenrer eller genrehybrider opstå. Enkeltværker kan ofte henføres til flere genrer og overordnede kategorier, hvilket f.eks. gælder for mange ABC'er, der både kan anskues som bogstavbøger inden for kategorien læremidler og poesi inden for kategorien børnelitteratur. ABC'er kombinerer dermed genrer og kategorier, der ellers ofte betragtes som væsensforskellige. I denne artikel er vinklen netop den genreperspektiviske dobbeltreference, og i overensstemmelse hermed afskrives også forestillingen om genrer som værende nøje afgrænsede.

For ABC-genren er det evident, at læsere (såvel voksne som børn) gennem

³ Todorov 1998: 12.

tiden har haft ganske specifikke forventninger til både indhold, udformning og formål. For at begynde med det sidste falder ABC-genren i udgangspunktet inden for kategorien læremidler, fordi den er knyttet til den første oplæring i skriftsproget og dermed har et didaktisk formål. Ordet didaktik forstås her i bred forstand som forhold knyttet til undervisning og/eller kundskabsformidling i et videre perspektiv; didaktikken rummer som begreb og disciplin viden om og refleksioner over mål, indhold og/eller metode.⁴ Adjektivisk fungerer betegnelsen didaktisk altså her om tekster, der har et indhold, som tydeligt ønsker at bidrage til læserens uddannelse. ABC'er indeholder en kundskabsformidling knyttet til sproget, dvs. at de har et fælles anliggende i at bibringe barnet kendskab til alfabetet, men ABC'erne er højst forskellige i forvaltningen af den didaktiske intention, både når det gælder andre formål, indhold og metode. Selv de mest legende og subversive ABC'er introducerer faktisk bogstaverne, selvom bogstavkendskab måske ikke er det fremmeste formål.

Graver man et spadestik dybere i forhold til anvendelsen, kan det være svært at fastslå, hvor de forskellige ABC'er konkret er blevet brugt, selvom nogle af dem indeholder en mere eller mindre specifik angivelse af målgruppe og/eller oplysninger om forfatterens uddannelse og virke som præst eller lærer på eksempelvis på en latinskole, en landsbyskole, et asyl eller en realskole. Ganske givet har en række ABC'er også været brugt i hjemmet, og de tidlige håndkolorerede ABC'er har sandsynligvis udelukkende været produceret for udvalgte børn (af adelen). Som med andre læremiddelgenrer gælder det dog, at ABC'en fra begyndelsen har haft undervisning som sin primære kontekst og dermed oftest har virket i en skole. Interessant for netop dette læremiddel er, at førskole og hjem også er relevante domæner, og at læremidlet over tid har skiftet primært domæne, så genren i dag fortrinsvis bruges uden for skolen. Påtænker man tidsperspektivet og den mængde af ABC'er, som er akkumuleret i en periode på snart 500 år, er det ikke mærkeligt, at selve begrebet ABC dækker over flere betydninger og varianter. Som nævnt er det overordnede fællestræk, at en ABC indeholder en første introduktion til skriftsproget i form af en gennemgang af alfabetet. Derudover rummer en del ABC'er også læsestykker af forskellig karakter, hvilket ofte vil sige bønner, småfortællinger, sange, dyrefabler og instruktive tekster. En ABC kan være formuleret i prosatekst og/eller på vers, og den kan have en mere eller mindre tydelig læsedidaktik inkluderet.

Forskning i ABC-bøger er et internationalt felt, som afspejler genrens placering mellem læremiddel og børnelitteratur. Feltet er dog ikke stort, og i en dansk og nordisk kontekst findes der kun få nyere artikler, som går helt tæt på ABC'ernes form og indhold.⁵ En række forskere har dog brugt ABC-genren som kilde til

⁴ Schnack 2004: 9-23.

⁵ I Skjelbred et al. *Norsk Lærebokhistorie* (2017) får genren dog en ret omfattende og flerperspektivisk omtale.

refleksion over forskellige tiders skoletyper, og generelt har genren være grundlag for studier af skiftende syn på barndom og passende læsestof, ligesom ændringer i læseundervisningsmetoder fra stavelses- til lyd basering også er blevet udredt gennem nedslag i ældre ABC'er.⁶ Flere studier har vægtet ABC'ernes nationale særpræg og set genrens vækst i lyset af udviklingen af folkesprogenes skriftsprog og uddannelsen af læsende og loyale borgere i de fremvoksende nationalstater.⁷ Selvom ABC-genren generelt er en international genre med stærke rødder i både en kontinental og en angelsaksisk lærebogstradition, har den britiske børnelitteraturforsker Daniel Hahn påpeget, at ABC'er på flere områder er så nationalt forskellige, at oversættelser kan være problematiske. Udover forskellene i undervisningssystemer og ideologi er såvel semantik som fonetik inadækvate på forskellige sprog: "In most places 'A' is not, in fact, 'for Apple' at all".⁸ De forskellige studier peger til sammen på, at ABC'er gennem tiden har haft et langt bredere sigte end blot at lære børn bogstaver. Bøgerne har virket som formidlere af adækvate verdensbilleder ved blandt andet at introducere specifik kundskab om natur, kultur og religion, ikke mindst gennem de ledsagende illustrationer. Ifølge Hahn er ABC'ernes læringsformål allerede fra initieringen af genren ledsaget af en underholdende bestræbelse: "Meanwhile the alphabet was also being taught in a fashion designed to amuse rather than edify".⁹ Det poetiske, visuelt fortællende og legende element i ABC-bøger er langt fra noget nyt, ligesom parodiske ABC'er også har været kendt gennem flere århundreder.¹⁰

De såkaldte billed-ABC'er ofte blevet betegnet som en særlig ABC-subgenre, som dog er ganske svær at afgrænse, fordi billeder i større eller mindre grad ledsager de allerfleste ABC'er fra oplysningstiden og fremefter. En del ældre ABC'er har inkluderet ordet "billed-ABC" i selve titlen, selvom de ikke umiddelbart indeholder flere billeder eller har et meget anderledes indhold end de eksempler, som ikke rummer en sådan titelbetegnelse, men alene tilstedeværelsen af mange billeder er gennem tiden brugt som et salgsargument og en garanti for pædagogisk succes.¹¹ På samme måde, som den visuelle kommunikation er et næsten uomgængeligt karaktertræk, findes poetisk sprogbrug i større eller mindre grad i alle ABC'erne. Det poetiske sprog er her kendetegnet ved, at der arbejdes med sprogets lyde i form af rim og rytme, og at der inkluderes billedsprog i form af

⁶ Skjelbred 2008: 31.

⁷ Takala and Vepsäläinen 1985.

⁸ Hahn 2015: Upagineret.

⁹ *ibid.*

¹⁰ I Danmark er en af de første og bedst kendte ABC-parodier Johan Ludvig Heibergs *Ny A-B-C-Bog i en Times Underviisning til Ære, Nytte og Fornøielse for den unge Grundtvig: Et pædagogisk Forsøg* (1817). Den indeholder blandt andet fordrejede vers om fabeldyr og er altså en ironisk kommentar til Grundtvigs ideer.

¹¹ Sognepræst P.C.J. Rasmussens *Billed-ABC og Læseøvelser med over Hundrede større og mindre Figurer for de første Begyndere* (1852) er et eksempel på en titel, som forsøges solgt på billedindholdet.

metaforer, sammenligninger og personifikationer. Det er derfor vanskeligt at afgrænse ABC'erne ud fra selve tilstedeværelsen af litterære træk, selvom flere forskere forsøger sig med en subgenre, der betegnes som "litterære ABC'er" i betydningen skønlitterære ABC-bøger.¹² Når det gælder de tidlige udgivelser, giver det ikke mening af skelne mellem faglitteratur og skønlitteratur for børn, da denne skelnen slet ikke fandtes før 1800-tallet. Men også senere er distinktionen i mange tilfælde problematisk, selvom en stor del af de nyere ABC'er fra 1900-tallet og frem lader sig placere inden for kategorien skønlitterær billedbog.

I stedet for begrebet "litterær ABC" eller "skønlitterær ABC" har jeg foretrukket at benytte betegnelsen "ABC-billedbøger på vers" og vil i øvrigt præcisere, at såvel forståelsen af begrebet billedbog som vers er inkluderende. De fremhævede ABC'er i denne subgenre indeholder alle billeder som en væsentlig del af formidlingen, og de indeholder vers, men ikke nødvendigvis kun vers. "ABC-billedbøger på vers" forekommer at være en mindre værdiladet og mere deskriptiv kategori end "litterære ABC'er", og betegnelsen giver mulighed for at se på tendenser på tværs af historiske skel og på tværs af domæner. Selvom jeg i begrebsbrugen afstår fra en a priori værdidom (at de litterære ABC'er også er de kvalitativt bedste eller mest interessante), anerkender jeg, at der er forskel på kvaliteten af ABC-vers, og at de enkelte forfattere og illustratører har haft forskellige ambitioner og kunstneriske talenter. Det er ikke svært at finde eller fremhæve særligt eksperimenterende og sofistikerede ABC'er af internationalt kendte forfattere. Et eksempel er den britiske poet Edward Lear (1812-1888), der i løbet af sin digterkarriere skrev og illustrerede tre ABC-vers i nonsensstil.¹³ Han forholdt sig parodisk og legende til en typisk tradition i samtiden, hvor gennemgangen af bogstaverne var systematiseret efter bestemte fænomener, f.eks. dyr, fugle, børnenavne, konger, nationer og bibelske figurer. Lears egne mere anarkistiske systemer og efter tidens normer ganske antiautoritære vers kan ses som en inspirationskilde for Halfdan Rasmussen og Ib Spang Olsens *Halfdans ABC* (1967), som omtales senere i denne artikel.

Edward Lear fremviser sproget som et plastisk materiale, der rummer meget mere end indhold:

G was a Goat
With horns all so curly,
Sometimes he was good,
And sometimes he was surly:
g!
Curly-burly Goat!¹⁴

¹² Takala and Vepsäläinen 1985: 140.

¹³ Lear 2001: 131-157.

¹⁴ Lear 1965: upagineret.

Indholdet er nonsensagtigt, hvilket netop henleder opmærksomheden på sproget, hvor der er en fin sammenhæng mellem både den visuelle og den auditive appel. Bogstavet G ligner en krøllet og klodset ged, og Lear fremhæver det lydlig aspekt gennem rimene: curly, surly, burly, som er sjove at sige og henleder barnets opmærksomhed på sproget som sprog. Lears ABC-vers er den fremmeste eksponent for en sansappellerende æstetisk dimension, som findes i mange andre ABC'er, men dér ofte er underordnet de didaktiske hensyn.



Med eksemplet fra Lear har jeg nærmet mig det, som er denne artikels interessefelt, nemlig mødet mellem æstetik og didaktik. Uanset hvilken form og hvilket sprog teksten har, indeholder en ABC en grundlæggende didaktisk intention, men samtidig spiller den kunstnerisk-æstetiske dimension også en særlig rolle for genren, både i kraft af illustrationerne og den sproglige tilrettelæggelse. Begrebet om æstetik forstås her i tråd med filosofen Alexander Gottlieb Baumgarten (1714-1762), der som æstetikteoriens grundlægger undersøgte poesien og fandt, at den fulgte sine egne love og dermed også indbød til en anden erkendelsesvej end den logisk-rationelle. I sine forelæsninger talte Baumgarten om det sanselige, sensitive og lidenskabelige som værende særligt knyttet til poesiens sprogbrug og form, og netop den følelsesmæssige appel definerede han som æstetisk.¹⁵ I dag taler man i flæng om æstetiske tekster og kommunikationsformer som et synonym for kunstnerisk bearbejdelse, men jeg fastholder her, at det æstetiske har noget med teksternes poetiske sprogbrug og sanseappel at gøre, og at der gennem denne sanseappel lægges op til undring og refleksion, hvilket kan føre til en ny erkendelse. Ligesom teksterne kan naturligvis også billedsiden i ABC'erne lægge op til en følelsesmæssig involvering og derigennem ny sanselig erkendelse. Det er altså karakteristisk for såvel ældre som nyere ABC-billedbøger på vers, at de indeholder en sanseappel, hvor barnet/eleven tiltales gennem både billede og tekst, og opmærksomheden rettes mod det poetiske sprog, samtidig med at det didaktiske indhold er tydeligt.

Fra fibelbræt til ABC-vers

Hvis man overordnet forstår ABC-en som en rummelig genre, hvis konstituerende træk er at introducere bogstaver og støtte den første læseundervisning, kendes genren i hvert fald tilbage fra middelalderen. De første latinske ABC'er bestod af en række ark, som var fastgjort til en tynd træplade (et såkaldt fibelbræt eller på engelsk 'a hornbook'), og siden blev bogstavoversigterne integreret i hæfter, hvor de optrådte sammen med fadervor og andre bønner. Målet var at videreformidle en religiøs tekstverden og en livsform indrettet derefter. I 1591 blev den første ABC udgivet i Danmark, og den havde plattysk som sprog, og i 1649 udkom så den første dansksprogede ABC.¹⁶ I begyndelsen var også de danske ABC'er præget af det profane indhold, men i 1700-tallet nedtonedes den religiøse prægning, og ABC'erne fik i løbet af dette århundrede også en udfoldet illustrationside. Når billedsiden blev opprioriteret, hang det sammen med udviklingen inden for trykteknikken og overgangen fra mere primitive træsnit til avancerede kobberstik.¹⁷

¹⁵ Baumgarten 1968: 89-123.

¹⁶ Sonsthagen og Weinreich 2004: 11.

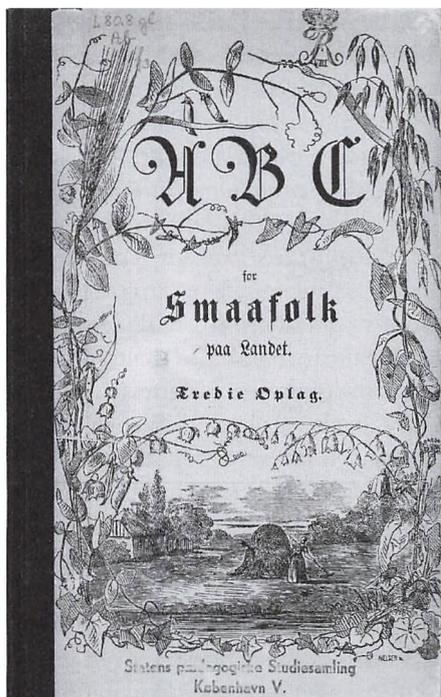
¹⁷ Stybe 1967: 29.

Som allerede nævnt har formidlingen af bogstaverne i ABC'erne ofte været knyttet til dyreformidling, hvilket også inkluderer dyrenes lyde. I den tjekkiske pædagog Johan Amos Comenius' mest berømte udgivelse, den omfangsrige *Orbis Sensualium Pictus* (1658), findes en ABC, som indeholder billeder af dyr, og hvor bogstaverne indlæres gennem brug af dyrenes lyde. Lyden for bogstavet B introduceres f.eks. gennem lammets brægen. *Orbis Sensualium Pictus* havde som mål at introducere alfabetet, at give børn kendskab til både latin og folkesprog og ydermere at give dem viden om verden inden for eksempelvis geografi, biologi, håndværk og kristendom. Bogen blev oversat til en række sprog, herunder dansk i 1672, og den er blevet beskrevet som værende den første skolebog, den første encyklopædi og den første billedbog for børn, hvor billeder altså optrådte i et egentligt formidlingsøjemed og ikke kunne undværes. Udgivelsen har været skoledannende med etableringen af den såkaldte orbis pictus-genre, dvs. en billedordbog, hvor oplysninger om sprog og viden om verden går hånd i hånd. Traditionen fra Comenius for at anvende dyrelyde til indlæringen af bogstaver er fortsat levende inden for ABC-genren.

Når det gælder forskellige måder at formidle kendskabet til bogstaverne på, har flere kreative metoder også været afprøvet i tillæg til ABC'erne. Som et kuriosum kan det nævnes, at den indflydelsesrige pædagog Johann Bernhard Basedow allerede i 1700-tallet foreslog, at man introducerede bogstaver ved at indbage dem i kager. Dette forslag vandt dog øjensynligt ikke stor genklang.¹⁸ Som antydning er den rimede ABC heller ingen ny opfindelse. Formidling på vers optræder i de allertidligste ABC'er, og den gennemført poetiske udgave af ABC'en udbredtes i slutningen af 1700-tallet og blev hurtigt ganske populær. Som nævnt flere gange har vers om dyr været utroligt populære op gennem historien, og til de mest brugte dyr hører foruden abe også så forskellige dyr som zebra og ugle, som naturligvis er attraktive, fordi de repræsenterer relativt sjældne begyndelsesbogstaver. Krokodillen har historisk set også haft en fremtrædende plads, angiveligt både på grund af dyrets eksotiske karakter og ordets klanglige kvalitet ('kroko'). Forbindelsen mellem sprogligt udtryk og indhold er ganske subtil, idet de portrætterede dyr må være interessante både som indholdskarakterer og som sprogudtryk. En række ældre ABC'er har båret en hane på forsiden (alternativt på titelbladet eller bagerste blad), og ABC-genren har tidligere også lydt betegnelsen "en hanebog", hvilket er en hentydning til hanen som symbol på årvågenhed. I A.F. Justs *Billed ABC* fra 1805 lyder det f.eks. formanende til de børn, som skal lære at læse: "Aarvaagenhed af Hanen lær! / Som Bi og Myre flittig vær!"¹⁹

¹⁸ Clausen 1896: 24.

¹⁹ Citeret efter Clausen 1896: 26.



*ABC for Smaafolk
paa Landet (1871).*

1800-tallet var en sand storhedstid for ABC-genren: Titlerne var rige i antal, og mange af dem udkom i adskillige oplag. Opmærksomhed omkring bogstavernes navne, forskellige lyde og form indgik i varierende grad i alle ABC'er, men metoderne skiftede, således at en stavelsesbaseret didaktik i løbet af 1800-tallets anden halvdel blev overhalet af lydprincippet. Omkring på samme tidspunkt vægtede en del forfattere i øvrigt, at barnet i bogstavindlæringen burde kombinere læsning og skrivning.²⁰ I den angiveligt første danske videnskabelige artikel om ABC-genren, som blev udgivet i tidsskriftet *Bogven-*

nen i 1896, optalte Julius Clausen 182 oversatte og originalt danske ABC'er, som var trykt inden for en periode på ca. 165 år.²¹ I dette antal medtog Clausen ikke de mange genoptryk, og han kunne kun gisne om oplagsstørrelser. Han kunne dog nævne, at en tilsyneladende undselig ABC fra hans egen samtid faktisk havde solgt mere end 160.000 eksemplarer i løbet af en ganske kort periode. Det drejer sig om den 32 sider lange og anonymt udgivne *ABC for Smaafolk paa Landet* (1871). Bogen indeholder en gennemgang af alfabetet, bogstavvers, små læsestykker, sange, bønner, de ti bud samt en række matematiske tabeller.²² I vers og læsestykker prioriteres det agrare liv (f.eks. i D for Davren og R for Røgter), hvilket stemmer overens med den eksplicite adressering af landsbyens småfolk, men bogen blev eftersigende også anvendt i hovedstadens skoler.

Ud fra sine egne optællinger og erfaringer konkluderede Julius Clausen, at ABC'en sammen med katekismen overhovedet måtte være en af de mest udbredte skrifter i dansk litteratur. Han påpegede, at den stigende popularitet i 1800-tallet både skulle ses i sammenhæng med indførelsen af undervisningsplig-

²⁰ Skjelbred et al. 2017: 67.

²¹ Clausen 1896: 19.

²² Her er det både additions-, subtraktions-, multiplikations- og divisionstabeller. Det var almindeligt også at introducere regnearterne.

ten i 1814 og de forbedrede produktions- og distributionsvilkår senere i århundredet. Kvaliteten var dog ikke altid imponerende, bemærkede han med følgende ironiske replik: ”snart hver anden Lærer betragter det som sin Pligt at skrive en ABC”.²³ Clausen fandt dog også eksempler på kunstnerisk vellykket ABC-litteratur, og han fremhævede blandt andet digteren Christian Winthers *ABC* (1863) med 28 tegninger af guldaldermaleren Constantin Hansen. Denne *ABC* indeholder, som traditionen foreskriver, en oversigt over bogstaver og stavelser, en række læsestykker på vers og i prosa samt tabeller, fadervor og altså de i nærværende artikelsammenhæng relevante *ABC*-vers med tilhørende billeder. Winthers alfabetdigte og Hansens tegninger lægger sig op ad samtidens poetiske og visuelle idealer ved på romantisk vis at indeholde naturscenerier, som priser eksotiske dyr (f.eks. E for Elefant), dyr fra danske skove (f.eks. R for Raabukken og O for den vilde Orne), husdyr (f.eks. H for Hane og K for Kat) og vejrfænomener (f.eks. I for Isen) samt vers om udendørs erhverv som jæger, bonde og fisker. Ud over de mange naturskildringer præsenteres barnet også for en række bibelske figurer (f.eks. M for Moses), og andre kulturfænomener (f.eks. N for Nissen). Lidt vovet er X-digtet, som handler om to spanske præster, der drikker Xeresviin med en krovært.

En del af versene bærer præg af en typisk biedermeiersk idyl, hvor hjemmets hygge bliver fremhævet som et modbillede til alverdens uro, her i U for Uveir:

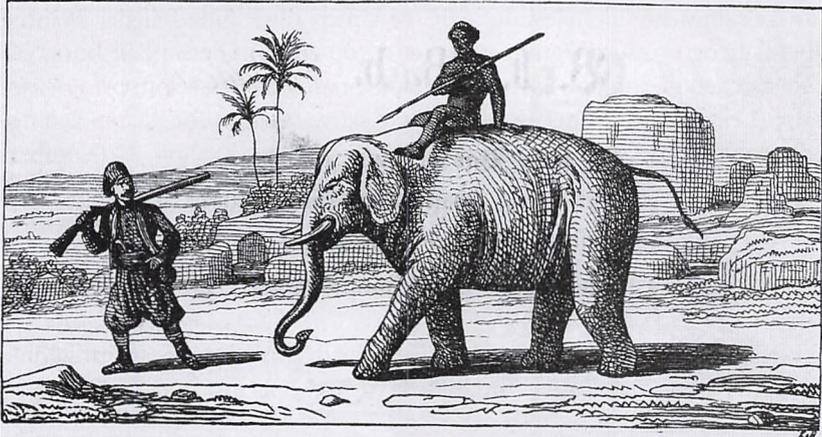
Et Uveir raser over Jorden.
Med Storm og Regn og Lyn og Torden.
Den Mand var vistnok mere glad,
Hvis nu han i sin Stue sad.²⁴

Uvejret kan forstås helt bogstaveligt, hvilket illustrationen understøtter, men det kan også ses som en metafor for en urolig verden, hvor krig og ufred raser. I tråd hermed besynger det næste digt, V for Vugge, det varme, bløde, lune og stille liv for et lille barn, og billedet viser et ideal af den tryghedsskabende moder, der med strikketøj i hånden residerer ved siden af barnet. Winther bruger især alfabetversene til at fremmane kendte situationer for barnelæseren og benytter sig skiftevis af en højtbåren, ofte religiøs patos og en mere humoristisk tone. Der appelleres i høj grad til barnets sanser og følelser gennem såvel det poetiske sprog som de medfortællende og indimellem ret dramatiske billeder. I den finurlige del af digtene vises solidaritet med børn, dyr og andre underkendte skabninger, der får lov at hovere for en stund: Nissen narrer sin herre, og der fantaseres om en slagter, der får en lang næse af det Qvæg [!], som bevidst undviger slagtning. Winthers *ABC* er trykt med en kombination af gotiske bogstaver og andre skrift-

²³ Clausen 1896: 28.

²⁴ Winther 1863: 35.

typer, mens selve ABC-rimene udelukkende er sat med gotisk skrift. Det var først i slutningen af 1800-tallet, at en del af forfattere begyndte at fravælge de gotiske bogstaver. Enten udgik den gotiske skrift helt, eller også valgtes en mere pragmatisk løsning, hvor flere skriftformer blev brugt på samme tid, som det altså er tilfældet hos Winther. Den gotiske skrift blev brugt i dokumenter fra det officielle Danmark indtil 1875, og indtil da var den naturligvis meget vigtig at lære.



Elefant fra Christian Winther/Constantin Hansen: ABC (1871).

Moderne ABC-billedbøger på vers

I begyndelsen af 1900-tallet var ABC'en stadigvæk en populær læremiddelgenre, og en af de bedst kendte danske ABC'er, seminarielærer Claus Eskildsens *Ole Bole ABC* (1927) fik stor udbredelse gennem flere årtier, angiveligt på grund af en omfattende lærervejledning med opfordringer til genfortælling, leg og nysgerrig iagttagelse. *Ole Bole ABC* var ydermere forsynet med en progressiv og tydeligt formuleret læsedidaktik, hvor lydretted og sammenhæng mellem læsning og skrivning af bogstaverne var højt prioriteret. En tredje og helt afgørende grund til bogens succes var ubetvivleligt Robert Storm Petersens sansseappellerende tegninger og samspillet mellem tekst og illustrationer. Sammenlignet med ABC'erne fra anden halvdel af 1800-tallet, både *ABC for Smaafolk paa Landet*, Winthers *ABC* og andre, er fornyelserne i *Ole Bole ABC* til at få øje på. Forsvundet er de gotiske bogstaver, væk er det moraliserende indhold, og den grafiske opsætning viser en ligestilling mellem tekst og billede. Robert Storm Petersens illustrationer og vignetter er integreret i teksten, og flere gange erstatter billeder bestemte ord, så barnet tvinges til at tage stilling til både det verbale og visuelle udtryk. Bogstaverne i alfabetgennemgangen bliver præsenteret som trykbogstaver og som stiliseret håndskrift, hvilket lægger op til elevernes egen skrivning. Teksten er skif-

tevis i poesi og prosa, og prosateksterne har forskellig karakter fra fortælling til instruktionstekst. Men vigtigst af alt er dog, at indholdet er barndomsnært og humoristisk, og den poetiske form tangerer den nonsensdigtning, som blev introduceret af Edward Lear.

Hos Claus Eskildsen er selve den indledende bogstavgennemgang ikke i versform, men rim er alligevel et vigtigt omdrejningspunkt. Bedst kendt er rimet ”Ole Bole gik i Skole / med sin Søsters røde Kjole”, som indgår i en lille fortælling om en børnefødselsdag, hvor der leges og pjattes.²⁵ Bogen indeholder også mange andre småvers, hvoraf en del er baseret på en folkelig rim- og remsetradition. Både tekster og illustrationer indeholder en meget tydelig affektiv appel, som lægger op til en æstetisk funderet erkendelse. Der er tillige inkluderet en reference til tidens populærkultur i form af tegneserien *Knold og Tot*, som Robert Storm Petersen dermed også får lov at travestere:

nu kan ole læse
om knold og tot,
om trold paa slot,
om ring af guld,
om faar med uld,
om hest paa stald
og pisk med knald.²⁶

Ole Bole ABC opnåede stor popularitet og var i 1952 trykt i 666.000 eksemplarer.²⁷ *Ole Bole ABC* har tydeligvis skolen som sit primære domæne, men indeholder alligevel en hel del leg og ballade, som peger på et fællesskab med de rent skønlitterære ABC'er og dermed på førskolen eller hjemmet som domæne. Robert Storm Petersen illustrerede også en ABC af denne type, *Pings ABC* (1931), som har tekst af Harald H. Lund. Denne ABC tager udgangspunkt i det moderne liv med teknologiske landvindinger, og rimene drejer sig blandt andet om bil, fly, radio og telefon, og bogstavet Y er fantasifuldt formidlet med Yalenøglen som omdrejningspunkt.

I de følgende årtier anvendes ABC-betegnelsen stadigvæk for læremidler målrettet den første bogstav- og læseundervisning i en institutionel kontekst, f.eks. i Inger Merete Nordentofts *Min ABC* (1944), som omfatter flere bind med tilhørende lærervejledning, men denne type af materialer får også i stigende omfang genrebetegnelsen læsebog. Der er ikke foretaget en systematisk optælling af bøger i 1900-tallet udgivet med genrebetegnelsen ABC, men idet læremidlerne til læseundervisning ikke længere så hyppigt kaldes ABC'er, falder naturligvis også

²⁵ Eskildsen 1927: 43.

²⁶ Eskildsen 1927: 33. Verset er originalt trykt uden versaler.

²⁷ Wanting 1994: 101.

det samlede antal af udgivne ABC-titler. I den sidste del af 1900-tallet er ABC-betegnelsen stort set reserveret til udgivelser, der har skønlitterære forfattere og billedkunstnere som afsendere, og hvor indholdet alene er skønlitterært og meget ofte på vers. Man kan sige, at de to forskellige traditioner, som genren fra begyndelsen har rummet, for alvor deler sig, idet læremidlerne altså løsriver sig fra ABC-betegnelsen.

Mange ABC'er i 1900-tallet har fortsat dyreliv og dyreformidling i centrum. Det gælder eksempelvis Hans Hartvig Seedorff Pedersen og Ernst Hansens *ABC* (1927), hvor det som i de tidligste ABC'er er hanen, der pryder forsiden og får tildelt et formanende indledningsvers. Derefter følger vers om and, bjørn, chimpanse, due og – ligesom hos mange af forbillederne – E for Elefant. Bernelæseren inviteres til at gå i dialog med elefanten gennem et ordvalg, som appellerer til følelserne og involverer både synet, høre- og smagssansen:

Her har vi Jordens mægtigste Dyr,
En Kæmpe med vældige Tænder,
Men langt mere venlig end Gaardmandens Tyr,
naar man bare rigtigt den kender.
Giv den et Rundstykke! Da bliver den glad
og holder dig straks for spendabel!
Kan hænde den siger ”Tak for Mad”
Med et tordnende Stød i sin Snabel.²⁸

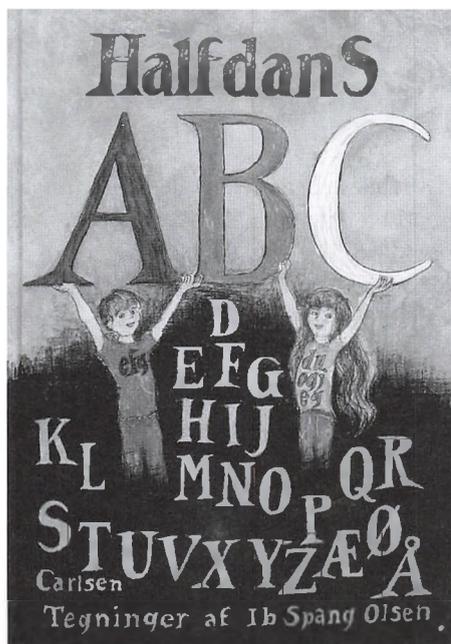
Selvom der gennem hele 1900-tallet bliver udgivet ABC-billedbøger på vers, betegner Halfdan Rasmussen og Ib Spang Olsens *Halfdans ABC* (1967) alligevel et markant nybrud. Kendetegnende for denne ABC er, at genrens opdragelses- og oplysningskonventioner er skubbet helt i baggrunden til fordel for en række antiautoritære indslag:

Ane lagde anemoner
i kanonen på Trekroner.
Ved det allerførste skud
sprang Anes anemoner ud!²⁹

Dette poetiske forårsudbrud udgør startskuddet i *Halfdans ABC*, og verset ledsages af en visuel fremstilling af pige, kanon og blomster i forening. Anemonerne i *Halfdans ABC* afløses af Bennys brændende buksebag, der udløser udrykning og forfærdede råb. Herefter følger rim om sure citroner og røgfyldte cigarer, om Elses pølseorgie og Freddy Fræk fra Fakse, om norske nissers manglende nys og en del

²⁸ Pedersen 1927: upagineret.

²⁹ Rasmussen 1967: upagineret.



Halfdan Rasmussen/Ib Spang Olsen:
Halfdans ABC (1967).

Værkets udtryk og modtagelsen af ABC'en er en glimrende illustration af den æstetiske udtryksforms sanseappel, som den er formuleret i æstetikteorien. Der er netop tale om en anden vej til at erkende sprogets systemer (alfabetet) end den logiske og strengt systematiske.

Halfdans ABC er i slutningen af 1900-tallet og begyndelsen af 2000'erne blevet efterfulgt af en del apologetiske ABC-billedbøger på vers. Ud over tendensen til at dyrke de nonsenspoetiske vrøvlevers er det også en udbredt trend at tematisere bogstavversene, så de alle handler om det samme emne. Det er f.eks. tilfældet i Johannes Møllehaves *Kattenes ABC* (1993), hvor alle vers er en hyldelse til kattenavne rundt omkring i Danmark (Alberte fra Assens, Beate fra Birkerød og så fremdeles). Dyreformidling, eller måske snarere bogstavformidling gennem dyrenavne, er stadigvæk en levende tradition, hvilket også ses i Knud Romers *ABC* (2014). Denne ABC, som har æteriske akvareller af John Kørner, indeholder ydermere et metafysisk element, som ellers synes at være forsvundet ud af ABC'erne i begyndelsen af 1900-tallet. Det læsende barn bliver allerede i indledningsdigtet mindet om, at det er en del af noget større:

andet skørt. *Halfdans ABC* er digtet og tegnet, før politisk korrekthed var et emne: Kanonkongen Knold skyder hovedet af konen, mens drengen Åge rister sin tå, og pølse-Elses voluminøse krop eksploderer. Det er nonsenspoesi, hvor handlingen er underordnet rim og rytme, og sproget bliver til ordmusik, og derfor fremkalder de groteske og vildt overdrevne episoder ikke forargelse, men kun latter hos læseren. *Halfdans ABC* er blevet generationslæsning, og idet den ofte optræder på dåbsgavebordet, må den siges at leve op til ABC-genrens formål som første bogstavintroduktion. Mange børn og voksne kan recitere rimene og samtidig genkalde sig Ib Spang Olsens ekspressive udgave af Else, fabuleringen over Irlands bjerge eller den smukke visuelle fortolkning af maj måneds katte.

Aber og ænder og selv kakerlakker
er ligesom dig og mig.
Vi er alle sammen børn af mirakler
og hver især noget for sig.³⁰

Bogstavernes lyde og udseende er som vist et allestedsnærværende omdrejningspunkt i en ABC, og adskillige ABC'er tematiserer gennem historien også barnets slid med at lære at læse og den deraf følgende kultivering, som adskiller barn og dyr fra hinanden, jævnfør også denne artikels indledningsdigt. I denne metatradition finder man Katrine Marie Guldagers *Petrine Petruskas ABC* (2004), hvor bogstavversene er indsat i en rammefortælling (på vers), som handler om barnets møde med bogstaverne i skolen. Petrine Petruska skriver og læser sammen med sin bedste veninde efter vejledning fra en tålmodig lærer kaldet Frøken Ping (med en hilsen til Storm P.), og selvom bogstaverne hopper og danser uregerligt, fremstår det som en ren fornøjelse at lære alfabetet. ABC'en hylder således skriftsprogsundervisningen som en leg frem for en sur pligt. Ikke blot børnene, men også bogstaverne lever et eget og fascinerende liv, hvor trætheden til sidst overmander dem alle:

X og Y og Z de går
Gennem livet år for år
De bliver aldrig rigtig slidt
Sover nu så engleblidt³¹

Bogens formål er nok så meget at introducere selve skolekulturen og den første læseundervisning som ufarlige fænomener som at gøre barnet fortrolig med bogstaverne. Selvom bogen faktisk handler om at gå i skole, er dens primære domæne næppe skolen, men snarere daginstitutionen eller hjemmet. ABC-generens komplekse reference til både skole og hjem og ageren i skæringsfeltet mellem (uformelt) læremiddel og børnelitteratur bliver således tydeligere end nogensinde.

Undervisning, nydelse og leg

Konkluderende kan man hævde, at ovenstående historiske gennemgang af udvalgte ABC-billedbøger på vers viser, hvordan en subgenre, der både har ladet sig påvirke af økonomi, politiske beslutninger, teknologi, pædagogiske strømninger, af andre læremidler og litterære inspirationskilder, alligevel har formået at bevare en fast kerne i relationen mellem didaktik og æstetik. Man kan sige, at didaktikken i ABC'erne hele tiden har opereret med og været afhængig af en

³⁰ Romer 2014: upagineret.

³¹ Guldager 2004: 41.

æstetisk kommunikationsform, hvor sanseappellen er i centrum, og læseren engageres følelsesmæssigt i erkendelsen, meget ofte altså gennem anvendelsen af både billeder og poetiske vers. Sanseappellen er ikke lige meget til stede hele tiden, og forskellige forfattere og illustratører har forvaltet den æstetiske kommunikation forskelligt. I dag er det som nævnt hovedreglen, at det er skønlitterære forfattere og kunstnere, der skriver og illustrerer ABC'erne, og derfor er det kun logisk, at de poetiske elementer overtrumfer de meget eksplicit formulerede læsedidaktiske hensyn.

Som pointeret har ABC-genren i udgangspunktet været knyttet til begrebet undervisning og dermed til en institutionaliseret kontekst, men særligt gennem de seneste 100 år har genren bevæget sig væk fra at adressere klasseværelsets lærer/elev-relation og i stedet talt ind i uformelle læringskontekster i hjemmet (og til dels i daginstitutionens oplæringskontekst). Man kan iagttage, at denne kontekstuelle forandring betyder en hel del for udviklingen af genren. Der kan argumenteres for, at der er tale om to helt forskellige subgenrer, når man taler om henholdsvis en ABC som læremiddel og som børnelitterær udgivelse.³² Jeg vil dog snarere sige, at idet ABC'en skifter primært domæne, får de poetiske elementer i genren nye vækstbetingelser, og en særlig del af genren vinder derfor frem i 1900-tallet. Disse elementer – fra uskyldige rim til målrettet samfundssatire – har hele tiden været til stede, men prioriteringen af humor, nydelse og læseglæde er større nu end tidligere. De læreprocesser, som værkerne i dag primært retter sig imod, har altså en udpræget sanselig karakter. ABC'erne har dog stadigvæk et didaktisk formål, som indbefatter idéen om at introducere barnet for bogstaver og dermed forberede de første erfaringer med skriftsproget og læsekulturen. Men de mere systematiske læseundervisningsformål, som ABC'erne tidligere tjente, er i dag overtaget af andre læremidler.

Læseundervisningsmaterialer og læsebøger er i dag en del af større pakker i læremiddelsystemer bestående af mange bøger, herunder lærervejledninger og opgavehæfter, som reflekterer en hensigtsmæssig læseforberedelse forstået som en gennemtænkt metodik og progression i træningen af bogstaver, lyde og skrift. Materialerne til den første bogstav- og læseundervisning er således langt mere omfattende og didaktisk bearbejdede, end det var tilfældet, da genren hed ABC, og derved er ABC-betegnelsen og -genren blevet sat fri af tidligere forpligtelser. Forfattere og illustratører kan helt legitimt skrue op for det sanselige, nonsensprægede og antiautoritære: Vilde rim og frit fabulerende tegninger er tilladt overalt. Denne frisættelse fra systematiske læseundervisningsformål betyder dog ikke, at ABC-billedbøger på vers er uden relevans i forhold til læsesituationer eller decideret undervisning, som ikke taler logikkens sprog, men har sigte mod æstetisk erkendelse i Baumgartens forstand. Bøgerne kan bruges og bliver brugt både i hjemmene og i institutionelle domæner (i daginstitutioner og i indsko-

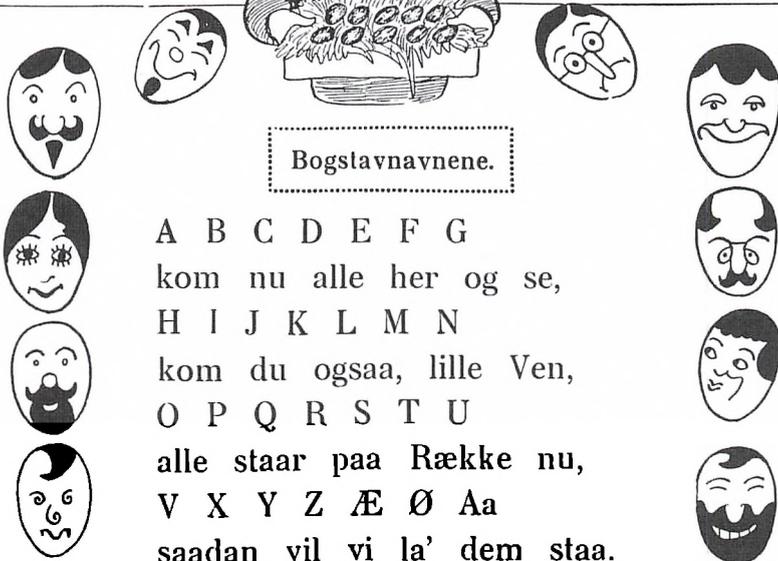
³² Wanting 1994: 98-104.

lingen), hvor beskæftigelsen med værkerne giver børn mulighed for at opnå en æstetisk baseret erkendelse gennem en følelsesmæssig involvering i sproget. Børnene kan se, lytte, sige og smage på ordene, more sig over vers og tegninger og herigennem erkende sproget som et bevægeligt materiale, der lader sig anvende til mange formål. ABC'erne har således udviklet sig fra primært at kunne indføre i bogstavnavne og lyde til at kunne bidrage med en bredere metasproglig indsigt. BARNELÆSEREN har mulighed for at erfare, hvordan skriftsproget netop er et system, der kan gemme på betydning og nyttig viden, men som også lader sig bruge til at rime og rable med.

I et teoretisk perspektiv har ovenstående artikel vist, at ABC-genrens historie må fortælles med inddragelse af flere overordnede tekstkategorier og begreber. Men selvom genren udspalter sig i flere subgenrer, herunder altså den meget levedygtige ABC-billedbog på vers, refererer subgenrerne stadigvæk til et fællesskab, og der findes ingen faste demarkationslinjer. Grænsen mellem kategorierne læremiddel og børnelitteratur er ikke fuldt afgrænsede, og det giver ikke mening at isolere dem fra hinanden. Som vist er der markante lighedstræk mellem den løsslupne stemning i *Ole Bole ABC* og *Halfdans ABC*, ligesom der er ligheder mellem den naturfascination og metafysik, som findes i Christian Winthers og Knud Romers respektive ABC'er. Inspiration og fællestræk går således ikke bare på tværs af tid, men bryder også med en overordnet forståelse af læremidler som en tekstkategori, der primært er didaktisk og vedrører undervisningssituationer inden for skoledomænet. ABC-genren og særligt ABC-billedbogen på vers er læremidler, der udvider forståelsen af, hvad et læremiddel er og kan være, og hvor det optræder. Samtidig udfordrer ABC-genren også en nutidig opfattelse af børnelitteratur (og måske særligt børnepoesi) som værende en litterær kunst, der ikke tjener et formål ud over sig selv.³³

Når ABC-genren hidtil har været noget overset i forskningen, i hvert fald i Danmark, hænger det givetvis sammen med, at den går på tværs af kategorierne. ABC-bøger er relevante i flere forskellige læsesituationer i flere domæner og kan rejse forskellige perspektiver, og derfor appellerer ABC'erne til flere forsknings-traditioner (i relation til henholdsvis didaktik og æstetik), og derved risikerer de også at falde mellem flere stole. Beskæftigelsen med ABC'er bekræfter, at pædagogik og kunst for børn historisk set er flettet sammen, og at didaktiske og æstetiske formål ikke behøver at være hinandens modsætninger. I konkrete undersøgelser af tekster er man derfor nødt til at gå dybere ind i en analyse af samspillet for at forstå såvel teksternes udtryk som deres funktion.

³³ En række forskere og formidlere har gennem de seneste 30 år argumenteret for at definere og legitimere børnelitteratur som ordkunst. En sådan definition fremhæver en særlig type af eksperimenterende børnelitteratur, men er også ekskluderende i forhold til en stor del af de tekster, som er skrevet for børn gennem de seneste 450 år. Mere om forskellige børnelitteratur- og tilknyttede barndomsbegreber findes f.eks. i Christensen 2005.



Bogstavnavnene.

A B C D E F G
kom nu alle her og se,
H I J K L M N
kom du ogsaa, lille Ven,
O P Q R S T U
alle staar paa Række nu,
V X Y Z Æ Ø Aa
saadan vil vi la' dem staa.

*Illustreret bogstavdigt fra Claus Eskildsen/Robert Storm Petersen:
Ole Bole ABC (1927) © Storm P. Museet.*

Summary

“ABC” books vary a good deal and have been used in different contexts and with very different aims from religious education to informal play with poetic language, sounds and letters. The ABC genre has a definition which includes an introduction of the alphabet. An ABC is intended to support the child in his or her first steps in reading and mastering the written language, but this didactic intention has clearly been expressed in very different ways depending on the context in which the ABC book in question is used. In this article, the ABC picture book with rhymes is described as a special subgenre which has moved historically from one domain to another: from teaching contexts in schools, to informal training at home (or in pre-school). On the one hand, a clear process of development is identified; but on the other some constant characteristics are identified over a period of almost five centuries. ABC books have always balanced between didactic intention and aesthetic ambition; but in the 20th century the aesthetic elements

were more dominating, and the systematic training of letters and reading competences has more or less disappeared from the genre. Today, ABC picture books with rhymes constitute a genre primarily in children's literature; and the article discusses what this development means for authors, illustrators, readers, and not least for the ABC concept and research into it.



Anna Karlskov Skyggebjerg, f. 1969, *cand.mag.* i litteraturhistorie fra Aarhus Universitet i 1997, *ph.d.* i børnelitteratur fra Danmarks Pædagogiske Universitet i 2005. Ansat som lektor og afdelingsleder på Afdeling for Fagdidaktik, DPU, Aarhus Universitet. Forsker i børne- og ungdomslitteratur, litteraturredidaktik og læremidler, deltager i internationale forsknings-samarbejder og har selv skrevet læremidler. De seneste artikler er: *Poetic Constructions of Nature: The Forest in Recent Visual Poetry for Children* (2018), *New versions of the fantastic: children's books by the Danish author Louis Jensen* (2018) og *Litteraturundervisning fra poetisk leg til prosaisk alvor* (2017).

Kilde- og litteraturliste

- *ABC for Smaafolk paa Landet* (1871). Kjøbenhavn: Gibes Forlag.
- Baumgarten, A.G. (1968), *Filosofiske betragtninger over digtet*. Oversat fra latin af Per Aage Brandt i samarbejde med Søren Kjærup. København: Poetik bibliotek/Arena.
- Christensen, N. (2005), *Barnesjælen. Børnelitteraturen og det romantiske barn*. Kbh.: Høst & Søn.
- Christensen, N. (2006), Om barnet, kunstneren og dyret. I: N. Christensen & A.K. Skyggebjerg (red.), *På opdagelse i børnelitteraturen* (154-170). Kbh.: Høst & Søn.
- Clausen, J. (1896), Bidrag til ABC-Litteraturens Historie i Danmark. I: *Bogvennen*. No. 1, s. 17-28.
- Comenius, J.A. (1772), *Orbis Sensualium Pictus*. Kbh.
- Eskildsen, C. (1927), *Ole Bole ABC*. Ill. af R. Storm Petersen. København: Gjellerups Forlag.
- Guldager, K.M. (2004), *Petrine Petruskas ABC*. Ill. Charlotte Pardi. Kbh.: Lindhardt og Ringhof.
- Hahn, D. (2015), *The Oxford companion to children's literature*. Oxford: Oxford University Press.
- Heiberg, J.L. (1817), *Ny A-B-C-Bog i en Times Underviisning til Ære, Nytte og Fornøielse for den unge Grundtvig: Et pædagogisk Forsøg*. Kbh.
- Lear, E. (1965), *Lear Alphabet ABC*. Ill. af E. Lear. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Lund, H.H. (1931), *Pings ABC*. Ill. af Storm P. Kbh.: Jespersen og Pio.
- Møllehave, J. (1993), *Kattenes ABC*. Ill. af Mimi Vang Olsen. Kbh.: Apostrof.
- Nordentoft, I.M. (1944): *Min ABC*. Første bind. Kbh.: Gyldendal.
- Pedersen, H.H.S. (1927), *ABC*. Ill. af Ernst Hansen. Gyldendalske Boghandel Nordisk Forlag.
- Pedersen, S. (1942), *Zoologisk ABC*. Ill. af N. Norvil. Kbh.: Alfred Th. Øberg A/S.
- Rasmussen, H. (1967), *Halfdans ABC*. Ill. af Ib Spang Olsen. Kbh.: Carlsen.
- Rasmussen, H. (1969), *ABC*. I: *Skalk*. No. 6, s. 14-22.
- Rasmussen, P.C.J. (1852), *Billed-ABC og Læseøvelser med over Hundrede større og mindre Figurer for de første Begyndere*. Odense: Milo.
- Skjelbred, D. (2008), Forsøg til en hensigtsmæssig Barnets første Bog. I: D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (red.), *Norsk lærebokhistorie – en kultur- og danningshistorie* (30-48). Oslo: Novus forlag.
- Schnack, Karsten, red. (2004), *Didaktik på kryds og tværs*. Kbh.: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

- Skjelbred, D., N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken (2017), *Norsk lærebokhistorie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Stybe, V. (1967), *Fra Askepot til Anders And. Børnebogen i kulturhistorisk perspektiv*. Kbh.: Munksgaard.
- Sønsthagen, K. & T. Weinreich (2003), *Leksikon for børnelitteratur*. Kbh.: Branner og Korch.
- Takala, A. & K. Vepsäläinen (1985), Elements of World View conveyed by ABC-Books and First Readers in different Countries. I: *Internationale Schulbuchforschung*, Vol. 7. No. 2/3, s. 137-150.
- Todorov, T. (1998), *Den fantastiske litteratur – en indføring*. Århus: Klim.
- Wanting, B. (1994), ABC – Pigen faldt i sne. ABC'en – en upågtet klassiker. I: *Børnelitteratur 2. Klassikere og historie. Tidsskrift for børne- & ungdomskultur*. No. 31, s. 85-108.
- Winther, C. (1863), *ABC*. Illustreret af C. Hansen. Kjøbenhavn: Den Gyldendalske Boghandel.

Om forord i norske abc-bøker i 200 år

Av Dagrun Skjelbred

Artikkelen er en diakron studie av forord i lærebøker beregnet på den obligatoriske skolen i Norge. Forord er en type veiledende tekst som kan bidra til å kaste lys over hvordan et læreverk er tenkt implementert i skolen, og hvilken rolle lærer og elev er ment å fylle i arbeidet med læreverket. I et historisk perspektiv er de veiledende tekstene interessante fordi de kan speile den didaktiske og metodiske utviklingen over tid. Ved å gjøre tre nedslag i forord i abc-bøker er formålet å vise hvordan en studie av veiledende tekster kan belyse noen sider ved lærer- og elevrollen, og ved leseopp-læringsmetodikken i denne perioden.

Innledning og begrunnelse

Texter till lärare påverkar hans eller hennes uppfattning om vad som är att betrakta som god sed, beprövad erfarenhet och vetenskapligt grundad kunskap, och de påverkar arbetsplaneringen – förmodligen också de aktiviteter som faktiskt kommer till stånd i klassrummet.¹

Utsagnet ovenfor tilhører den svenske læremiddelforskeren Staffan Selander. Hans observasjon framstår som riktig og viktig; det er god grunn til å interessere seg for veiledende tekster som ledsager læremidler. Slike tekster kan være metodikkbøker og veiledninger som inngår i en læremiddelpakke, men de kan også være plassert direkte i elevenes bøker, som for- eller etterord. De er brukstekster i skolehverdagen som formidler forfatterens intensjoner og dermed en forståelse av hvordan læreboken skal/kan tolkes og brukes.

Veiledende tekster kan imidlertid også være nyttige kilder når bildet av fortidens skole skal tegnes. De synliggjør både hvordan pedagogisk og didaktisk forskning implementeres i skolen i ulike perioder, de er konkretiseringer av de enkelte skolefagenes didaktiske og metodiske utvikling, og de gir innsyn i fag- og skoledebatten i sin samtid. Slik sett gir de en inngang til studiet av utdanningshistorie og faghistorie, og til endringer i elev- og lærerrollen. De er også interes-

¹ Selander 1994: 46.

sante kilder når en vil studere hvordan læremidlene har utviklet seg over tid, både i et bokhistorisk og et teksthistorisk perspektiv. Denne artikkelen er en teksthistorisk studie der formålet er å vise at veiledende tekster til lærebøker er en kilde som kan bidra til å underbygge, og kanskje også nyansere og komplettere den historiske fortellingen om skolen og dens utvikling.

Materialet

I et bokhistorisk perspektiv har de veiledende tekstene endret seg fra å være forord eller etterord i elevenes bøker, til å bli omfattende, selvstendige tekster, realisert på papir eller skjerm. Materialet i denne artikkelen er den eldste varianten, nemlig forord, nærmere bestemt et utvalg forord i abc-bøker utgitt i Norge i en periode på ca. 200 år. Abc-bøker var, ved siden av kristendomsfagets katekisme og forklaring, de eldste lærebøkene i den obligatoriske skolen. Lese- og lærebøker i andre fag var forholdsvis få fram til et godt stykke inn på 1800-tallet.²

Abc-bøker er en tekstkategori som benyttes i den grunnleggende leseopplæringen, de introduserer bokstavene i alfabetisk eller pedagogisk rekkefølge, de er bygd opp med utgangspunkt i en leseopplæringsmetodikk og har en progresjon der tekstene blir mer krevende utover i boken. De bør ikke forveksles med lesebøker, som er de bøkene som benyttes etter at elevene har knekket lesekode og kan lese.³

Analytisk tilnærming og teoretisk forankring

Forord og andre veiledende tekster kan, med den franske strukturalisten Gerald Genette, kalles *paratekster*,⁴ de gir føringer for hvordan teksten de forholder seg til, kan/skal leses, og de posisjonerer dermed både forfatter og leser i relasjon til teksten. Min analytiske tilnærming er å beskrive hvordan forfatteren posisjonerer seg selv og sin leser ved å undersøke hvem han vender seg til, hvilken posisjon han selv inntar, og hvilken rolle han tildeler sin leser. Ved å gjøre noen dykk i materialet skal vi se hvordan forholdet mellom forfatteren og hans lesere endrer seg, og relatere disse endringene til didaktiske og metodiske endringer og debatter om den obligatoriske skolen og dens lærebøker. Følgende problemstilling skal belyses: Hvordan gjenspeiles endringer i elev- og lærerrollen og de didaktiske og metodiske endringene i et utvalg veiledende tekster som har fulgt den obligatoriske skolens lærebøker?

Parateksten forord kan bidra til en forståelse både av den konkrete teksten den er en paratekst til, men også av tekstens kontekst, for tekster inngår også i en større kontekst. Tekster kan dermed ikke studeres isolert, de får ikke bare mening ut fra det som sies i teksten og dens paratekster, men også ut fra konteksten. Med

² Skjelbred et al. 2017.

³ For en nærmere definisjon av abc-bøker, se Skjelbred 1999: 29.

⁴ Genette 1997 [1987].

utgangspunkt i en diskursanalytisk forståelse av tekster og tekstanalyse kan vi si at tekster er påvirket av det samfunnet de blir til i, og de påvirker også selv dette samfunnet.⁵ Ikke minst i en diakron studie er tekstens kontekst viktig, fordi den rommer både en konkret situasjonskontekst og en kulturkontekst.⁶ Innledningsvis skal derfor noen sider ved den konteksten som abc-bøkene og deres forord inngår i, skisseres, avgrenset til forhold som angår abc-bokens rolle og brukere, med særlig vekt på lærerne, utviklingen av leseopplæringsmetodikken og ideologiske forhold knyttet til leseopplæringen i den obligatoriske skolen.

Skolehistorisk kontekst

Den norske allmueskolen var fra starten en omgangsskole. Den var en *menighets-skole*,⁷ som ble avsluttet med konfirmasjonen som en slags eksamen, og der fagene, ved siden av kristendomskunnskap, var lesing, regning og skriving. Lærerne var i liten grad utdannet, de var utvalgt av prestene, og kravene for å bli lærer var relativt beskjedne; skoleholderen skulle kjenne sin barnelærdom, ha god vandel og være lese- og skrivekyndig.⁸ Om disse kravene ble oppfylt, er usikkert; trolig kunne de som ble godkjent til å være lærere, lese, men skriveferdighetene var det ifølge skolehistorikeren Knut Tveit verre med.⁹

Allmueskolens lærebøker var få, de var i all hovedsak trykket i Danmark og var, foruten Pontoppidans forklaring og katekismen, som nevnt abc-bøker. De fleste av disse var såkalt katekisme-abc-er som var svært lik Luthers lille katekisme med noen unntak.¹⁰ Abc-bøkene var bygd på stavelesemetoden, som var den dominerende leseopplæringsmetodikken i hele Europa fram til et stykke inn på 1800-tallet. Den gikk ut på at barna først lærte navnet på alle bokstavene i alfabetisk rekkefølge, deretter øvde de på å gjenkjenne stavelser; ”ab-eb-ib-ob-ub”¹¹ osv., før de begynte å lese hele ord og tekster.

⁵ Fairclough 1995, 2015 [2001]; Halliday & Matthiessen 2004 o.a.

⁶ Asdal, Gundersen, & Jordheim, 2008; Maagerø 2005.

⁷ Haraldsø 1989.

⁸ I forordningen hvor den dansk-norske kongen Kristian VI innførte allmueskolen i 1739, ble prestene pålagt å undersøke om den kommende skoleholder oppfylte følgende krav: han skulle forstå sin katekisme og ”den rette Saliggjorelsens Orden”, han måtte ha gode ”Testamonia”, han skulle selv kunne lese, skrive, regne og stave ”orthographiscé Dansk”, og han skulle kunne under-vise i disse disiplinene ”saa got, som i hans Skole behøves [---]”. Forordning 1739: § 10.

⁹ Tveit 2009.

¹⁰ Skjelbred 1999: 62-66.

¹¹ Anonym 1804: upag.



Vi vet at hjemmeundervisningen stod sterkt i alle de nordiske landene.¹² Det var vanlig at foreldrene, kanskje særlig mødrene, hadde lært sine barn i alle fall bokstavene og å trekke sammen til stavelser. Det ble sett på som en skam å komme på skolen uten å kjenne sin ABC.¹³

Mye skjedde skolen i Norge, som i de andre nordiske landene, i løpet av 1800-tallet. Fastscole ble innført med allmueskoleloven i 1860, og det ble bygget nye skolehus over hele landet.¹⁴ Skolens innhold og mandat endret seg. Fra å være en menighetsskole ble skolen nå en skole med flere verdslige fag, en skole for ”borgerlig Dannelse og borgerlig Liv”, slik det ble uttrykt da Stortinget debat-

¹² For en mer detaljert framstilling, se bl.a. Skjelbred 2008, Johansson 1977.

¹³ Se for eksempel Feragen 1860: 206.

¹⁴ Dokka 1967: 207-211.

terte loven i 1860.¹⁵ Men dette var omstridt, mange mente nok, at skolens mandat fremdeles skulle være å lære elevene kristendomskunnskap og lesing. Skolen og lærebøkene ble arena for en kultur- og verdikamp på mange plan i siste halvdel av 1800-tallet.¹⁶

Abc-bok, katekisme og forklaring hadde dominert lærebokmarkedet, men utover på 1800-tallet kom det en rekke lesebøker som skulle benyttes i skolen, når elevene hadde knekket lesekoden og kunne lese.¹⁷ I tillegg ble nye fag som geografi, historie og naturfag innført i skolen, først gjennom ”en passende Læse-bog” med allmueskoleloven i 1860¹⁸, og senere som egne fag med folkeskoleloven i 1889. De nye fagene krevde lærebøker. Abc-boken beholdt imidlertid sin helt sentrale plass som *barnets første bok*, og den boken som skulle føre barnet inn i skriftkulturen, og det har den gjort siden.

Etter hvert ble en ny leseopplæringsmetodikk kjent. Mens den tidligere stavelsesmetoden presenterte bokstavene i alfabetisk rekkefølge, introduserte den nye lydmetoden dem ut fra deres lydlike kvalitet, og man benyttet bokstavens lyd som b', d', f', og ikke dens navn: be, de, ef, i bokstavintroduksjonen. Lydmetoden ble gjerne kombinert med skrive-lesemetoden ved at elevene lærte å skrive bokstavene samtidig som de lærte å lese dem. Mange abc-bøker ble etter hvert laget utfra denne metodikken, og det var også den som lærerne møtte på seminarene. Fra ca. 1850 ble det nemlig opprettet en rekke lærerseminarer, slik at lærerutdanningen for alvor kom i gang. Lærerne hadde fått sine egne fagblader der blant annet leseopplæringsmetodikk ble diskutert, de hadde fått høyere status og ble etter hvert langt mer standsbevisste.¹⁹

Men den såkalt nye leseopplæringsmetodikken var omstridt, blant annet fordi den skapte avstand til hjemmenes leseopplæring, hvor foreldrene som rimeelig er, lærte sine barn å lese etter den gamle og velkjente stavelsesmetoden. Forholdet til hjemmene var derfor et viktig moment i methodediskusjonen på slutten av 1800-tallet. Enkelte abc-bokforfattere rådet til at man burde ”tale et fornuftig Ord med Foreldrene om det Gavnlike i, at de sendte deres Børn i Skolen, ganske uforberedte i Læsning, for at denne kunde indøves rigtig fra først af og blive til sand nytte for Barnet” het det for eksempel i et etterord i den abc-boken som introduserte lyd-metoden kombinert med skrive-lesemetoden i Norge.²⁰ Andre derimot mente at man måtte spille på lag med hjemmene.²¹ Striden om leseopp-

¹⁵ Johan Sverdrup, referert i *Den norske Folkeskole 1860*.

¹⁶ Striden om P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet* som kom ut i 1863, utløste for eksempel en av de største kulturkonflikter i Norge. Skjelbred et al. 2017, Steinfeld, 1986.

¹⁷ To sentrale verk her er P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, utgitt 1863 og Nordahl Rolfsens fembindsverk *Lesebok for folkeskolen* som kom ut i perioden 1892-1895.

¹⁸ Lov om Almueskolevæsenet 1860: 4.

¹⁹ Thuen 2017: 79-81.

²⁰ Smith [1849], upag. etterord.

²¹ Hofstad 1872. Se også Skjelbred 2010: 64-67.

læringsmetodikk, hjemmenes rolle i leseopplæringen og den generelle kulturstriden på slutten av 1800-tallet førte til at det ble gitt ut svært mange abc-bøker i denne perioden, og mange flere enn både før og senere.²²

Går vi til 1900-tallets skole, ser vi at mye av den pedagogiske tenkningen, også i Norge, var preget av det som kaltes reformpedagogikk. Normalplanen i 1939 innførte ”elevaktivitetens prinsipp”²³ bygd på ideer fra blant annet den amerikanske pedagogen John Dewey. Hans slagord *learning by doing* har hatt sterkt gjennomslag, kanskje først og fremst på ideologinivå, men etter hvert også i skolens praksis,²⁴ og skolen har, i alle fall fra 1970-tallet vært preget av det morsmålsdidaktikeren Laila Aase har kalt en elevdiskurs,²⁵ dvs. at skolen i vesentlig grad har vektlagt elevenes interesser og forutsetninger når det gjelder stoffutvalg og arbeidsmåter. Dette har læremidlene også vært preget av.

Leseopplæringen var mye debattert på 1980- og 1990-tallet. Ett utslag av en mer elevorientert tilnærming til leseopplæringen, var nemlig at abc-bøkene ble mindre preget av langsom progresjon og spesialpedagogisk tenkning, slik de for eksempel var på 1960- og 1970-tallet. En vektløst større grad at progresjon og tekstutvalg skulle tilpasses den enkelte elev, tekstene skulle være varierte og ”meningsfylte”²⁶ slik at alle skulle møte interessante og leselystfremmende tekster på sitt nivå, ikke bare øvetekster av typen ”mus i mur” og ”eli ser lam”²⁷ Men pendelen svingte, og kritikken av det som omtaltes som vanskelige abc-bøker, ble etter hvert omfattende, og rundt år 2000 ble det utgitt en rekke abc-bøker med øvetekster og langsom progresjon.²⁸

Ikke overraskende er mye endret på 200 år både når det gjelder elev- og lærerrollen, abc-bøker og leseopplæringsmetodikk. Med utgangspunkt i denne endringsbeskrivelsen, skal vi se på et utvalg forord i abc-bøker ved å gjøre tre dykk i materialet, henholdsvis i perioden rundt århundreskiftene 1800, 1900 og 2000. De tre nedslagene kan begrunnes ut fra at det i alle de tre periodene stod strid om leseopplæringsmaterieell og metoder. For selv om mye er endret, er det et gjennomgående trekk at abc-bøker har vært omstridte bøker både med tanke på tekstutvalg, metodikk og lærer- og elevrollen. Tidlig på 1800-tallet da fikk vi de første abc-bøkene utgitt i Norge, var spørsmålet om en skulle benytte religiøse eller verdslige tekster i leseopplæringen. I perioden før år 1900 stod striden både om leseopplæringsmetodikk og om tekstvalg. På slutten av 1900-tallet var det igjen strid om leseopplæringsmetodikken, og spørsmål knyttet til tekstenes vanske-

²² Forklaringer på dette diskuteres i Skjellbred 1999: 45-47.

²³ Normalplan 1939: 15

²⁴ Skjellbred et al. 2017.

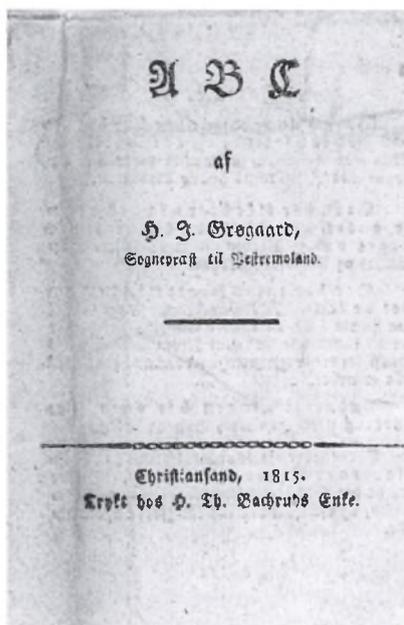
²⁵ Aase 2015.

²⁶ Mønsterplan 1987: 133.

²⁷ Eksempelet er hentet fra Vormeland 1970: 36, 33, men lignende eksempler finnes i mange abc-bøker fra denne tiden.

²⁸ Kulbrandstad 2018: 131-136, Skjellbred, 2010: 85-86.

grad var sentralt. Det er ikke urimelig å tenke seg, at lærer- og elevrollen i forordene ble ekstra synlige når det stod strid om leseopplæringen.



Grøgaards abc er liten, formatet er bare 10 x 8 cm.

Belærende forord ca. år 1800

Den norske skolen var som nevnt i all hovedsak forsynt med lærebøker trykket i Danmark. Men dette endret seg gradvis fra slutten av 1700-tallet. I perioden fra den første norske abc-boken ble utgitt i 1777 og fram til 1830, kom det ut i alt ni abc-bøker med sikker årstallangivelse, alle selvfølgelig på dansk språk.²⁹ Fire av disse har et forord.³⁰ En av disse er en liten abc-bok på 32 sider uten illustrasjoner med tittelen ABC, skrevet av prosten Hans Jacob Grøgaard. De fleste abc-bøkene som var i bruk i allmueskolens første tid, var katekismeabc-er, men denne boken er en av de første opplysningsabc-ene, den har ingen religiøse tekster, svært få moraliserende eksempelfortellinger, men mye informerende sakprosa av ty-

pen "Sneens Farve er hvid. Kul og Sod have en sort Farve. Græsset er grønt..."³¹ Den ble utgitt første gang i 1815, og kom i mange opplag utover på 1800-tallet.

I sin Fortale på litt over to sider vender forfatteren seg til en voksen leser, argumenterende og distansert og i et abstrakt språk: "Børns Undervisning bør begyndes med det letteste og forstaaeligste. Man gjør tvertimod, naar man lader dem begynde med Religionens høieste Lærdomme"³² Her argumenterer forfatteren indirekte mot katekismeabc-ene som var de vanlig brukte. Han benytter passiv "Børns Undervisning bør begyndes..." og det upersonlige *man*: "Man gjør tvertimod..." Det upersonlige pronomenet *man* går igjen i nesten alle setninger:

²⁹ Skjelbred 1999: 74.

³⁰ To av disse er nesten identiske, da de forekommer i to forskjellige bøker av samme forfatter; en for Drængebørn og en for Pigebørn. Kildal 1804, 1806. Det tredje er fra en utgave av Thonboes *Abc til Brug i Almueskoler*, den kom ut i København første gang i 1801 og ble trykket i Norge i 1814. Forordet er utelukkende en begrunnelse fra den norske forleggeren for hvorfor boken er utgitt i Norge. Thonboe 1814.

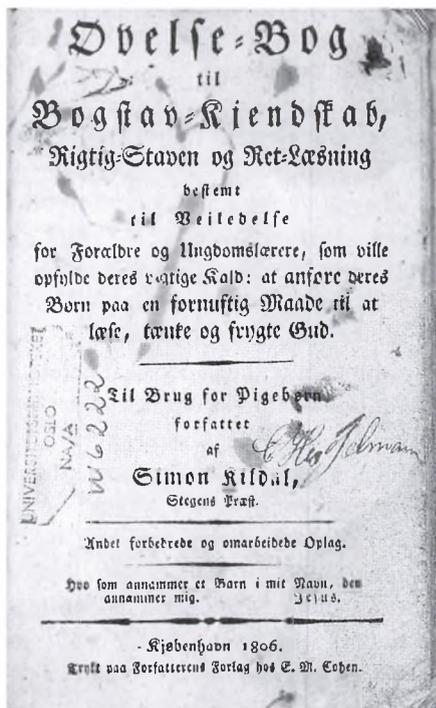
³¹ Grøgaard 1815: 21.

³² *ibid*: 2.

”Man bør fra Begyndelsen vaage over, at de [Børnene] handle vel med Bøger.” Også den passive formen av verb forekommer ofte: ”Det bør tales meget med dem [Børnene] om det læste.” Svært ofte benytter forfatteren verbet bør: ”Børnene bør gjøres oppmerksomme paa...”; ”Undervisningen bør være fornøielig uden Skjenden, Hug og Slag.”³³ Grøgaard framstår med instruksjoner og råd, og er lite dialogisk i sin form. Forordet synliggjør en avstand mellom forfatter og leser, Grøgaard er presten som vet best, og forfatteren som gir konkrete og praktiske råd til bokens brukere.

I det andre forordet inntar forfatteren en noe annen rolle. Presten Simon Kildals abc-bøker for henholdsvis *Drængebørn* fra 1804 og for *Pigebørn* fra 1806³⁴ er to uvanlige abc-bøkene av mange grunner, blant annet benytter forfatteren dialektord fra barnas eget talespråk, noe som var helt uvanlig i en tid da dansk var det skriftspråket norske barn møtte i skolen. Kildals bøker er på 72 sider og helt uten illustrasjoner. Foruten de tradisjonelle bokstavintroduksjonen består de av mange moraliserende eksempelfortellinger, men de har også noen sakprosattekster.

*Bokens fullstendige tittel er: Øvelse-Bog til Bogstav-Kjendskab, Riktig Staven og Retlæsning, bestemt til Veiledelse for Forældre og Ungdomslærere, som ville opfylde deres vigtige Kald; at anføre Børn paa en fornuftig Maade til at læse, tænke og frygte Gud. Til Brug for Pigebørn.*³⁵



Kildals forord utgjør litt over en tetskreven side og har tittelen ”Forerindring til Forældre og Ungdoms Lærere”. Som nevnt stod hjemmeundervisningen sterkt,

³³ Ibid.

³⁴ Kildal 1804, 1806.

³⁵ Kildal 1806: 72.

i forordet gjøres ingen forskjell på foreldre og lærere, og foreldrene nevnes først. Forfatteren gir både en begrunnelse for tekstutvalget, og for hvorfor boken er utgitt i to versjoner; en for *Drængebørn* og en for *Pigebørn*.³⁶ Han sier også noe om framgangsmåten ved bruk av boken, hvor han blant annet råder til at barna skal få skrive bokstavene ”med Kridt eller Kul paa Bord eller Bret”³⁷ samtidig som de lærer navnet på dem. Den såkalte skrive-lesemetoden i leseopplæringen ble som nevnt, først introdusert i Norge ca. 1850, så her var Kildal tidlig ute.

Forfatteren framstår dialogisk og argumenterende, samtidig som han omtaler mottakeren med respekt, og som en likeverdig: ”Denne min Bog, agtværdige Forældre og Lærere! Er i en ny og hidtil for det meste ubekjendt Smag.”³⁸ Han vender seg direkte til leserne med tro på at de vil skjenke boken ”Eders Agtsomhed, og bruge den med Eders Børn! den torde med Tiden vinde baade Eders og deres Bifald.”³⁹ Leseren er altså selv i stand til å vurdere bokens kvalitet.

Forfatteren er klar over at boken har et uvanlig tekstutvalg for en abc-bok. Bruken av de hellige tekstene er å vanhellige dem, mener forfattere, og han har tillit til at hans lesere også deler dette synet: ”Eders Fornuft og god Smag tiltroer jeg det: at Herrens ti Bud, de værdige Troens Artikler og Daabens og Nadverrens høitidelige Stiftelser, ere forgode til at tjene stammende, stottende Stave- og Læsebørn til første Læreklud.”⁴⁰ Argumentasjonen mot katekismeabc-ene er den samme som hos Grøgaard, men forfatteren inntar en mer diskuterende posisjon overfor sin leser, som han henvender seg direkte til; ”Eders Børn”, ”Eders Agtsomhed”, og som han tilkjenner både fornuft og god smak. Han framstår i forordet som en dialogisk orientert veileder overfor ”Foreldre og Ungdoms-Lærere.”⁴¹

Sammenfattende kan vi si at lærere og foreldre likestilles i Kildals bok, i Grøgaards bok er adressaten mere uklar, ut over å være den personen som skal lære barnet å lese. Grøgaards lesere stilles i en underordnet rolle, de skal belæres, hos Kildal er leserens rolle mer likeverdig med forfatteren. Grøgaards måte å skrive på er nok mer i tråd med det som var den vanlige relasjonen mellom en prest og lærebokforfatter på den ene siden, og en skoleholder og foreldrene på den andre i allmueskolens første tid.⁴² Metodiske råd i begge forordene viser til stavelsesmetoden, men Kildal anbefaler at elevene også skal få prøve seg på å skrive bokstavene. Begge argumenterer for brudd med den tradisjonelle bruken av religiøse tekster i leseopplæringen, om enn på noe forskjellig vis.

³⁶ Boken inneholder mange eksempelfortellinger og ”Ethvert Barn legger og helst mærke til sit Kjønns Feil og Dyder” mener forfatteren. En bok for henholdsvis jenter og gutter vil gjøre læringsutbyttet bedre for begge kjønn.

³⁷ Kildal 1804: upag. forord.

³⁸ Ibid.

³⁹ Ibid.

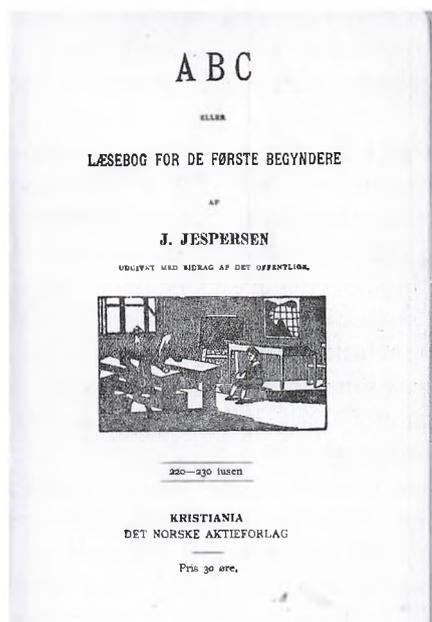
⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Ibid.

⁴² Se for eksempel *Haandbog for Lærere i Omgangsskoler*. Neumann, 1825.

Inkluderende forord fra sent på 1800-tallet

På slutten av 1800-tallet var antallet abc-bøker og lærebøker generelt økt betraktelig. To abc-bøker som har kommet ut i mange opplag og utgaver, kan representere abc-bøkene i denne perioden. Jesper Jespersens abc-bok med tittelen "ABC eller læsebog for de første begyndere"⁴³ ble utgitt første gang i 1875 og kom senere i nye utgaver og opplag helt fram til på 1950-tallet. Boken er på 64 sider, og den har ingen illustrasjoner. Det fikk den først i den utgaven som kom i 1907. Den andre boken er Elling Holst og Anna Rogstads *ABC for skole og hjem* som kom ut i 1893.⁴⁴ Den er på 64 sider, og har mange små illustrasjoner. Også den kom i en rekke utgaver og opplag, i alle fall til et stykke inn på 1920-tallet. Metodisk bygger begge på lydmetoden kombinert med lese-skrivemetoden, og også når det gjelder tekstutvalget som blant annet inneholder eventyr og andre tekster fra folkediktningen, er de to ganske like.



Forsiden til to mye brukte abc-bøker fra slutten av 1800-tallet.

⁴³ Jespersen 1886 [1875]. Jesper Jespersen var inspektør ved Kristiania almueskole.

⁴⁴ Holst & Rogstad 1893. Anna Rogstad var lærerinne, en sentral kvinnesaksforkjemper, og Norges første kvinnelige stortingsrepresentant. Elling Holst er i dag mest kjent for å ha samlet en rekke barnerim, bårsuller, regler og sangleker og gitt dem ut i boka *Norsk Billedbog for Børn*. Holst & Nielsen 1888.

Begge forord er på ca. ¾ side, de har tittelen ”Forord” og er undertegnet med dato og forfatternavn eller med ”Forfatteren” i tråd med sjangeren. Det framgår i alle fall indirekte at forfatterne vender seg til lærere; de forutsetter at leseren er en fagperson som kjenner både terminologi og metodikk innenfor leseopplæringen:

Denne bog er udarbejdet for at afhjælpe savnet af en nærmest paa almueskolens behov beregnet methodisk fremadskridende abc efter lyd- og skrivelæsemethoden. Jeg antager dog, at den i en forstandig læreres haand vil findes brugbar, ogsaa hvor skrivelæsemethoden anvendes med stavemethoden, eller hvor den almindelige stavemethode anvendes⁴⁵

skriver Jespersen. Han omtaler lyd- og skrive-lesemetoden i bestemt form, slik at den framstår som kjent og dermed ikke trenger nærmere forklaring. Han bruker videre i forordet fagterminologi som *antikva* og *latinsk skriveskrift* som kjente begreper for leseren, og han henviser til ”den til skolebrug autoridserede 7de udgave av Aars retskrivningsregler.”⁴⁶ Han skriver på en innforstått måte til sine likemenn.

Sitatet ovenfor viser at forfatteren ønsker å bidra til at en ny leseopplæringsmetodikk innføres i allmueskolen, samtidig som han også antar at boken kan brukes om lærerne ønsker å benytte den gamle stavelsesmetoden, eventuelt sammen med skrive-lesemetoden. Dette legger han også opp til ved å trykke de første stykkene to ganger ”anden gang med ‘antikva’, efter at de først for skrivelesemethodens skyld er trykket med latinsk skrivestil.”⁴⁷ Det er et eksempel på at leseopplæringsmetodikken var omstridt, og at forfatteren forsøker å legge til rette for begge tilnærminger for å komme lærere som tilhørte begge leire, i møte.⁴⁸

I forordet hos Holst og Rogsted er også mottakerne lærere, uten at det sies direkte. Forfatterne gjør saklig greie for hvordan boken er bygd opp ved hjelp av faglige betegnelser: ”Efter selvlydene og de flydende medlyd følger de haarde, derpaa de bløde, endelig h og j; hver indføres en for en og indøves i en kortere ordrekke.”⁴⁹ Problemet med å lage meningsfulle tekster med få bokstaver omtales: ”Saa tidlig som lydforraadets knaphed har tilladt det, har vi søgt at skaffe sammenhængende smaastykker. Vanskelighederne herunder vil man neppe ane uden selv at gjøre forsøget, især da det har gjældt at holde tonen saa barnslig

⁴⁵ Jespersen 1886: upag. forord

⁴⁶ Ibid.

⁴⁷ Ibid.

⁴⁸ Lignende eksempler finnes også i andre abc-bøker, Skjelbred 1999.

⁴⁹ Holst & Rogstad 1893: upag. forord.

3.
 p t k f
 lap nap rap paa pael pil pøl
 pen par per pus pøs pap.
 at et mat mæt nat nyt taa
 tø ti tøl tal tæl tam tøm taar
 tør tyr tøs tæt.
 ak lak luk læk nik ryk suk
 sæk tak pak ko kaal kam kan
 kar kor kul kat.

4.
 p t k f
 lap nap rap paa pael pil pøl
 pen par per pus pøs pap.
 at et mat mæt nat nyt taa
 tø ti tøl tal tæl tam tøm taar
 tør tyr tøs tæt.
 ak lak luk læk nik ryk suk
 sæk tak pak ko kaal kam kan
 kar kor kul kat.
 af uf puf faa fæ fy fæl fil
 føl fin får faar før fyr føt fik.
 4.
 b d g v
 lab løb reb raab tab bo bæ
 bi by bom ben bøn bar bur bør
 bas baas but buk bæk.

De seks første tekstene i Jespersens bok gjentas i to varianter for at boken skal kunne brukes både med "gammel" og "ny" metodikk. Jespersen 1886.

og naturlig og samtidig saa ren norsk som mulig."⁵⁰ På slutten av 1800-tallet var kampen for norsk kultur og norsk språk viktig, og kanskje særlig blant seminarutdannede lærere der kampen for nasjonal identitet stod sterkt.⁵¹ Formuleringen *ren norsk* er nok et argument for bokens verdi i mange av disses øyne. Samtidig tyder ønsket om å anvende en *saa barnslig og naturlig* tone som mulig på en mer elevorientert tilnærming til tekstutformingen.

Sammenfattende kan vi si at forordene i disse to abc-bøkene fra slutten av 1800-tallet vender seg til lærere og ikke til foreldrene. Forfatterne er praktiserende lærere og betydelige forfattere av lærebøker og veiledende tekster for lærere. De formulerer seg likevel slik at leseren får en rolle som en likeverdig fagperson. De tar ikke opp metodediskusjon direkte, men er tydelig på parti med de metoder som var nye og moderne i samtiden, samtidig som i alle fall Jespersen åpner for at også en mer tradisjonell metode kan benyttes. Ønsket om et mer barnevennlig tekstutvalg som særlig er omtalt hos Holst og Rogstad, tyder på at elevens perspektiv og rolle etter hvert blir viktigere.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Hagemann 1992: 53-56; Thuen 2017: 68-69.



Forordet i Pamfilius 2. I likhet med mange samtidige læreverk for småskoletrinnet har denne boken dyr som gjennomgangsfigurer.

Inviterende forord ca. år 2000

I 1997 kom 6-åringene inn i skolen, og Norge fikk en ny læreplan. To av de seks abc-bøkene som ble utgitt i den forbindelse, har forord, henholdsvis, *Pamfilius: Norsk for alle 2* av Karin M. Sørsdal og *Felix Fabula leser 2* av Jorun Gulbrandsen og Grete Letting.⁵²

Forordene i begge bøkene har brevs form, de begynner med det uformelle ”Hei” og er undertegnet med forfatterens fornavn: ”Hilsen Karin”,⁵³ ”Hilsen Jorunn og Grete”.⁵⁴

Det er en form som fungerer personlig og intimitetsskapende, og som bryter med den tradisjonelle forordsjangeren.

Forfatteren av *Pamfilius* vender seg til eleven appellerende og direkte: ”Jeg håper du vil oppleve mye artig med Pamfilius, Oskar og Mathilde. Tenk den dagen du kan lese helt alene. Det blir flott. Stå på – du klarer det! Lykke til med 2. klasse!”⁵⁵ Her understrekes de ”artige” opplevelsene som ligger foran, og eleven oppmuntrer til å ”Stå på”. Formålet med forordet er ellers å introdusere de to gjennomgangsfigurene bamsene Oskar og Mathilde, og å forklare bokas tittel: ”Pamfilius betyr yndling eller kjæledegge.”⁵⁶ Hovedhensikten er emotiv, forfatteren ønsker å skape en god relasjon til leseren, og gode følelser for boken.

⁵² Sørsdal 1997, Gulbrandsen, Letting, & Haugsand 1997. 2-tallet skyldes at ABC-bøkene og leseopplæringen først ble introdusert i andre klasse, det første året skulle være et førskoleår, med mye lek og mindre fokus på formell lese- og skriveopplæring. Både disse og de andre abc-bøkene har egne lærerveiledninger.

⁵³ *ibid.*: upag. forord.

⁵⁴ Gulbrandsen, Letting & Haugsand 1997: upag forord.

⁵⁵ Sørsdal 1997: upag. forord.

⁵⁶ *Ibid.*

372.607 Fel/2



Hei!

Dette er leseboka som hører til læreverket *Felix Fabula 2*.

Leseboka og bildeboka *Felix Fabula 2* kan du bruke sammen på denne måten: Teksten i leseboka er knyttet til bildet på tilsvarende side i bildeboka. For eksempel er side 2 – 3 i leseboka knyttet til side 2 – 3 i bildeboka.

Hvert oppslag (dobbeltside) er delt i tre nivåer:

Nivå 1 er for deg som skal lære forbindelse mellom lyd og bokstav.

Her er også tegningene til god hjelp.

Nivå 2 er for deg som har begynt å lese. De enkle tekstene har ofte en sammenheng med bildene i elevboka *Felix Fabula 2*.

Nivå 3 er små tekster i ulike sjangre. Her er dikt, rim og regler, fortellinger, brev og faktatekster.

**M
L E S
R**

Hilsen Jorun og Grete

Forord i Felix Fabula 2. Den lille figuren er nok myntet på eleven, den knytter an til barnekultur og minneboksjangeren, der slike bokstavleker er vanlige.

Felix fabula leser 2. benytter seg også av direkte henvendelser til et *du*, som i noen tilfelle må være eleven: ”Nivå 1 er for deg som skal lære forbindelsen mellom lyd og bokstav.”⁵⁷ Teksten må imidlertid leses av en lesekyndig, og det framstår som noe ukjent hvem dette *du* er: ”Hei! Dette er leseboka som hører til læreverket Felix Fabula 2. Leseboka og bildeboka Felix Fabula 2 kan du bruke sammen på denne måten: [...]”⁵⁸ Her er ord som *oppslag, nivå, sjangre, faktatekster*, ord som neppe er forståelige for begynnerleseren, selv om ordet oppslag er forklart med *dobbeltside* i en parentes. Det virker som forfatterne ikke helt har bestemt seg for hvem denne teksten skal ha som mottaker.

Mens tidligere forord vendte seg til den voksne som skulle introdusere barnet for lesekunsten, vender forordene i begge disse abc-bøkene seg i alle fall delvis til elevene. Læreboklæreren kommuniserer direkte med elevene, og kommunikasjonen med læreren er overlatt til lærerveiledningen, og etter hvert også til læreverkets nettsted. Dette er en tendens vi har sett i andre lærebøker på 1980- og 1990-tallet, for eksempel i en abc-bok som ønsker ”Velkommen i boka” på både norsk samisk og arabisk.⁵⁹ Lærebokforfatterne inntar en personlig og inviterende rolle overfor elevene ved å benytte brevformen og undertegne med det uformelle *Hei, Hilsen* og fornavn, trolig som et forsøk på å minske asymmetrien mellom forfatteren og elev-leseren.⁶⁰

Oppsummerende diskusjon

Så, hvordan speiler tre dykk i forord i abc-bøker over en periode på 200 år endringer i leseopplæringsmetodikken og i lærer- og elevrollen?

Diskusjonen om leseopplæringsmetoder kommer tydelig til overflaten i de to bøkene fra tidlig 1800-tall som argumenterer for et alternativt tekstutvalg til det som *menighetskolen* stod for. Dette skulle senere bli ett av de store diskusjonstemaene i skoledebatten i forbindelse med loven av 1860, men kanskje først og fremst i lesebøkene, hvor striden om P.A. Jensens lesebok er det tydeligste eksempelet. De to forordene viser at spørsmålet var på agendaen allerede tidlig på 1800-tallet.

Diskusjon om tekster og leseopplæringsmetoder avspeiler seg i liten grad i forordene i abc-bøkene på slutten av 1800-tallet. Holst & Rogstad tar det for gitt at bokens lesere er enige med dem, mens Jespersen legger til rette for at også andre metoder enn de mer moderne kan benyttes. Dette viser at metodespørsmålet var komplekst og kan ses opp mot det faktum at det ble gitt ut svært mange abc-bøker på slutten av 1800-tallet. Mange av disse var katekismeabc-er som benyttet stavelsemetoden og gjerne ble brukt i hjemmenes leseopplæring. Det fantes al-

⁵⁷ Gulbrandsen, Letting & Haugsand 1997: upag. forord.

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Bech og Skorge 1997: upag. forord.

⁶⁰ Askeland et al. 2003: 175-176.

ternative bøker for dem som ikke var så oppdaterte og på parti med fremtiden, samtidig som en del av de nye og mer moderne bøkene også prøvde å ivareta flere metodiske tilnæringsmåter.

Metodediskusjonen fra slutten av 1900-tallet avspeiles som rimelig er, ikke direkte i forordene siden disse vender seg til elevene, men vekten på morsomme tekster og *artige* opplevelser med abc-boka, viser en tilnærming som vektlegger leselyst og tilpassede tekster framfor øvetekster.

Ser vi på lærer- og elevrollen, er de to forordene fra ca. år 1800 relativt forskjellige. Det eldste, Kildals abc-bok, vender seg tydelig til både lærere og foreldre, det er dialogisk og posisjonerer sin leser i en likeverdig rolle. Det andre er langt mer belærende og distansert, her taler presten til sine sognebarn, som kan være både foreldre og dem han har plukket ut og godkjent som skoleholdere. Det var mange prester som gav ut lærebøker for allmueskolen i dens første tid,⁶¹ og forord i lærebøker og andre veiledende tekster fra samme periode, tyder på at karakteristikken *Presten belærer sine sognebarn* kan være dekkende. Kildals bok er et unntak i så måte.

Går vi ca. 100 år fram i tid, er situasjonen en annen. Da overtar lærerne mer og mer som abc-bokforfattere,⁶² og disse lærerne vender seg gjerne til kolleger i forordene. De forutsetter leseopplæringsmetodikken kjent. Metodisk er de moderne og forutsetter at den lesende læreren også er det, selv om i alle fall enkelte åpner for mer tradisjonelle tilnæringsmåter, og at kanskje ikke alle lærere følger med i metodeutviklingen. Slik er de med og bygger opp et fagfellesskap og bidrar til læreryrkets profesjonalisering. Kanskje er det mulig å forstå kampen mellom den gamle stavellesmetoden og de nyere leseopplæringsmetodikken som lærerne møtte på seminarene, i lærermøter og i tidsskrifter beregnet på lærere som et ledd i lærernes profesjonsbygging. Ikke hvem som helst kan lære barn å lese! I den sammenhengen blir rådet vi har sitert ovenfor om at barna skulle komme "ganske uforberedte i Læsning"⁶³ på skolen mer forståelig. Leseopplæring var en profesjon, og forordene framstår som en arena, der kollegaer utveksler råd og erfaringer.⁶⁴

Eleven som adressat i forord i lærebøker er en ny praksis fra slutten av 1900-tallet og kan forstås som en del av den elevdiskursen, som var dominerende i skolen. Leseren i de to abc-bøkene fra perioden, tiltales med *hei*, forfatterne undertegner med sine fornavn, eleven loves *artige* opplevelser. I artik-

⁶¹ Av de første ti abc-bokforfatterne som vi kjenner yrket til, var fire prester og seks lærere. Da er vi kommet fram til 1852. Skjelbred 1999: 56.

⁶² 16 av abc-bøkene utgitt i perioden 1850 til 1900 har lærere som forfattere, mens bare tre er forfattet av prester. Mange abc-bokforfattere har imidlertid ikke oppgitt yrke. Skjelbred 1999: 395-405.

⁶³ Smith [1849]: upag. etterord.

⁶⁴ Se også Skjelbred 2010: 66-67.

kelen ”Lærebokstemma i tre generasjonar”⁶⁵ undersøker tekstforskeren Aslaug Veum skribentrollen i tre lærebøker i historie/samfunnsfag i perioden 1945 til 2006. Et funn er at ”bruken av språklege strategiar for å skape nærleik og involvering, som personleg tiltaleform og spørjande framstillingsform, er utvida” i perioden.⁶⁶ Grunnene til denne utviklingen kan være flere, Veum peker blant annet med referanse til Norman Fairclough på en økende *konversjonalisering*⁶⁷ i det offentlige språket mer generelt. Det kan være en årsak. Men en annen årsak kan være at det reformpedagogiske slagordet *ansvar for egen læring* fra slutten av 1900-tallet førte til at lærebøkene i større grad adresserte elevene direkte, og at læreren ble mer eller mindre overflødig, eller en som kun skulle tilrettelegge for arbeidet med læremidlene.⁶⁸

Kanskje kan vi si at forfatterrollen i de forordene vi har sett på går fra å være belærende til å bli inkluderende og til slutt inviterende, mens lærerens rolle endrer seg fra å være den som blir belært, til en likeverdig kollega, for til slutt å bli relativt usynlig, samtidig som eleven løftes fram. Om dette er en tendens som vil fortsette når digitale læremidler med individuelle løsninger blir stadig mer vanlig, gjenstår å se.

Summary

This article investigates prefaces in primary readers (“ABC” books) published in Norway for use in compulsory education. Guiding texts such as prefaces, produced for teachers and accompanying textbooks and teaching materials, can provide interesting insight into didactical and methodological thinking and the role of the student and teacher in both a contemporary and historical perspective. In this article, prefaces from the years around 1800, 1900 and 2000 are investigated to highlight changes in the relationship between the author and the teacher/reader. The development of the methodological approach to early reading, and the role of parents in teaching children reading skills, are also commented on. The main findings are that the writer’s role has changed from being an advisor to being a colleague and then to being someone who addresses the student directly without referring to the teacher at all. These findings correspond largely to other descriptions of the classroom teacher’s role in student textbooks over the last 30 years; and one might ask what this means in the perspective of the new digital media revolution in teaching material in schools.

⁶⁵ Veum 2013.

⁶⁶ *ibid.*: 32.

⁶⁷ *ibid.*: 33, Fairclough 1995: 9.

⁶⁸ Et sitat fra en lærerveiledning til en norsk bok utgitt for ungdomstrinnet i 1998, synliggjør dette: “Et bærende prinsipp for de fleste kapitlene har vært at elevene selv skal kunne arbeide med stoffet uten for mye veiledning fra læreren. Dette er et bevisst valg for å fokusere på elevene og deres læring, ikke læreren og hans eller hennes evne til å undervise. Med andre ord fokuserer vi sterkt på ansvaret for egen læring.” Bonde et al. 1998: 5



Dagrun Skjelbred, f. 1946, cand.philol. i nordisk fra Universitetet i Oslo 1975, dr. philos. 1999 på avhandlingen «... de umisteligste Bøger. En studie av den tidlige norske abc-tradisjonen». Professor emeritus i tekstvitenskap ved Universitetet i Sørøst-Norge. Har arbeidet med studier av læremidler, og lese- og skriveopplæring. Noen publikasjoner: *Norsk lærebokhistorie Allmueskolen-folkeskolen-grunnskolen 1739-2013* (2017), sammen med N. Askeland, E. Maagerø og B. Aamotsbakken, *Fra fadervår til facebook* (2010), *De mangfoldige realfagstekstene* (2010), sammen med E. Maagerø. *Pedagogiske tekster for kommunikasjon og læring* (2004), sammen med S. Selander.

Litteratur

Kilder/Primærlitteratur

- Grøgaard, H. J. (1815). *ABC*. Christiansand: H. Th. Bachruds Enke.
- Gulbrandsen, J., Letting, G., & Haugsand, R. (1997). *Felix Fabula leser*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Holst, E., & Rogstad, A. (1893). *ABC for skole og hjem*. Kristiania: Dybwad.
- Jespersen, J. (1875). *ABC eller Læsebog for de første Begyndere*. Kristiania: Forlagt af P. T. Mallings Boghandel.
- Kildal, S. (1804). *Øvelse-Bog til Bogstav-Kjendskab, riktig Staven og Retlæsning*, bestemt til Vejledning for Forældre og Ungdomslærere, som ville komme deres vigtige Kald ihu; at anføre Børn paa en fornuftig Maade til at læse, tænke og frygte Gud. Til Brug med Drængebørn. Andet forbedrede og omarbejdede Oplag. Bergen: Trykt i Hs Kongel. Majests. privilegerede Bogtrykkerie hos R. Dahls Efterleverske
- Kildal, S. (1806). *Øvelses-Bog til Bogstav-Kjendskab, Riktig-Staven og Ret-Læsning* bestemt til Veiledelse for Forældre og Ungdomslærere, som ville opfylde deres vigtige Kald: at anføre deres Børn paa en fornuftig Maade, til at læse, tænke og frygte Gud. Til Brug for Pigebørn. Andet forbedrede og omarbejdede Oplag. København: Trykt paa Forfatterens Forlag
- Sørsdal, K. M. (1997). *Pamfilus 2 ABC*. [Oslo]: Aschehoug.

Litteratur

- Aase, L. (2015). Noen diskurser i norskfaget 1970 - 2010. *Norsklæreren*, 1, 33-38.
- Anonym (1804). *ABC*. Christiansand: Peder Høeg.
- Asdal, K., Gundersen, T. R., & Jordheim, H. (2008). *Tekst og historie: å lese tekster historisk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Askeland, N., Otnes, H., Skjelbred, D., & Aamotsbakken, B. (2003). *Tekst i tale og skrift: innføring i tekstarbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bech, K., & Skorge, T. (1997). *Andreklasseboka*. Oslo: Gyldendal.
- Dokka, H.-J. (1967). *Fra allmueskole til folkeskole: studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: the critical study of language*. Harlow: Longman.
- Fairclough, N. (2015 [2001]). *Language and power* (3rd ed. utg.). London: Routledge.
- Feragen, A. M. (1860). Den først Undervisning i Læsning. *Den norske Folkeskole*, 204-207.
- Forordning. (1739). *Forordning, om Skolerne paa Landet i Norge, Og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde*. Kjøbenhavn: Friderichsberg den 23. Januar.
- Genette, G. (1997 [1987]). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Hagemann, G. (1992). *Skolefolk: lærernes historie i Norge*. [Oslo]: Ad notam Gyldendal.
- Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. London: Arnold.
- Hofstad, G. (1872). Om Lydmethodens Indførelse i Almueskolen. Et Foredrag, holdt paa Lærermøde paa Hamar. *Den norske Folkeskole*, 13. April, 113-114.
- Holst, E., & Nielsen, E. (1888). *Norsk billedbog for børn : Ny samling*. Christiania: Cammermeyer.
- Johansson, E. (1977). *The History of literacy in Sweden* (Vol. 12). Umeå: The University.
- Kulbrandstad, L. I. (2018). *Lesing i utvikling: teoretiske og didaktiske perspektiver 2. utgave*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lov om Almueskolevæsenet (1860). *Lov om Almue-Skole-væsenet paa Landet. Stockholm Slot den 16de Mai 1860*. Christiania: Grøndahl.
- Maagerø, E. (2005). *Språket som mening: innføring i funksjonell lingvistikk for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Mønsterplan (1987). *Mønsterplan for grunnskolen*. Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet/Aschehoug.
- Neumann, J. (1825). *Haandbog for Lærere i Omgangsskoler*. Bergen: Trykt paa Forfatterens Forlag hos Chr. Dahl.
- Normalplan (1939). *Normalplanen for byfolkeskolen* Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet.
- Selander, S. (1994). Pedagogiska texter och retorik. I S. Selander & B. Englund (Red.), *Konsten at informera och övertyga. En antologi om pedagogik, text och retorik*. Stockholm: LHS-förlag.
- Skjelbred, D. (1999). “-de umisteligste Bøger”: en studie av den tidlige norske abc-tradisjonen. Oslo: Faculty of Arts Unipub.
- Skjelbred, D., Askeland, N., Maagerø, E., & Aamotsbakken, B. (2017). *Norsk lærebokhistorie. Allmueskolen - folkeskolen - grunnskolen 1739-2013*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, L. ([1849]). *Skrive- og Læse-ABC med Billeder* Trondhjem: Litograf Urbye og Udgiveren.
- Steinfeld, T. (1986). *På skriftens vilkår: et bidrag til morsmålsfagets historie* (Vol. [33]). Oslo: Landslaget for norskundervisning / Cappelen.
- Thonboe, P. (1814). *ABC ved Brug i Almueskoler*. Christiania: C. Grøndahl.
- Thuen, H. (2017). *Den norske skolen: utdanningssystemets historie*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Vormeland, S. (1970). *med a og b til alabama*. Oslo: Det Norske Samlaget Lt.
- Haraldsø, B. (1989). 1739-1850 Det stille hundreåret: menighetsskolens tid. I B. Haraldsø (red.), *Kirke - skole- stat* (s. 10-43). Oslo: IKO-forlaget.
- Skjelbred, D. (2008). Tidlig lesing i Norden. Hva forteller de pedagogiske tekstene? I B. Aamotsbakken & S. V. Knudsen (red.), *Tekster som flytter grenser. Staffan Selanders pedagogiske tekster*. (s. 98 – 112) Oslo: Novus.
- Tveit, K. (2009). Skolesatsinga på sørlandsbygdene dei første hundra åra etter innføringa av allmueskolen. *Årbok for norsk utdanningshistorie*, 26 (s. 42-62).
- Veum, A. (2013). Lærebokstemma i tre generasjonar. I N. Askeland, E. Maagerø & B. Aamotsbakken (red.), *Læreboka* (s. 19 - 34). Trondheim: Akademisk forlag.

Rochows mange børnevenner – en undersøgelse af de danske Rochow-versioners tilblivelse, udformning og udbredelse

Af Karoline Baden Staffensen

Læsebogen introduceredes som en ny genre inden for det danske læremiddelområde i anden halvdel af 1700-tallet. De første danske læsebøger byggede på indflydelse fra især tyske forlæg, og selvom en del af disse blev markedsført som oversættelser – og af eftertiden er blevet opfattet sådan – var der ofte tale om mere eller mindre gennemgribende bearbejdnings- og tilpasninger. Denne artikel undersøger, hvordan Friedrich Eberhard von Rochows værk Der Kinderfreund som en af de første læsebøger fandt vej ind på det danske marked og i de følgende årtier kom til at antage mange forskellige former. Med afsæt i boghistorisk teori analyseres de talrige danske Rochow-versioner for at belyse de form- og indholdsmæssige forskelligheder, som bøgerne fik, og diskutere hvilke mekanismer, der har medvirket til disse variationer.

En ny genre

I midten af 1700-tallet var det danske skolevæsen uløseligt forbundet med kirken. Den religiøse opdragelse var skolens hovedformål, og målet med læseundervisningen var først og fremmest at sætte børnene i stand til at læse de religiøse tekster. I de fleste almueskoler var undervisningen centreret om et begrænset udvalg af bøger med et hovedsageligt religiøst indhold; nemlig katekismen, katekismusforklaringen, evangeliebogen og abc'en, som efter en præsentation af alfabetet og nogle indledende staveøvelser ofte gik direkte til religiøse læsestykker.¹ Men i løbet af 1700-tallets anden halvdel skete der en markant stigning i antallet af udgivelser til undervisningsbrug.² Det danske bogmarked var under stærk indflydelse af strømninger fra de tyske nabomarkeder mod syd, og mange nye lærebøger byggede på pædagogiske ideer, som var inspireret af oplysningsbølgen

¹ Appel og Fink 2013: 324-325.

² Denne stigning i udgivelser inden for lærebogsgenren – og for bøger for børn generelt – fremgår af en database baseret på udtræk fra Bibliotheca Danica (elektroniske poster i Rex). For nærmere om konstruktionen af denne databases se: Appel og Christensen 2017.

og filantropismen. Religionen var fortsat undervisningens hovedformål, men der blev arbejdet på at udvikle mere hensigtsmæssige undervisningsmaterialer.

En af tidens nyskabelser var læsebogsgenren, som bl.a. var karakteriseret ved ikke kun at behandle religiøse temaer. I stedet forsøgte læsebogsforfatterne at gøre læsestoffet vedkommende ved at tale til børnenes fornuft og deres egne erfaringer, f.eks. gennem fortællinger om børns liv og dagligdag.

Et af de læsebogsværker, som fik størst betydning i genrens første tid i dansk kontekst, var tyske Friedrich Eberhard von Rochows *Der Kinderfreund*.

Imellem Fibel og Bibel...

Den tyske godsejer og filantropist, Friedrich Eberhard von Rochow, organiserede med pædagogen J.B. Basedow som sit forbillede i 1770'erne en række skoler for bønderbørnene på sit gods. I 1776 udgav han læsebogen *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen*, som var udviklet til brug i hans egne skoler, men også tiltænkt almueskoler generelt.

Der Kinderfreund skulle ifølge Rochow imødekomme en hidtidig mangel på et egnet undervisningsmateriale for børn, som havde gennemgået den indledende læseundervisning med abc'en, men som endnu var for umodne til at forstå alvoren i de religiøse skrifter. Med Rochows egne ord skulle læsebogen udfylde den "...store Aabning imellem Fibel og Bibel i Underviisningen."³ Læsebogen havde et tredelt formål: 1) at træne barnets opmærksomhed ved fælles højtlesning, 2) sprogøvelser og 3) forberedelse til den religiøse undervisning. Indholdet bestod i de tidligste udgaver af 79 korte tekster; primært moralske fortællinger, som i vid udstrækning havde børn som hovedpersoner, men også enkelte sange og bønner.

I årene før udgivelsen af *Der Kinderfreund* havde Rochow gjort et par mindre succesfulde forsøg med læsebogsgenren med *Versuch eines Schulbuches* i 1772 og *Der Bauernfreund* i 1773, men *Der Kinderfreund* fik omgående succes og blev i de kommende årtier revideret, oversat og bearbejdet i utallige genudgivelser.⁴ Rochows store betydning for det danske skolevæsen er velbeskrevet i den skolehistoriske forskningslitteratur,⁵ og det er ikke dette, som er emnet for denne artikel. Her vil i stedet blive stillet skarpt på selve bøgerne, ophavssituationen for de enkelte udgivelser og deres fysiske og indholdsmæssige udformning. For selvom Rochows arbejde og betydning i dansk kontekst ikke kan betegnes som et overset emne, så er de danske Rochow-versioner ofte blevet opfattet som et samlet værk.⁶

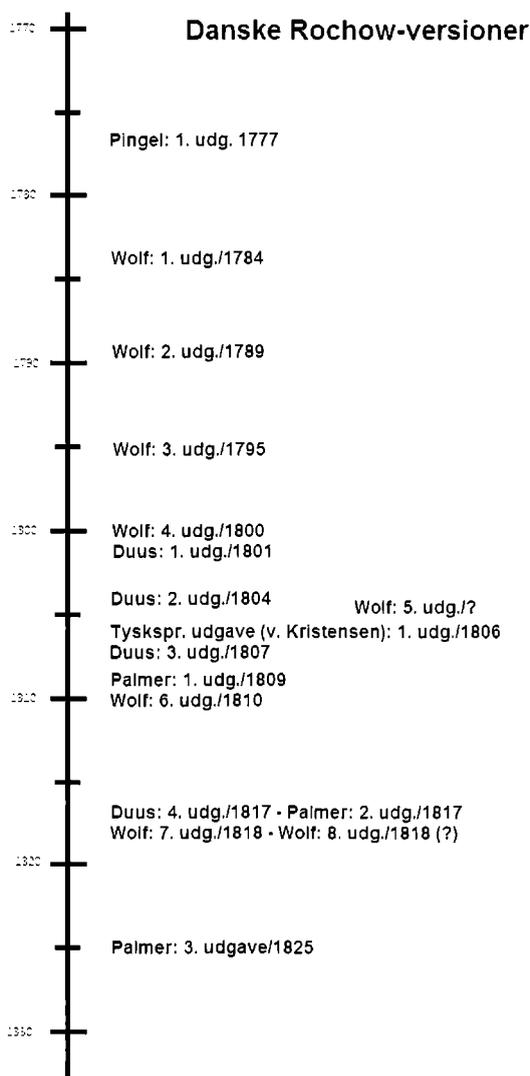
³ Jacob Wolfs oversættelse i Rochow (overs. af Wolf) 1784: Forfatterens Forberetning (upag.).

⁴ Brüggemann og Ewers 1982: sp. 835 ff. Udover dansk blev *Der Kinderfreund* også oversat til fransk, nederlandsk og polsk jf. Freyer 1989: 198-210.

⁵ Rochows indflydelse på det danske skolesystem er velbeskrevet af bl.a. Ingrid Markussen (se f.eks. Markussen 1988) og i Larsen m.fl. 2013.

⁶ I *Dansk Skolehistorie* omtales Rochows læsebogsværk som "...Frem til 1817 udkom den sammenlagt i mindst 11 danske udgaver... jf. Larsen m.fl. 2013: 57.

De forskellige udgaver nævnes nogle steder, men variationerne imellem de danske Rochow-versioner og baggrundene for disse variationer har endnu ikke været underlagt en uddybende undersøgelse. Det er den opgave, som denne artikel nu tager op.



Oversigt over de danske Rochow-versioner. Værket *Der Kinderfreund* udkom i årtierne omkring 1800 i flere danske versioner oversat og bearbejdet af forskellige udgivere. Oversigten viser, hvornår de enkelte udgaver af versionerne udkom.

Boghistorisk afsæt

I denne artikel undersøges de processer, som de tyske Rochow-forlæg undergik på deres vej til at blive danske versioner, og fokus lægges derfor i høj grad på de aktører, som var involveret i tilblivelsesprocesserne. Netop aktørperspektiver har været behandlet adskillige gange inden for det boghistoriske forskningsfelt. Det er bl.a. tilfældet hos en af boghistoriens hovednavne, amerikaneren Robert Darnton, som i 1982 præsenterede sin model over bøgeres kommunikationskredsløb. Modellen illustrerer de processer, som en bog gennemgår i sin *livscyklus* – fra forfatterens første udkast, gennem bl.a. redigering, trykning og distribution, til modtagelsen hos læseren, biblioteket eller andre former for bogbrugere. Kredsløbets led er knyttet til de aktører, som står bag de enkelte processer, og Darnton lægger vægt på også at anerkende en række aktører, hvis indflydelse ofte er blevet overset eller undervurderet, såsom oversættere, udgivere og forlæggere. Med modellen påpeger Darnton, at alle de involverede aktører – og de vilkår, omstændigheder og netværk, som disse bringer med sig – har indflydelse på den enkelte bogs livscyklus.⁷

Denne artikel vil med inspiration fra Darntons kredsløbsmodel forsøge at identificere de grupper af aktører, som var involverede i skabelsen af de danske Rochow-versioner, for at undersøge, hvilken indflydelse disse havde på de enkelte versioners udformning og udbredelse. Det gøres dels med udgangspunkt i bøgerne selv og de oplysninger, som særligt paratekster, som titelblade, forord og dedikationer kan bidrage med, dels ved at zoome ind på nogle af de aktører, hvis indflydelse traditionelt har været anset for mindre afgørende.

Det anvendte kildemateriale udgøres af de udgaver af danske Rochow-versioner, som er tilgængelige i danske søgbare bogsamlinger, primært Det Kongelige Biblioteks samling. For de enkelte kendte udgaver, hvor der ikke er fundet tilgængelige fysiske eksemplarer, bygger oplysninger på bibliografiske værker. Derudover er der foretaget sammenligninger med udgaver af mulige tyske forlæg, som hovedsagligt er tilgået via digitaliserede udgaver på nettet.

Værker, versioner og udgaver

De danske Rochow-versioner, som analyseres her, er ofte blevet betegnet som *oversættelser*. Men eftersom et af artiklens hovedformål netop er at påvise, at den proces, som Rochows tyske forlæg undergik på deres vej ind på det danske marked, i de fleste tilfælde var så indgribende, at *oversættelse* er en misvisende betegnelse, har det været nødvendigt at anvende et andet begreb. Valget er, som det fremgår af de forgående afsnit, faldet på begrebet *version*, som her lånes fra den amerikanske litteraturforsker John Bryant.

⁷ Darnton 1982: 67-69.

I bogen *The Fluid Text* påpeger Bryant, at de fleste litterære værker må betegnes som *flydende*, fordi de undergår en konstant forandring, når de udvikles gennem genudgivelser eller flyttes fra en kontekst til en anden, f.eks. ved overførsel fra ét sprog til et andet eller imellem forskellige medier. Derfor bruger Bryant begrebet *version* om de forskellige former, som en grundtekst kan antage, mens *værk* bruges som betegnelse for den helhed, som alle versionerne tilsammen udgør.⁸ Denne terminologi vil blive anvendt her, og derudover vil begrebet *udgave* blive brugt som betegnelse for genudgivelser under samme titel og af samme forfatter, oversætter og/eller udgiver, uanset at der også kan finde store variationer sted imellem sådanne udgaver.

De danske Børnevenner – Pingels version

Den første danske version af Rochows læsebog udkom i 1777, bare et år efter den tyske førsteudgave. Det var den tidligere stiftsprovst over Fyn, Jacob Christian Pingel, der tog initiativ til denne udgivelse, som derfor her vil blive omtalt som Pingels version.

Pingel var i 1773 blevet suspenderet efter anklager om usædelig opførsel, og i 1775 førte sagen til en dom for "...utilladelig, forargelig og høist-skammelig Omgang med en anden Mands Hustrus..."⁹ Hermed mistede Pingel endegyldigt sit gejstlige embede, og dette blev tilsyneladende anledningen til, at han påbegyndte et virke som oversætter og udgiver af forskellige tyske skrifter af opbyggelig og pædagogisk art. Den første udgivelse kom i 1774, og Pingel fortsatte dette arbejde indtil sin død i 1782.¹⁰

Pingels version, som har titlen *Børne-Vennen, en Læse-Bog til Brug for Skolerne paa Landet* og på titelbladet betegnes som *En Oversættelse tilligemed et Tillæg*, er en bog, som er trykt i oktav på 158 sider. Bogen indledes med en dedikation til arveprins Frederik, som ifølge Pingel var "en Børne-Ven af den ringeste Classe"¹¹.¹² Rochows eget forord fra det tyske forlæg er udeladt, og i stedet har Pingel selv forfattet et forord til de "Bevaagne Læsere", hvori der berettes om bogens store nyttighed, dens popularitet i oprindelseslandet og den kendsgerning, at der her er tale om den første udgave af værket på dansk.

Læsebogens første hoveddel, som består af 79 sange, bønner og moralske fortællinger, tager udgangspunkt i dagligdagen i et landligt miljø med temaer som jordens dyrkning, landsbyfællesskabet og især børnenes liv med beskrivelser af skolegang og leg. Teksterne lader til at være direkte oversat fra den tyske førsteud-

⁸ Bryant 2002: 1-16.

⁹ Bloch 1787: 696.

¹⁰ Pingels biografi med en gennemgang af forløbet frem til dommen i 1775 og en oversigt over hans udgivelser i: Bloch 1787: 694 -698.

¹¹ Dvs. bønderbefolkningen.

¹² Rochow (overs. af Pingel) 1777: Dedikationen (upag.).

gave af *Der Kinderfreund*¹³ og indeholder kun mindre tilpasninger, som f.eks. når en af de gennemgående karakterer ændrer navn fra Fritze til det lidt mere dansk-klingende Friderich.¹⁴ De moralske eksempelfortællinger, som udgør størstedelen af bogens tekster, strækker sig for de flestes vedkommende over en til to sider. Fortællingernes hovedpersoner, som ofte er børn, optræder enten som forbilleder til efterlevelse, eller som afskrækkende eksempler på, hvor galt det kan gå, hvis man undlader at følge de moralske forskrifter. Således møder læseren f.eks. *Den gode Tieneste-Karl*, der efter trofast tjeneste bliver gift med sin herres datter og arver gården,¹⁵ og den forkælede *Lekker-Mund*, der umådeholdent bruger alle sine penge på "...Hvedebrød, Kager og Kaffe.." og derfor ender i fattigdom.¹⁶ Ligesom i det tyske forlæg efterfølges de fleste af de moralske fortællinger af henvisninger til gammeltestamentlig visdomslitteratur.

Bogens anden hoveddel, *Tillæg for ældre Børn*, indeholder yderligere 21 tekster, som ligesom i den første del er sammensat af sange, bønner og moralske fortællinger. Miljøet og fortællestilen er også meget lig teksterne fra første del, men tillæggets tekster er generelt en smule længere og adskiller sig også ved i højere grad at inddrage faglig viden om temaer som dyrehold, afgrøder og dyrkningsmetoder i tekster som *Den gode Faare-Avl*, *Om Hoverie* og *Land-Gilde* og *Om Giødninge-Vandet*.¹⁷

Pingel nævner ikke ophavet til dette tillæg, og det er uklart om teksterne er forfattet af Pingel selv eller bygger på et andet forlæg. Derimod tyder meget på, at bogens sidste tekst, *Epilogus*, er skrevet af Pingel. Teksten munder nemlig ud i en lovprisning af arveprins Frederik,¹⁸ som udgivelsen som nævnt var dedikeret til. Pingels Rochow-version blev udgivet og bekostet af Pingel selv og trykt på det Kongelige Privilegerede Adresse-Contoires Bogtrykkeri i Odense, hvor Pingel var bosat i de sidste år af sit liv.¹⁹ Mht. den fysiske udformning havde Pingels version stor lighed med det tyske forlæg, og bogen blev ligesom i de tyske første- og andenedgaver dekoreret med små vignetter på sidehovedet af alle de paginerede tekstsider, på titelbladet og ved indledninger og afslutninger af bogens hovedafsnit. Det fremgår af bogens forord, at Pingel håbede på, at efterspørgslen ville være stor nok til senere at genudgive versionen i en omarbejdet og udvidet form, hvor hver af bogens tekster skulle efterfølges af tilhørende rim og spørgs-

¹³ Det er også muligt, at det var Rochows tyske andenedgave fra 1777, der udgjorde Pingels forlæg, da kun forordet er revideret i forbindelse med denne udgivelse, og netop dette ikke er medtaget i Pingels version. Da Pingels version udkom samme år som den tyske andenedgave, må det dog anses for mest sandsynligt, at Pingel har anvendt førsteudgaven fra 1776.

¹⁴ Rochow (overs. af Pingel) 1777: 4.

¹⁵ *ibid*: 23.

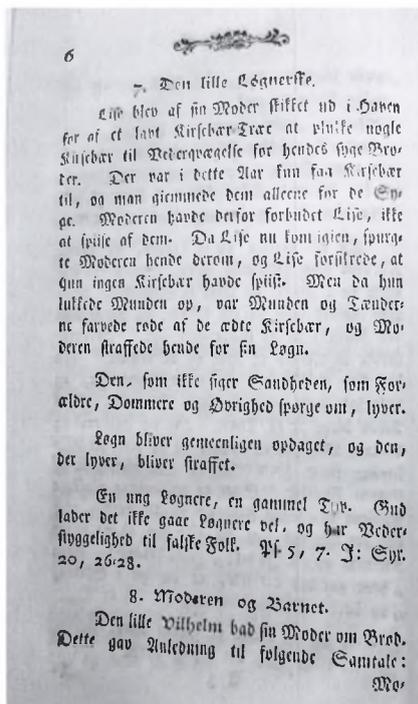
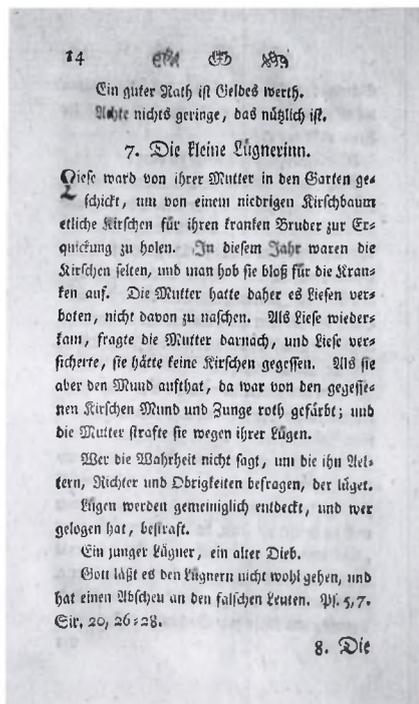
¹⁶ *ibid*: 47-48.

¹⁷ *ibid*: 101-134 (tekst 80, 93 og 99).

¹⁸ *ibid*: 136.

¹⁹ Bloch 1787: 697.

mål.²⁰ Dette projekt blev dog aldrig realiseret, da versionen kun udkom i en enkelt udgave.²¹



Her ses fortællingen om Den lille Løgnerske gengivet i hhv. den tyske førsteudgave fra 1776 og Pingels version. Hvis man ser bort fra det tillæg for ældre børn, som Pingel føjede til sin læsebog, så fulgte den danske version forlæggeret nøje, både i oversættelsen af teksterne og mht. format og layout.

Wolfs version

Den næste danske version på markedet, som teolog og senere professor Jacob Wolf stod bag, fik derimod en betydeligt større udbredelse. Førsteudgaven med følgende titel og beskrivelse: *Børnevennen, en Læse-Bog til Brug i Landsbyeskoler, af Friederich Eberhard von Rochow. Efter tredje Oplag oversat af det Tydske ved Jacob Wolf. Tilligemed C.F. Weisses Sange for Børn.* kom i 1784 på Gyldendals Forlag. Siden udgivelsen af Pingels version var Rochows del 2 af *Der Kinderfreund*

²⁰ Rochow (overs. af Pingel) 1777: forord (upag.).

²¹ Dette fremgår både af Bibliotheca Danica og Rugaard 1847: 91.

udkommet i Tyskland i 1779, og Wolfs version var baseret på et forlæg, hvor udgaver af del 1 og del 2 var samlet i et bind.²²

Førsteudgavens indledende afsnit omfatter en dedikation til grev Johan Ludvig Reventlow, en *Oversætterens Forerindring* forfattet af Wolf og – i modsætning til i Pingels version – også en oversættelse af Rochows eget forord og en indholdsfortegnelse. I dedikationen giver Wolf grev Reventlow æren for udgivelsen af sin version med følgende formulering: ”En Frugt af Deres [Reventlows] Nidkierhed er det, at denne Oversættelse af den Rochovske Børneven nu træder for Lyset.”²³ Reventlow prises for sin ”...Iver for Skolevæsenets Forbedring og Bondealmuens grundige Oplysning”,²⁴ som ifølge Wolf bl.a. kom til udtryk i de skoler, som Reventlow på dette tidspunkt netop havde oprettet for bønderbørnene på sit gods Brahetrolleborg. Ifølge Ingrid Markussen, som har beskæftiget sig indgående med undervisningen og skolebøgerne i Brahetrolleborgs skoler, var Wolfs version af *Børnevennen* foranlediget og formentlig også bekostet af Reventlow, og læsebogen blev brugt på dennes skoler fra udgivelsesåret i 1784.²⁵ Om sin egen rolle i udgivelsens tilblivelse skriver Wolf, at han havde ”...ingen anden Fortieneste [...], end den, at have anvendt den mueligste Flid på Oversættelsen.”²⁶

Efter disse indledende sider følger bogens første hoveddel, som består af 172 fortællinger, der er baseret på de to dele af Rochows værk og oversat derfra uden betydelige afvigelser. De første 72 tekster kendes også fra Pingels version, men til forskel herfra er alle sange og bønner fra det tyske forlæg fjernet i Wolfs version. Denne redaktionelle beslutning forklares med ”...Vanskeligheden i at oversætte Poesie i Poesie.”²⁷

De nye tekster fra *Der Kinderfreunds* del 2 ligner i mange henseender dem fra værkets første del; emnerne og miljøet er det samme, og en del af børnekaraktererne går igen. Der forekommer dog at være en progression i sværhedsgraden, således at fortællingerne om livet på landet, særligt i afsnittets sidste tekster, bliver længere og udnyttes til at udbygge børnenes kundskab om forskellige emner og begreber. Det gælder f.eks. den nyttige viden om *Midler til at redde dem, der synes døde* eller om *Hornqvægets Staldfodring* eller de grundige behandlinger af komplekse religiøse temaer som i teksterne *Selvprøvelse* og *Foraaret, et Billedet paa Opstandelsen*.²⁸

²² Ifølge titelbladet var forlægget et 3. oplag. I M. Freyers omfattende Rochow-bibliografi findes henvisning til flere tyske udgaver, hvor en andenudgave af værkets del 1 fra 1777 er trykt sammen med del 2 fra 1779 jf. Freyer 1989: 141-144. Det er muligt, at et af disse har udgjort Wolfs forlæg.

²³ Rochow (overs. af Wolf) 1784: dedikation (upag.).

²⁴ ibid.

²⁵ Markussen 2014: 90.

²⁶ Rochow (overs. af Wolf) 1784: dedikation (upag.).

²⁷ ibid: 249.

²⁸ ibid: 144-223 (tekst 116, 127, 161 og 163).

Sidst i Wolfs version havde man, som beskrevet på titelbladet, valgt at tilføje en afdeling med 64 sange for børn af den tyske digter C.F. Weisse. Disse skulle udgøre en erstatning for de sange, der var udeladt fra forlægget. Weisses sange var få år tidligere udkommet i en dansk udgave med tekster oversat af teologen H.J. Birch,²⁹ og det var denne udgivelse, der dog oprindeligt indeholdt 68 sange, som det andet hovedafsnit i Wolfs version var baseret på. Sangene omhandler moralske læresætninger og dagligdags genstande og situationer, ofte med udgangspunkt i naturen, og på den måde ses der mange paralleller til det univers, som Rochow bygger på i sine fortællinger. I de tyske udgaver henvendte Weisse sig dog til en noget anden og noget mere privilegeret målgruppe end de bønderbørn, som Rochows læsebog var tiltænkt, og det er derfor ikke overraskende, at de fire af Weisses sange, som er fravalgt i Wolfs version, netop omhandler børneliv i mere velstående hjem eller refererer til litterære karakterer, som de danske udgivere nok ikke forventede ville være vedkommende for danske bønderbørn.³⁰

Med et indhold bestående af de i alt 172 Rochow-tekster og 64 Weisse-sange fik Wolfs version af *Børnevennen* et betydeligt større omfang end Pingels version. Alle versionens udgaver blev trykt i oktav, og førsteudgaven fra 1784 fyldte 324 sider. I årtierne frem til 1818 udkom Wolfs version af *Børnevennen* i syv eller otte udgaver.³¹ Det var Gyldendals Forlag, der stod bag trykningen af alle udgaverne, og gennemgangen af de tilgængelige udgaver af Wolfs version³² har vist, at der igennem årene kun blev foretaget mindre ændringer og rettelser, såsom opdateringer af staveformer f.eks. fra *Stivmoderen* i 1784-udgaven til *Stedmoderen* i 1789-udgaven.³³ Den mest markante revision ses i forbindelse med versionens fjerdeudgave fra 1800, hvor sideantallet blev reduceret fra 320 til 286 sider. Reduktionen gennemførtes ved, at antallet af linjer per side blev øget fra 30 til 33, så der samlet set kunne spares 34 sider uden at skære i indholdet. På den måde kunne udgiften til papir – og dermed en betydelig del af produktionsomkostningerne – nedbringes. Samtidig forsvandt de vignetter, der på samme måde som i Pingels version, havde udsmykket de første tre udgaver. Der er ikke angivet købspris i nogen af udgaverne, og det vides derfor ikke, om disse tiltag kom køberne eller udgiverne til gode. Men de gentagne udgivelser må tolkes som et udtryk for en udbredt og vedholdende efterspørgsel på Wolfs version.

²⁹ Weisse 1778.

³⁰ De udelatte sange er "Tilskrift til et Par Børn", "Skønhed og Stolthed", "De smaa Folk" og "Til en kier Moder" jf. Weisse 1778.

³¹ Her findes en uoverensstemmelse mellem *Bibliotheca Danica*, som angiver syv udgaver, mens der hos Ruggaard nævnes en ellers ukendt 8. udgave. Der sandsynligvis tale om en fejl hos Ruggaard, da udgivelsesåret for denne 8. udgave angives som 1818, hvilket netop er udgivelsesåret for 7. oplag, men det kan på den anden side ikke afvises, at der udkom to udgaver i året 1818.

³² 1., 2. 3., 4., 6. og 7. udgave af Wolfs version findes i Det Kongelige Biblioteks samling. 5. udgave (og den mulige 8. udgave) har det ikke været muligt at skaffe eksemplarer af.

³³ Rochow (overs. af Wolf) 1784: 186 og Rochow (overs. af Wolf) 1789: 186.



En af de fortællinger, som kan findes i alle de danske Rochow-versioner, er Æblekiernerne. Fortællingen beretter om den lille Marie, som spiser et æble og også vil spise æblets kerner, men bremses af broderen Friederichs udbrud: ”Søster! Dersom du vidste, hvad jeg veed, saa spiste du vist ikke Kiernerne.” Friederich indvier sin søster i den viden om dyrkning af æbletræer, som han selv har hørt fra sin skolemester, og sammen sår de kernerne fra Maries æble i haven. Efterfølgende passer de skudene, der vokser op, og Friederich lærer at pøde og okulere stammerne. Efter nogle år kan de – i bogstavelig forstand – høste frugten af deres arbejde, og Marie konkluderer til sin bror: ”...hvor godt var det ikke, at du gik i Skole, og lærde slige gode Ting!” (citater efter fjerde udgave af Wolfs version).

Duus og Kristensens versioner

Da teologen Peter Rahr Duus i 1801 udgav sin version af *Børnevennen*, var den baseret på Rochows reviderede version, som udkom første gang på tysk i 1794 med titlen *Der Kinderfreund, oder erster Unterricht im Lesen, und bey dem Lesen*.³⁴ Denne version var forkortet betydeligt og bestod dels af en række nyskrevne tekster, dels af gamle kendinge fra de første versioner af *Der Kinderfreund*. De nye tekster adskilte sig fra de tidligere ved ikke at være opbygget om et fiktivt narrativ, men i stedet i et ligefremt sprogligt formidle faglig viden om konkrete emner.

Duus' version, der fik titlen *Den Læsende Børneven. Eller første Underviisning i og ved Læsning*, og som med sine 72 sider i oktavformat er den korteste af de danske versioner, indeholder intet forord. Læseren ledes derfor direkte fra titelbladet og indholdsfortegnelsen til læse bogens første tekst *Barnet*, som er en af de nye tekster. Her beskrives fænomenet *barn* med sætninger som "Et Barn er et lille Menneske.", "Saalænge Barnet er lille og svagt, forsørger Forældrene det." og "Døer det ikke i Barndommen, bliver det ældre, større og stærkere, og maae endelig selv fortiene sit Brød."³⁵ Efter tilsvarende forklaringer af begreber som skole, natur, sundhed og sygdom følger en lang række af tekster, hvoraf de fleste udgøres af moralske eksempelfortællinger, som kendes fra tidligere Rochow-versioner. I bogens sidste fjerdedel præsenteres igen en del nye tekster, og her genoptages formen med de ikke-fiktive og fagligt oplysende tekster – her i en endnu mere kortfattet og nærmest leksikal form, hvor begreber og fænomener såsom *Maal og Vægt*, *Seiladsen* og *Politie*³⁶ behandles.

De første 99 historier i Duus' version lader til at være oversat direkte fra det tyske forlæg, som muligvis skal findes i en udgave fra 1798.³⁷ Men hvor der i den tyske udgave desuden findes otte bønner og sange, således at antallet af tekster i denne bog når op på 107, afsluttes Duus' version med teksten *Tordenlederen*, som nr. 100. Der gives ingen forklaring på fravalget af de udeladte tekster, og man kan gisne om, hvorvidt det også her skyldes udfordringen i at oversætte poesi. Forlægget til *Tordenlederen* er ikke identificeret, og det er muligt, at teksten er forfattet af Duus selv.

Duus' version udkom igennem de følgende 17 år i fire udgaver, som alle blev udgivet ved K. Kristensens Forlag. Men hvor versionens første, anden og fjerde udgave tryktes i København hos M. Seest og B.I. Bendixen,³⁸ blev tredjendgaven fra 1807 derimod trykt hos S. Elmenhoff i Fredericia, som K. Kristensens Forlag året forinden havde indledt et samarbejde med. I 1806 havde K. Kristensen For-

³⁴ Freyer 1989: 144.

³⁵ Rochow (overs. af Duus) 1801: 1.

³⁶ *ibid*: 50-59 (tekst 81, 89 og 98).

³⁷ Det har ikke været muligt at identificere præcist, hvilket forlæg, der har været benyttet, men der kan være tale om en udgave fra 1798 (Rochow 1798).

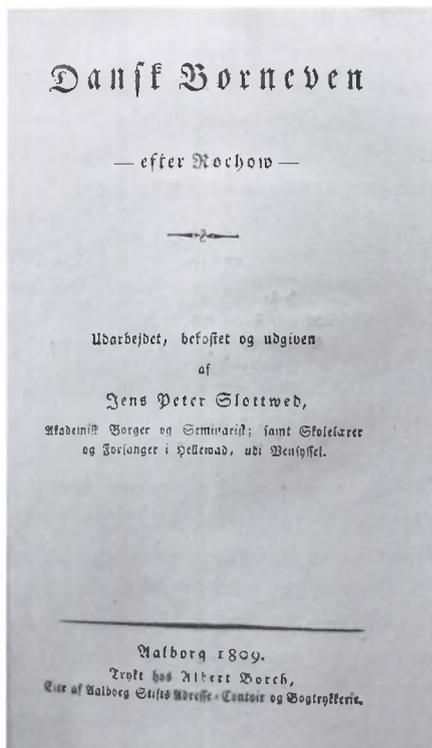
³⁸ 2. udgave findes ikke i Det Kongelige Biblioteks samling og er ikke lokaliseret andre steder. Men ifølge Nyerup og Kraft 1820: 141 blev også 2. udgave trykt i København.

lag nemlig foranlediget den eneste kendte danske udgivelse af en tysk-sproget version af *Der Kinderfreund*, og denne blev netop trykt hos Elmenhoff i Fredericia og var formentlig baseret på samme forlæg som Duus' version. I Kristensens tysksprogede version var forlægget fulgt nøje, og alle 107 tekster medtaget, hvilket gav bogen, der som forlægget havde titlen *Der Kinderfreund, oder erster Unterricht im Lesen, und bey dem Lesen*, et omfang på 104 sider i oktav.

Samarbejdet med trykkeriet i Fredericia blev sandsynligvis indledt, fordi Kristensen havde identificeret en oplagt målgruppe for denne udgivelse blandt byens tysksprogede reformerte befolkning, som bl.a. havde deres egen skole. Med udgivelsen af den tysksprogede version var kontakten mellem Kristensen og Elmenhoff etableret og vejen banet for trykningen af den danske version samme sted året efter. Det er muligt, at Kristensen sammen med Elmenhoff, der udover trykkeriet også beskæftigede sig med boghandel,³⁹ havde opdaget et nyt potentielt marked for Duus' oversættelse blandt samme områdes dansksprogede befolkning, som formentlig nemmere kunne nås med en lokal trykker og forhandler.

Palmers version

Den sidste af de danske Rochow-versioner udmærker sig ved ikke selv at bruge betegnelsen oversættelse. Versionen, der udkom første gang i 1809, fik titlen *Dansk Børneven – efter Rochow* og var ifølge titelbladet ikke oversat, men *udarbej-*



Palmers version, som udkom første gang i 1809, er den eneste af danske versioner, der ikke bliver betegnet som en oversættelse. Titlen signalerer desuden, at udgivelsen var bearbejdet og tilpasset den danske kontekst.

³⁹ Elmenhoff omtales som boghandler i et af Schuboths kataloger fra 1807 jf. Nyrop 1870: 136.

det af seminaristen og læreren, Jens Peter Palmer.⁴⁰ Førsteudgaven var dedikeret til *De Hædersmænd Hr. Capitain Abrahamson i København, Hr. Amtmand Lybecker i Hjørring, Hr. Stiftsprovst Schierup i Aalborg og Hr. Herredsprovst Holm i Sindal*,⁴¹ og i bogens forord takkede Palmer desuden den tidligere inspektør ved Blaagaard Seminarium, J. Chr. G. Clausen, som ifølge Palmer havde givet anledningen til bogens tilblivelse.⁴²

Titlen og Palmers betegnelse på titelbladet indikerer, at denne version var særligt tilpasset den danske målgruppe. Men på trods af dette så afviger Palmers førsteudgave ikke mere fra sit tyske forlæg end de tidligere danske versioner. Udgivelsen er baseret på en revideret tysk version af *Der Kinderfreund*, tilsvarende den som Duus og Kristensen havde anvendt. 98 af bogens i alt 101 tekster svarer til dem, der findes hos Duus. Der er tale om klare oversættelser, selvom der flere steder er indsat mere danskklingende navne og begreber, som passer bedre til en dansk kontekst. Derudover er strukturen ændret, så teksterne optræder i en ny rækkefølge. Som erstatning for de tekster, som Palmer har udeladt fra det tyske forlæg, er der indsat tre nye sange og en liste bestående af 50 vigtige – hovedsagligt religiøse og moralske – leveregler. Bogen afsluttes med en tekst, der foregiver at være et brev sendt fra barnet Jens Peter til sin *Hjertekjere Fader* i 1783,⁴³ og som beskriver Jens Peters skolegang på Sindal Skole. Mens Palmer tydeligvis selv har forfattet denne sidste autobiografiske tekst, er forlægget for de øvrige tilføjelser og for den forandrede struktur ukendt, men det er muligt at Palmer også står bag disse.

I 1817 udkom versionens andenudgave, og i forordet til denne skriver Palmer, at han har foretaget ændringer for at opnå den ”mueligste Fuldkommenhed”.⁴⁴ Der var tale om markante forandringer og tilføjelser. Mange af teksterne fra førsteudgaven var uddybet med mere fyldige og detaljerede beskrivelser, og derudover var der tilføjet en række nye tekster. Tilsammen forøgede dette bogens omfang fra en oktav på 145 sider til en på 305 sider.

En del af de nye tekster var opbygget på samme måde som de relativt korte, fagligt oplysende tekster, der også fandtes i førsteudgaven og hos Duus. Men materialet blev nu suppleret med emner såsom *Toldvæsenet*, *Postvæsenet* og *Telegrafen*⁴⁵ i tekster, som indeholdt så mange referencer til danske forhold, at de enten

⁴⁰ Af denne grund er det også Palmer, der i Det Kgl. Biblioteks register og dermed i denne artikels litteraturliste er anført som forfatter, uanset at størstedelen af førsteudgaven udgøres af oversættelser. J.P. Palmer brugte også navnet Slottwed efter sit fødested, Slotved i Vendsyssel (jf. Nyerup og Kraft 1820: 448), hvilket bl.a. ses på førsteudgavens titelblad.

⁴¹ Palmer 1809: titelblad (upag.).

⁴² *ibid*: forord (upag.).

⁴³ Palmers fader Peder Christensen var gårdfæster i Slotved (jf. Rømer 1926: 274), og da Palmer var født omkring 1770, passer årstallet med tidspunktet for Palmers egen skolegang.

⁴⁴ Palmer 1817: forord.

⁴⁵ *ibid*: 157-159 (tekst 96, 97 og 98).

må være forfattet til anledningen eller i hvert er grundigt bearbejdet. Derudover fandtes sidst i bogen en række større nye afsnit, hvori geografiske, historiske og bibelhistoriske temaer blev behandlet. Også disse var med al sandsynlighed forfattet særligt til den danske udgivelse, da de geografiske og historiske oversigter i vid udstrækning tog udgangspunkt i danske, og i særdeleshed jyske, steder og begivenheder.

Derudover havde Palmer også foretaget typografiske ændringer ved at bruge forskellige tryktyper i andenudgaven. Mens både hans førsteudgave og alle de øvrige danske Rochow-udgaver var trykt med fraktur, som var periodens almindelige trykskrift, lod Palmer en del af andenudgavens sidste tekster trykke med antikva og kursiv. Palmer begrundet ikke dette valg, men grebet ses i flere af periodens læsebøger. Det er tilsyneladende skolebogsforfatteren og bogtrykkeren Morten Hallager, der introducerer anvendelsen af forskellige tryktyper i danske læsebøger. Det gøres med bogen *Forsøg til en Læse-Øvelse-Bog*, som udkommer første gang i 1791, og hvori det fremgår, at formålet er at sætte børnene i stand til at læse: "...Aviser og alle andre danske Bøger, med hvad for Bogstaver de end maatte være trykte."⁴⁶

Der er ikke noget, der tyder på, at andre bidragydere var involveret i udarbejdelsen af denne andenudgave, og det må derfor anses for sandsynligt, at Palmer selv stod bag udgavens forandringer og tilføjelser.

De to første udgaver af Palmers version blev begge tryk på Albert Borchs trykkeri i Aalborg, og dette, sammenholdt med den særlige fokus på Jylland i geografifsnittene, tyder på, at der især blev satset på afsætning på det jyske marked. Palmers version udkom yderligere i en tredjeudgave i 1825, men denne findes ikke i Det Kongelige Biblioteks samling, og et fysisk eksemplar har heller ikke kunnet identificeres i andre samlinger. Forhåbentlig vil et fremtidigt fund kunne løfte sløret for, om Palmers version havde nået sin endelige form med andenudgaven, eller om tredjeudgaven undergik en lige så gennemgribende revision.

Versioner og variationer

Som det fremgår af gennemgangen herover, udgør de danske Rochow-versioner og disses udgaver et bredt udvalg af forskelligartede bøger. Alene mht. omfang spænder udvalget fra Duus version, som i den korteste udgave fyldte 66 sider, til Wolfs, som inden reduktionen i forbindelse med fjerdeudgaven strakte sig over hele 324 sider. Indholdet forandres også gennem udgivelserne fra i de tidligste versioner hovedsagligt at behandle moralske temaer til i de senere i høj grad også at vægte formidling af forskellige former for fagligt indhold.

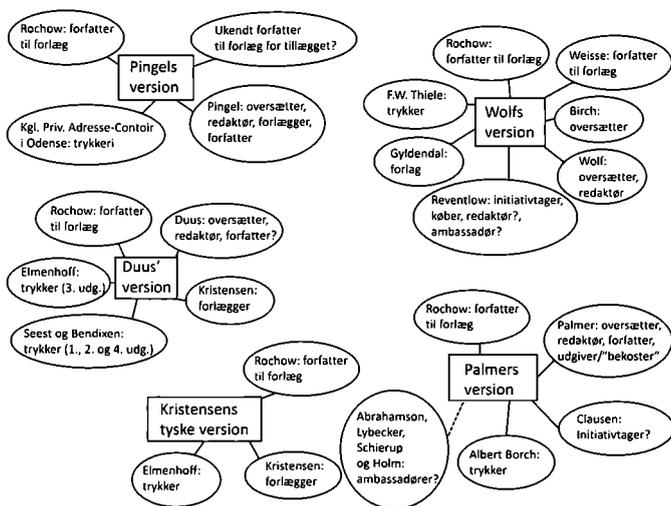
De mest betydelige forskelle imellem de danske versioner må tilskrives Rochow og den gruppe af aktører, som var involveret i udgivelsen af de tyske versioner, der fungerede som forlæg for de danske versioner. For samtidig med at de

⁴⁶ Hallager 1795: fortale upag.

danske versioner blev til og blev genudgivet og revideret, fortsatte Rochow også selv med at videreudvikle sit værk med nye reviderede – og nogle gange markant forandrede – udgaver. At tale om Rochows værk i ental – i en dansk kontekst såvel som i en tysk – giver derfor kun mening, hvis vi med afsæt i Bryants terminologi opfatter begrebet værk i en så bred forstand, at alle versionerne og de store variationer imellem disse favnes.

Aktørgrupper, udformning og udbredelse

Analysen viser, at selvom alle de danske versioner indeholder afsnit, som er mere eller mindre direkte oversat fra de tyske forlæg, blev de danske versioner formet gennem en række beslutninger om fravalg og tilføjelser, om bøgernes fysiske udformning og om markedsføring. Disse beslutninger blev truffet af aktører, som var involveret i forskellige dele af versionernes tilblivelsesproces, og som modellen herunder viser, kan der til hver version knyttes en gruppe af sådanne aktører, som i forskellig grad havde indflydelse på det endelige resultat. Analysen har påvist, at en del af aktørernes involvering har været mere omfattende, end det som deres betegnelser på bøgernes titelblad antyder. Det gælder for både Pingel, Wolf, Duus og Palmer, at de ikke bare kan betegnes som oversættere, men også har fungeret som en form for redaktører gennem deres udvalg og sammensætning af materialet, og meget tyder på, at Pingel, Duus og Palmer derudover også har haft en rolle som medforfattere til deres versioner.



Oversigt over de grupper af aktører, som gennem analysen er identificeret som involverede i tilblivelsen af de enkelte danske Rochow-versioner. Modellen angiver hvilken eller hvilke roller, aktørerne reelt lader til at have haft i tilblivelsesprocessen. Ambassadør-betegnelsen er givet til de personer, som måske har havde – eller var til-tænkt – en rolle mht. at arbejde for værkets udbredelse.

De enkelte aktører var drevet af forskellige motiver, havde forskellige idealer og præferencer og arbejdede under forskellige vilkår og begrænsninger – og traf derfor forskellige valg mht., hvordan de tyske forlæg skulle overføres til en dansk kontekst og et dansk marked.

For Pingels vedkommende udgjorde arbejdet med at udgive opbyggelige skrifter en ny levevej, efter at han i 1775 havde mistet sit gejstlige embede, og motivationen til at udgive Rochow-versionen lader til først og fremmest til at have været økonomisk. Det fremgår af Pingels forord, at han allerede ved udgivelsestidspunktet havde planer for, hvordan versionen kunne forbedres. Men alligevel valgte han at udgive den. I et af Pingels senere arbejder, som udkom kort efter hans død, nævner hans enke i forordet den svære økonomiske situation, som hun og familien stod i.⁴⁷ Man må derfor overveje, om timingen for Pingels Rochow-udgivelse skyldtes et akut behov for at tjene penge. Hvis dette er tilfældet, var Pingels økonomiske situation ikke bare afgørende for udgivelsestidspunktet, men også medvirkende til at bestemme udgivelsens – ufuldendte – udformning.

Wolfs udgivelse var på dette punkt underlagt helt andre vilkår, da udgaven som nævnt blev bekostet af grev Reventlow, der også var initiativtager til versionen. Spørgsmålet er, hvilke rammer der blev sat for Wolf i forbindelse med udførelsen af denne opgave, og om Reventlow også havde indflydelse på redaktionelle valg, såsom beslutningen om at inddrage Weisse sange. Forlaget Gyldendal udgør en anden aktør, som kan have påvirket den fysiske udformning, og Thieles trykkeri må i hvert fald have været involveret i beslutningen om at komprimere versionens fjerdeudgave.

Ud over aktørernes indflydelse kunne strømninger fra det omgivende samfund også få betydning for versionernes form og indhold. Dette ses mest tydeligt i tilfældet med Palmers andenudgave fra 1817, som bl.a. fik tilføjet en række afsnit vedr. geografi og historie. Netop disse emner indgik i den nye fagkreds, som elever i almueskolen ifølge skoleanordningerne fra 1814 skulle undervises i, og det er oplagt, at dette har været anledningen til disse tilføjelser.

Aktørgrupperne havde dog ikke kun betydning for, hvilken udformning de enkelte versioner fik, men også for hvordan disse klarede sig på markedet. Ikke overraskende tyder noget på, at de versioner, som var knyttet til betydningsfulde personligheder med gode netværk, fik en større udbredelse og udkom i flere udgaver end dem, hvor de fleste led i tilblivelsesprocessen blev varetaget af en enkelt eller få personer. I den henseende stod Wolfs version, der med sine syv eller otte udgaver må anses for den mest succesfulde, særligt stærkt pga. sin tilknytning til grev Reventlow, som dels sikrede den første afsætning med indkøbene af bøger til sine egne godsskoler, og som dels med sit navn og sine forbindelser må have haft en positiv indvirkning på versionens udbredelse andre steder. For Duus' version var det forlægger Kristensens forbindelse til trykkeren og boghandleren El-

⁴⁷ Pingel 1782: forord (upag.).

menhoff i Fredericia, der gjorde det muligt at udkomme i endnu en udgave og nå et nyt marked i den anden ende af landet.

I periferien af aktørgrupperne kan man placere de personer, som nogle versioner blev dedikeret til. F.eks. *De Herrer* Abrahamson, Lybecker, Schierup og Holm, som Palmers førsteudgave var dedikeret. Det har ikke været muligt at afgøre, hvilket forhold Palmer havde til disse mænd. Men valget af folk, som alle var knyttet til skoleområdet enten direkte eller som en del af det gejstlige system, og som for størstedelens vedkommende befandt sig i det område, hvor Palmers bøger blev udgivet, kunne tyde på, at han havde forhåbninger om, at deres velvilje kunne få en positiv indflydelse på bogens salg og udbredelse.

Tilbage står Pingel som den, der på trods af at han var først på det danske marked med en Rochow-udgivelse, alligevel ikke formåede at indfri ambitionen om at udkomme med yderligere udgaver. Som det fremgår af den aktørgruppe, som var knyttet til Pingels version, var netværket da også begrænset. Dette, sammenholdt med de ugunstige vilkår, som hans økonomiske situation tilsyneladende havde på arbejdet, og den belastning, som sagen om ægteskabsbrud kan have pådraget hans navn, resulterede i, at den første danske Rochow-version også blev den, som klarede sig dårligst.

Eksemplet Rochow

De danske Rochow-versioner var blandt de første læsebøger på det danske marked og udgjorde tilsammen et af de mest udbredte skolebogsværker i årtierne omkring 1800. Bøgerne kan derfor både give et indtryk af nogle af de idealer, som datidens skole byggede på, men udgør også en helt konkret del af den skolehverdag, som en betydelig del af periodens danske børn indgik i. Derfor vil et mere nuanceret syn, som indfanger de store variationer imellem de danske versioner af værket, også bidrage til en bedre forståelse af datidens skole.

Det eksempel, som med Rochow-versionerne er fremført her, er dog blot et ud af flere. Mange andre af de bøger, som florerede på det danske skolebogsmarked i slutningen af 1700-tallet og starten af 1800-tallet, var også baseret på udenlandske forlæg, og selvom en stor del blev betegnet som oversættelser, er der god grund til at se nærmere på de processer, som disse versioner undergik på deres vej til det danske marked. Fremtidige undersøgelser vil forhåbentlig føre til en klarere forståelse af, hvilke tendenser der karakteriserede tilblivelsen af de første danske læsebøger og skolebogsmarkedets anvendelse af udenlandske inspirationskilder.

Summary

As a genre, the student reader emerged on the Danish market for didactic literature in the second half of the 18th century. The German work *Der Kinderfreund* by F.E. von Rochow was adapted into Danish versions several times between 1777 and 1818, and is perceived as a classic in Danish rural schools of this period. The author analyses the Danish versions of Rochow in order to examine their differences with regard to content and format, and discusses possible reasons for these differences. The analysis shows that even though most of the versions are described and perceived as translations, the texts usually underwent comprehensive redactions in the process of adaptation into Danish. Furthermore, the findings indicate that the individual situations and opportunities of the agents engaged in the formation of the Danish versions had a significant impact on both the outcome and the success of these versions in terms of their distribution.



Karoline Baden Staffensen, f. 1985, *cand.mag. i historie fra Københavns Universitet 2013. Ph.d.-studerende ved Afdeling for Historie og Klassiske Studier, Aarhus Universitet. Var studentemedhjælper og videnskabelig assistent på fembindsværket Dansk Skolehistorie – hverdag, vilkår og visioner gennem 500 år (2010-2015) og skrev speciale inden for det skolehistoriske felt under titlen "Religionsfrihedens indførelse i Danmark – en undersøgelse af den teoretiske og praktiske implementering af Grundlovens religionsfrihed efter 1849*

for dissenterne inden for det danske skolevæsen." Det igangværende ph.d.-projekt omhandler den danske læsebogsgenre og indgår i forskningsprojektet "Children and Books - Studies in the production, uses, and experiences of books for children in Denmark c. 1790-1850."

Kilde- og litteraturliste

- Appel, C. og Christensen, N. (2017), Follow the Child, Follow the Books: Cross-Disciplinary Approaches to a Child-Centred History of Danish Children's Literature 1790-1850. I: *International Research in Children's Literature* vol. 10 (2) s. 194-212.
- Appel, C. og Fink, F. (2013), *Da læreren holdt skole. Dansk Skolehistorie bd. 1*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Bloch, J. C. (udg.) (1787), *Den Fyenske Geistigheds Historie fra Reformationen og indtil nærværende Tid*, vol. 1 (3), Odense: Det Kongl. Priv. Adresse-Contoires Bogtrykkerie.
- Brüggemann, T. og Ewers, H-H (1982), *Handbuch zur Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*, Stuttgart: J.B. Metzler.
- Bryant, J. (2002), *The Fluid Text. A theory of revision and editing for book and screen*, USA: The University of Michigan Press.
- Darnton, R. (1982), What Is the History of Books? I: *Daedalus* vol. 111 (3), s 65-83.
- Freyer, M. (1989), *Rochows "Kinderfreund". Wirkungsgeschichte und Bibliografie*, Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hallager, M. (1795), *Forsøg til Læse-Øvelse-Bog, hvoraf Børn kunde lære at kjende alle Slags danske og latinske Bogstaver, samt tillige at læse rigtig og forstaaelig*, København.
- Larsen, C., Nørr, E. og Sonne, P. (2013), *Da skolen tog form. Dansk Skolehistorie bd. 2*, Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Markussen, I. (1988), *Visdommens lænker, studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov*, Odense: Landbohistorisk Selskab.
- Markussen, I. (2014), Brahetrolleborg som eksponent for det moderne. I: *Uddannelseshistorie*, s. 83-102.
- Nyerup og Kraft (1820), *Almindeligt Litteraturlæxicon for Danmark, Norge og Island, eller Fortegnelse over danske, norske, og islandske, saavel afdøde som nu levende Forfattere med Anførelse af deres vigtigste Levnets-Omstændigheder og Liste over deres Skrifter*, København: Gyldendal.
- Nyrop, C. (1870), *Bidrag til Den danske Boghandels Historie*, 2. del, København: Den Gyldendalske Boghandel.
- Pingel, J.C. (ved): *Øvelser for Ungdommen til at opvække Agtpaagivenhed og Eftertanke*, (1782) Odense: Det Kgl. Privil. Adresse-Contoires Bogtrykkerie.
- Ruggaard, D. E. (1847), *Skole-Bibliothek, eller Fortegnelse over danske Skrifter, angaaende Opdragelses- og Underviisnings-Væsenet, fagviis opstillet i alfabetisk Orden*, København: Alm. dansk Skolelærer-Forening.
- Rømer, C. M. (1926), *Sindal Sogns Historie. Et Udsnit af Danmarks Historie*, Hjørring: Expres-Trykkeriet.
- Weisse, C.F. (1778), *Christian Felix Weisses Sange for Børn med Hillers og Hunger Musik dertil oversatte ved H.I. Birch*, København.

Anvendte Rochow-udgaver

Pingels version

- Rochow, F.E. (overs. af J.Chr. Pingel) (1777), *Børne-Vennen, en Læse-Bog til Brug for Skolerne paa Landet*, Odense: det Kongelig Privilegerede Adresse-Contoires Bogtrykkerie.

Wolfs version

- Rochow, F.E. (overs. af J. Wolf) (1784), *Børnevennen, en Læsebog til Brug i Landsbyeskoler*, Kbh.: Gyldendal.
- Rochow, F.E. (overs. af J. Wolf) (1789), *Børnevennen, en Læsebog til Brug i Landsbyeskoler*, 2. udg., Kbh.: Gyldendal.
- Rochow, F.E. (overs. af J. Wolf) (1795), *Børnevennen, en Læsebog til Brug i Landsbyeskoler*, 3. udg., Kbh.: Gyldendal.
- Rochow, F.E. (overs. af J. Wolf) (1800), *Børnevennen, en Læsebog til Brug i Landsbyeskoler*, 4. udg., Kbh.: Gyldendal.
- Rochow, F.E. (overs. af J. Wolf) (1810), *Børnevennen, en Læsebog til Brug i Landsbyeskoler*, 6. udg., Kbh.: Gyldendal.

- Rochow, F.E. (overs. af J. Wolf) (1818), *Børnevennen, en Læsebog til Brug i Landsbyeskoler*, 7. udg., Kbh.: Gyldendal.

Duus og Kristensens versioner

- Rochow, F.E. (overs. af P.R. Duus) (1801), *Den læsende Børneven, eller første Underviisning i og ved Læsning*, Kbh.: K. Kristensen.
- Rochow, F.E. (overs. af P.R. Duus) (1807), *Den læsende Børneven, eller første Underviisning i og ved Læsning*, 3. udg., Fredericia.: K. Kristensen.
- Rochow, F.E. (overs. af P.R. Duus) (1817), *Den læsende Børneven, eller første Underviisning i og ved Læsning*, 4. udg., Kbh.: K. Kristensen.
- Rochow, F.E. (1806), *Der Kinderfreund, oder erster Unterricht im Lesen, und bey dem Lesen*, Fredericia: K. Kristensen.

Palmers version

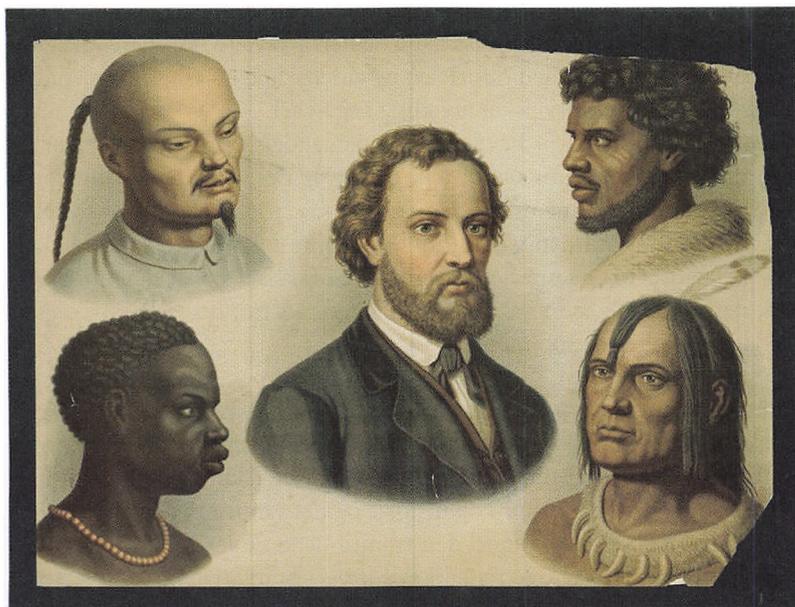
- Palmer, J.P. (1809), *Dansk Børneven – efter Rochow*, Aalborg: Albert Borch.
- Palmer, J.P. (1817), *Dansk Børneven – efter Rochow*, 2. udg., Aalborg: Albert Borch.

Tyske udgaver

- Rochow, F.E. (1777), *Der Kinderfreund. Ein Lesebuch zum Gebrauch in Landschulen.*, 2. udg., Brandenburg og Leipzig: Gebrüder Halle.
- Rochow, F.E. (1798), *Der Kinderfreund, oder erster Unterricht im Lesen, und bey dem Lesen*, Halberstadt: Dölleschen Buchdruckerey.

Anskuelsestavlens historie og digitaliseringen af det moderne gennembruds læremiddel

Anskuelsestavlerne er en læremiddelgenre, der blev introduceret i det danske skolevæsen i anden halvdel af 1800-tallet, og som fik en central placering i undervisningen frem til omkring 1940, bl.a. med selve anskuelsesundervisningsfaget. Emnet er ikke mindst interessant at tage op her, fordi Danmark i dag råder over Nordeuropas største samling af anskuelsestavler, en samling, som netop i disse år er centrum for et stort projekt, der har til formål dels at ordne og konservere de mange gamle tavler, dels at gøre samlingen tilgængelig for offentligheden gennem digitalisering og formidlingsinitiativer. På de følgende sider vil anskuelsesundervisningens historie i dansk kontekst blive præsenteret gennem en tekst, som er forfattet af historiker Anette Eklund Hansen og stammer fra den digitale platform, skolehistorie.au.dk, som skal udgøre et fælles forum for dansk skolehistorisk forskning og formidling. Efterfølgende bringes en beretning om arbejdet med samlingen af anskuelsestavler og om udviklingen af den digitale platform, som er skrevet i fællesskab af Anette Eklund Hansen og Jens Bennedsen.



(Foto: skolehistorie.au.dk)

Racetavle fra omkring 1890, muligvis af tysk oprindelse.

Anskuelsestavler i den danske folkeskole 1870'erne – 1940

Det moderne gennembruds undervisningsmiddel

Af Anette Eklund Hansen

Anskuelsestavlerne blev i undervisningen brugt som udgangspunkt for en samtale mellem læreren og eleven om forskellige emner. Fokus var på barnets aktive deltagelse og udvikling. Opfattelsen var, at børn bedre forstod sammenhænge, genstande og begreber, hvis de kunne se det ved selvsyn. Men vigtigst var det, at børnene med deres egne ord fortalte om, hvad de så på billederne eller oplevede på en tur i skoven. Barnets brug af egne erfaringer skulle styrkes og deres sproglige færdigheder skulle udvikles herigennem. Datidens nye pædagogiske nøgleord var selvvirksomhed og selvudvikling.

Anskuelsesundervisningen i Danmark var et produkt af det nye naturalistiske barnesyn, som udviklede sig i den pædagogiske offentlighed af lærere, pædagoger og filosoffer fra 1870'erne. Udgangspunktet var oplysningstidens og romantikkens barnesyn fremført af Rousseau, Pestalozzi og Frøbel, der tog udgangspunkt i barnet og barnets naturlige udvikling med vægt på, at barnet skulle sætte sin egen udvikling og dannelsesproces i gang og dermed være hovedansvarlig for sin egen udvikling. Naturalismen tilførte en ny videnskabelighed, der også havde fokus på barnets fysiske og psykiske udvikling i egen art.

Allerede skoleloven fra 1814 havde haft et pædagogisk princip, hvor barnet skulle opfordres til at være aktiv og fortælle om, hvad det så og tænkte, her kaldt forstandsundervisning. Denne undervisningsmetode stod på trods af hensigten i loven i skarp kontrast til den gængse undervisningsform i 1800-tallets Danmark, hvor udenadslære og terperi var almindelig praksis. Det var den undervisningsform, det moderne gennembruds pædagoger, fortroppen for 1900-tallets reformpædagoger, ville gøre op med.

Naturvidenskab og selvstændighed på skemaet

Industrialiseringen og udviklingen i storbyen København efter 1850 krævede dygtige unge mennesker, der ud over de almindelige skolekundskaber også vidste noget om naturhistorie, geografi og historie og det samfund, de var en del af. Reformpædagogerne vendte sig mod den traditionelle skoles fokus på de klassiske sprog, humanistiske fag og kristendomsundervisning. De ønskede i stedet praktisk viden om naturvidenskab og børn og unge, der kunne tænke selv. Dette skulle anskuelsesundervisningen hjælpe til med. Borgerrepræsentationen i Kø-



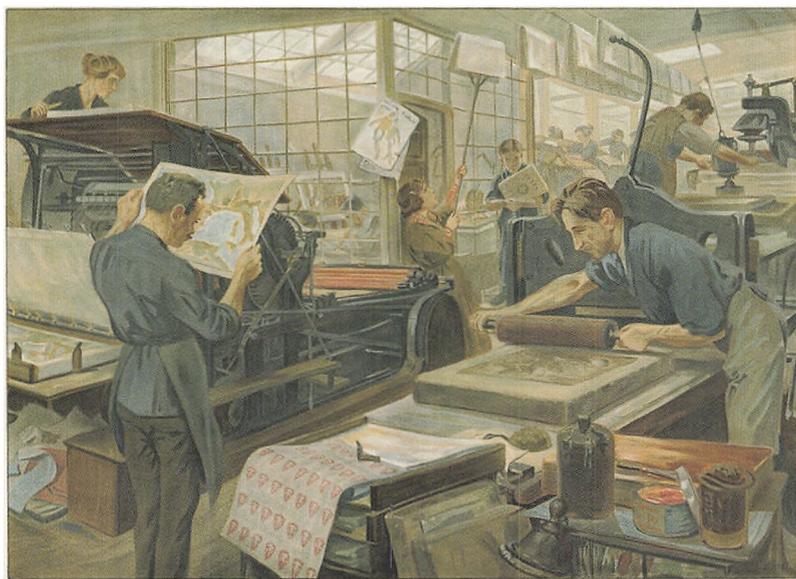
En byskoleklasse af småpiger undervises af deres lærerinde omkring år 1900. Skolestuen er indrettet efter tidens anbefalinger: Godt lysindfald fra venstre fra store vinduer, skoleborde og bænke, der passer i børnenes højde. På væggen ses fornævnte racetavle ophængt.

benhavn ønskede en forbedring af kvaliteten af undervisningen i byens skoler, hvilket de blev opfordret til af både lærere og erhvervslivet. Dette medførte, at Borgerrepræsentationen efter forudgående udvalgsarbejde indførte en ny undervisningsplan i 1872, hvor bl.a. anskuelsesundervisning blev indført som fag i skoleplanen, og anskuelsestavlerne blev anbefalet som undervisningsmiddel. Metoden bredte sig i de næste årtier til skolerne i andre større byer og blev f.eks. indført på de frederiksbergske skoler i 1892.

Det nye naturalistiske barnesyn, der vandt indpas fra 1860'erne, byggede på moderne naturvidenskab. Her var udgangspunktet barnets naturlige udfoldelse og vækst. Dette skabte nye tanker hos lærere, pædagoger og læger om, hvordan undervisningen i skolen bedst kunne støtte barnets naturlige udvikling og tilegnelse af viden. Her blev anskuelsesmetoden den pædagogiske tryllestok. Ny pædagogik og undervisning blev diskuteret i pædagogiske fora som Dansk Pædagogisk Selskab og på Danmarks Lærerforenings landsdækkende møder, og artikler om, hvordan metoden kunne bruges i de forskellige fag, blev bragt i de pædagogiske tidsskrifter. Flere lærere udgav både før og efter århundredskiftet bøger med undervisningsvejledning i det nye fag. Blandt andre udgav lærerinde Kirsti-

ne Frederiksen i 1889 *Anskuelsesundervisning. En Haandbog for Lærere*, som blev brugt som grundbog de næste årtier.

Da der skulle vedtages en ny folkeskolelov i 1899, blev anskuelsesundervisningen indført som et selvstændigt fag, og loven blev fulgt op med en udførlig beskrivelse af fagets indhold og mål i Det Sthyrskke Cirkulære i 1900. Den særlige undervisningsmetode skulle også bruges i andre fag, som historie, naturhistorie og geografi. Det lykkedes altså det moderne gennembruds pædagoger med den nye undervisningsmetode at få ført det nye barnesyn ind i skoleloven, sammen med nye fag og flere undervisningstimer. Anskuelsesundervisningen satte for alvor gang i produktionen af danske anskuelsestavler, der blev tilrettelagt af lærere og tegnet af professionelle kunstnere, så billederne svarede til instrukserne i cirkulæret.



(Foto: Adolphsen/Arb. Ark.)

Anskuelsestavle, som illustrerer arbejdsprocesser ved trykning af anskuelsestavler på Chr. Catos trykkeri i Farvergade i København. Fra 1920.

Lærerne uddannes i anskuelsesundervisning

Anskuelsesundervisningen blev også et fag på uddannelsen for forskolelærere, som underviste de mindste klasser, hvor faget var en del af undervisningsplanen. Ligeledes havde lærerne brug for efteruddannelse i det nye fags metoder og undervisningsmidler. Derfor oprettede Statens Lærerhøjskole kursus i faget fra 1901 med seminarieførstander Kirstine Frederiksen som underviser i de første år. Hun efterfulgtes af lærerinde Nora Mortensen, der også underviste i an-

skuelsestegning. De første år var der stor søgning til kurset, særligt af forskolelærere. Fra 1915 var der et dalende antal interesserede, og faget optræder sidste gang i Statens Lærerhøjskoles årsberetning i 1922-23. De lærere, der skulle bruge metoden i undervisningen, havde formodentlig tilegnet sig den. Lærerne kunne også hente inspiration på Dansk Skolemuseum, datidens central for undervisningsmidler, som udstillede anskuelsestavler og andre undervisningsmidler til anskuelserundervisningen, ligesom de udarbejdede lister over udvalgte tavler.

(Foto: Arkivansvar.dk)



Anskuelsestavle med motiv af sydvestgrønlandsk fjord fra billedserien "Geografiske Væg billeder" fra 1910.

Interessen for det nye fag, anskuelsestavlerne og den nye metode var i begyndelsen stor. Målsætningen om at øge barnets aktive deltagelse og gennem iagttagelse fremme forståelsen for verden og den virkelighed, barnet befandt sig i, var der enighed om, men efterhånden som erfaringerne med faget bredte sig, kom der kritiske røster. Seminarielærer L. Mortensen skriver om anskuelserbillederne i 1912, at de absolut er et gode i undervisningen, men det bedste materiale er virkeligheden selv, at børnene kommer uden for skolestuen og lærer om træerne i skoven eller præsenteres for genstandene, grene, blade og biller i skolestuen. Samme holdning havde lærer Claus Eskildsen i sin bog *Det første Skoleaar* fra 1927. Han fremhævede om iagttagelsesundervisning, at "Hovedsagen er iagttagelse med Interesse, Undersøgelse med Eftertanke og under Brug af alle Sanser, ogsaa

Haandens. Og dette foregaar udenfor skolestuen! Det er Sagundervisning i Modsætning til Fortidens tomme Ordundervisning og den senere Tids Billedafgudsdyrkelse.”

Anskuelsestavlernes udfasning

Den største produktion af anskuelsestavler i Danmark foregik fra ca. 1900 til 1925. Fra denne periode stammer en fjerdedel af de tavler, der er registreret i den danske database over anskuelsestavler. Efter 1925 falder tallet drastisk, men der fremstilles og bruges stadig tavler i undervisningen, særligt inden for naturfagene. Og det fortsatte efter 2.verdenskrig.

Faget anskuelsesundervisning kom ikke med i den nye skolelov fra 1937 og var ikke nævnt i Undervisningsministeriets bekendtgørelse om målet for folkeskolens undervisning fra 1941. Faget var forældet, og vejledningen svarede ikke til de krav, der blev stillet i 1930'erne. Ministeriet ønskede ikke at anvise bestemte undervisningsmetoder, kun at rammerne blev udfyldt, og målet for de syv års undervisning i grundskolen blev nået. Men ordet selvvirksomhed findes også i 1937 loven. Det pædagogiske fokus på barnets aktive deltagelse var stadig i centrum som et af reformpædagogernes nøglebegreber i resten af det 20. århundrede.

Skolehistorie.au.dk

En digital platform – et større digitaliseringsprojekt

Af Anette Eklund Hansen og Jens Bennedsen

I Emdrup findes en enestående samling bestående af ca. 12.500 anskuelsestavler fra 1800- og 1900-tallet. Samlingen blev i 2009 overtaget af det daværende Danmarks Pædagogiske Bibliotek, nu AU Library, i Emdrup, og siden overtagelsen har biblioteket arbejdet på at ordne, konservere og digitalisere samlingens indhold. En stor del af anskuelsestavlerne er nu tilgængelige via det digitale ressourcecenter, skolehistorie.au.dk, men der arbejdes fortsat med at digitalisere tavler og tilføje og rette metadata. Her beretter to af de involverede i digitaliseringsprojektet om arbejdet med samlingen og den digitale platform - og om fremtidige planer og ambitioner.

I 1870'erne påbegyndte medlemmer af Dansk Lærerforening en indsamling af anskuelsestavler til en udstilling om skolemateriel, og da Dansk Skolemuseum i 1887 åbnede med en udstilling af moderne undervisningsmidler, indgik tavlerne heri. Igennem de følgende 125 år blev samlingen af anskuelsestavler flyttet flere gange i forbindelse med skolemuseets skiftende adresser og organisering, og opbevaringsforholdene var til tider meget uhensigtsmæssige.

I dag omfatter samlingen omkring 12.500 registrerede tavler, 750 kort og ca. 2000 uregistrerede tavler primært fra perioden ca. 1820-1960. Den er Europas største og indeholder tavler fra det meste af verdenen, men med hovedvægt på Europa.

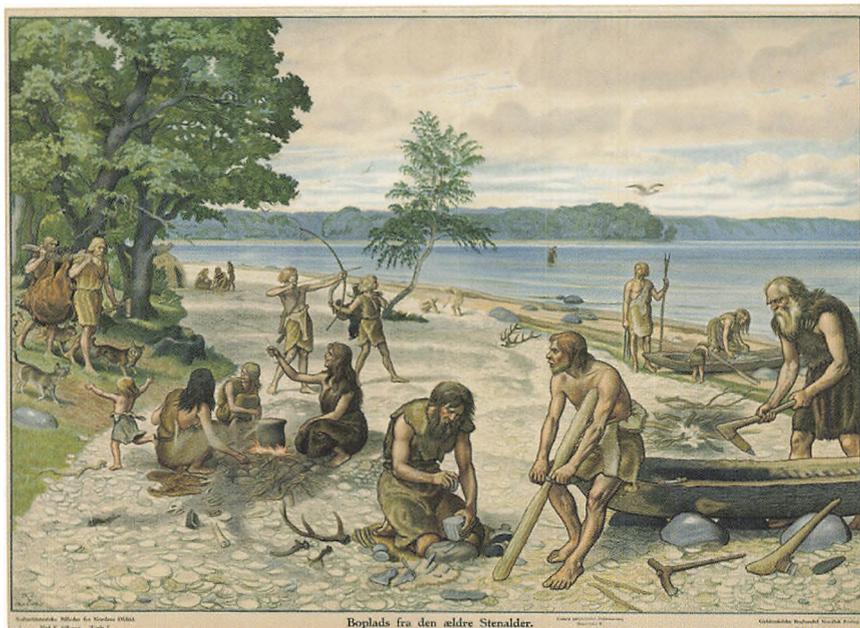
Da skolemuseet lukkede i 2008, blev alle museets samlinger, via daværende dekan Lars Qvortrup's mellemkomst, overdraget til det daværende Danmarks Pædagogiske Universitetsskole (DPU), og en projektgruppe bestående af Lars Qvortrup, Ning de Coninck-Smith og Jens Bennedsen blev etableret med det formål at "facilitere" samlingerne.¹ Samlingen af anskuelsestavler, museets billedsamling samt diverse registranter blev herefter overført til biblioteket, og der blev igangsat en proces, som skulle sikre anskuelsestavlernes bevaring og en tilgængeliggørelse af dem for den brede offentlighed. Dette skulle ske dels ved konservering, dels ved digitalisering, registrering og tilgængeliggørelse af tavlerne i en database. Det stod hurtigt klart, at der ikke skulle laves et fysisk museum inden for rammerne af Aarhus Universitet, og gentagne forsøg på at skaffe midler til at etablere et nyt nationalt skolemuseum, som ville kunne overtage det gamle museums samlinger, var desuden mislykkedes. Derfor valgte man i stedet at udvikle en form for digitalt ressourcecenter, som samlede det skolehistoriske miljø på DPU med biblioteket og ikke mindst øvrige interessenter ved museer og i undervisningsmiljøer. Resultatet blev sitet skolehistorie.au.dk, hvor en stor del af anskuelsestavlerne nu er tilgængelige sammen med den skolehistoriske fotosamling, digitale genstande og meget mere.

Tidligere digitaliseringsprojekter

Biblioteket havde allerede erfaring med digitalisering, da man tilbage i år 2000 havde gennemført et projekt med digitalisering af danske skolelove fra 1500-tallet og frem til 1990. Digitaliseringen af lovene blev gennemført uden tegngenkendelse (OCR), som dengang ikke var særligt udviklet, og bl.a. ikke kunne håndtere gotisk skrift. I stedet blev brugerne bedt om hjælp til at transskribere teksterne fra gotisk til latinske bogstaver, og det gjorde de i så stor stil, at der i dag ligger søgbare tekster bag størstedelen af de ældre skolelove. Databasen med skolelove var i øvrigt i mange år den næstmest benyttede side på bibliotekets hjemmeside, kun overgået af bibliotekets onlinekatalog. I dag rummer basen også undervisningsvejledninger for grundskolen, fra det Sthyrseke cirkulære i 1900 frem til Fælles mål i 2009.

Det skolehistoriske projekt på AU Library var i flere år økonomisk belastet af, at biblioteket dels skulle betale for at få ordnet skolemuseets arkivalier, dels skulle betale for opbevaring af museets øvrige samlinger på et lager, og der var derfor ikke mange penge til at digitalisere og udvikle hjemmesider. Men i 2009 blev det besluttet, at samlingen af sognekort fra Trøst-Hansen, også kaldet Danmarks

¹ Bennedsen, J., & Coninck-Smith, N.d. (2017).



Anskuelsestavle med motiv af boplads fra ældre stenalder.

Fra serien "Kulturhistoriske Billeder fra Nordens Oldtid" fra 1925.

Kirker og Skoler,² var oplagt som et overskueligt sted at genoptage digitaliseringsprojektet. De 856 billeder var hurtigt scannet, og da metadata bestod af *sogn* og *amt*, var det forholdsvis let at lave en digital præsentation af samlingen. Det viste sig at være en god ide, og lokalarkiver og slægtsforskere tog meget hurtigt sigterne til sig, og de er i dag noget af det mest benyttede på sitet.

Anskuelsestavlerne

Samlingen af anskuelsestavler skulle komme til at udgøre en større udfordring end de hidtidige projekter. Det skyldtes, dels at samlingen var meget stor, dels at den var i dårlig stand, fordi ca. 4.000 tavler og kort aldrig var blevet ordnet, og fordi de gentagne flytninger havde skabt rod i den del af samlingen, der faktisk var ordnet og katalogiseret. Det stod hurtigt klart, at samlingen skulle digitaliseres hurtigst muligt, da der begyndte at komme ønsker fra forskere, forlag og andre, nærmest samtidig med at vi modtog samlingen.

I begyndelsen digitaliserede vi tavlerne "on demand", og lagde efterfølgende billederne ud på bibliotekets hjemmeside. Dette var dog ikke holdbart i længden, og slet ikke, efter at vi i 2010 indgik i EU-projektet "History on wall charts in an

² C. Glenstrup. (1990).

European perspective”, som er et samarbejde med Würzburg Universitet og The National Museum of Education, Nederlandene. Projektets fokus betød, at der blev digitaliseret 1.000 tavler relateret til historiefaget. Der var derfor behov for en databaseløsning, som kunne håndtere mængden af tavler og tilhørende metadata. Herefter forsøgte vi forskellige strategier med diverse open source-værktøjer uden at finde en optimal løsning. Men da Aarhus Universitet på samme tidspunkt var ude efter en professionel løsning til deres billedarkiv og valgte at indkøbe Canto Cumulus, blev denne løsning også tilbudt til biblioteket, og hermed var softwareudfordringen løst, idet Cumulus var state of the art inden for billedhåndtering på dette tidspunkt.

Med en softwareløsning på plads og tilpas luft i budgetterne til nye initiativer blev det i 2011 besluttet at digitalisere samlingens kortkatalog samt at digitalisere de tilhørende anskuelsestavler igen. Årsagen til dette var, at processen vedrørende digitalisering var i rivende udvikling, og det gav derfor god mening at begynde forfra for at få et ordentligt og ensartet resultat. Efter lidt sondering blev det besluttet, at Det Kongelige Bibliotek skulle stå for både indscanningen af kartotekskort, den efterfølgende OCR-behandling og digitaliseringen af tavlerne. Det sidste blev løst på fornemmeste vis, og billedkvaliteten gør det muligt at zoome så langt ind, at man kan se papirstrukturen på tavlerne. Med kartotekskortene gik det desværre ikke så godt. En uheldig kombination af kartotekskort trykt på let gulligt papir og udtjente farvebånd gjorde, at tegngenkendelsen mislykkedes på store dele af kartotekskortene, og når den fungerede bedst, var den ikke i stand til at se forskel på f.eks. bogstavet l og tallet et eller nul og bogstavet o. Dette betød, at vi var nødt til at gå samtlige digitale registreringer igennem manuelt – et arbejde der stadig pågår – og vi har derfor lavet en række prioriteringer, således at der kan søges i basen, og der gives et troværdigt resultat tilbage.

I 2016 modtog vi glædeligvis fondsstøtte fra A.P. Møller Fondet til bl.a. digitalisering. Det gjorde det muligt at lave et pilotprojekt vedrørende samlingen af anskuelsestavler på ruller og stokke, som det hidtil ikke havde været muligt at digitalisere på grund af disse materialers skrøbelighed. 300 ud af de 2.000 enheder, som denne del af samlingen indeholdt, blev af vores daværende konservator, Lea Cecilie Bennedsen, udvalgt til udrulning i et fugtkammer, som hun selv designede til opgaven. Kort fortalt går processen ud på, at en tavle lægges i et fugtkammer, hvor fugtigheden hæves til ca. 70% over et døgn. Herefter udrulles tavlen forsigtigt, i takt med at spændingerne i materialet aftager. Til sidst fjernes stokkene, og tavlen lægges i pres nogle dage, før den digitaliseres.

Metoden var en succes, og de 300 tavler blev udrullet og digitaliseret. Tilbage står der stadig en samling af kort og tavler på ca. 1.700 styk, som mangler at blive rullet ud og digitaliseret. Det er et arbejde, som skal sættes i gang snarest, hvis tavler og kort ikke skal gå til.



Fugtkammeret i funktion. Et vandkar i bunden af kammeret tilfører fugt til materialerne på de to gitterhylder. Fugtkammeret kan håndtere tavler og kort op til en bredde på 150 cm.

Øvrige samlinger på skolehistorie.au.dk

Det var også midlerne fra A.P. Møller Fondet, der gjorde det muligt at realisere planerne om det digitale ressourceter skolehistorie.au.dk. Sitet, som gik i luften i 2017 med cand.comm. Majken Astrup som drivende kraft, indeholder ud over anskuelsestavlerne også en række andre digitale samlinger.

Det gælder blandt andet den skolehistoriske billedsamling fra Dansk Skolemuseum, som rummer ca. 4.000 billeder af især skolebygninger, interiør på skoler og skolerelaterede institutioner, skolebørn, lærere, lærerstuderende, skoleredskaber og malerier med skolemotiver. Billederne er primært fra perioden 1880-1960. Desværre var den trykte registrant til billedsamlingen meget mangelfuld, og der er fortsat behov for yderligere metadata. Det har dog vist sig, at billederne ofte har beskrivelser på bagsiden, og vi vil derfor gå samlingen igennem igen med henblik på at skaffe yderligere informationer om billederne.

En anden samling, som er kommet til med den endelige nedlæggelse af Dansk Skolemuseum, er ”Skolens genstande.” Samlingen består i dag af en database med fotografier af de skolehistoriske genstande, som oprindeligt indgik i Dansk Skolemuseums samling. I forbindelse med Nationalmuseets gennemgang af denne samling i 2016 blev mange genstande hjemtaget til museer fra hele landet. Genstandene blev i den forbindelse affotograferet, og skolens fysiske genstande bliver nu formidlet gennem en fotosamling, hvor man ud over at se selve genstanden også kan læse, hvilket museum der har hjemtaget denne. Dette er nyttigt,



Anskuelsestavle med motivet fra uddrivelsen af Edens Have. Tavlen var en del af en samling af ”Billeder til Brug ved Undervisning i Bibelhistorie” fra 1889. Samlingen omfattede ti motiver fra Det Gamle Testamente og ti motiver fra Det Nye Testamente.

hvis man ønsker at se den konkrete genstand, men det siger også noget om, hvor man kan forvente mere af samme slags. F.eks. har Museet på Sønderkov hjemtaget mange sløjdegenstande, da det passer til deres profil. Basen er endnu ikke endeligt på plads, men en beta-version er tilgængelig.

Digitaliseringsprojektets fremtidsperspektiver

Fortsat arbejde med digitalisering og databaser

”Bagsider” var Golden Days tema i 2018, og på skolehistorie.au.dk kommer vi også til at arbejde med bagsider i år og sikkert et stykke tid fremover. Det gælder dels anskuelsestavlernes bagsider, som har vist sig i en del tilfælde at rumme forklaringer og vejledning til tavlens brug, en information, som er vigtig at bringe sammen med billedet, og dels også bagsiderne af de mange billeder i den skolehistoriske billedsamling, der, som nævnt, rummer yderligere informationer om billederne, som skal registres i billedsamlingens database. I nogle tilfælde er der desuden udgivet særskilte lærervejledninger, og disse vil vi også gerne digitalisere og bringe sammen med de relevante billeder og tavler.

Formidling

Det har fra begyndelsen været vores overordnede mål at komme så bredt ud som muligt og på så mange platforme som muligt. Derfor arbejdes der på flere projekter for at udbrede kendskabet til de digitale samlinger, og vi arbejder bl.a. sammen med Danmarkshistorien.dk, Wikipedia, samt Dansk Kulturarv. Det har også været vores ønske at bidrage til formidlingen af skolehistorie både nationalt og internationalt, og vi har derfor afholdt seminarier nationalt og internationalt. Sammen med DPU er vi desuden værter for 19th Symposium for School Museums and History of Education Collections med undertitlen: Challenges for the school museums and history of education in a time of globalization and digitization, som afholdes i juli 2019 på DPU.

Internationalt arbejder vi stadig sammen med konsortiet bag ”History on wall charts in an European perspective”, der – nu udvidet med Frankrig og muligvis også Italien – har taget initiativ til et geografiprojekt: ”Imagining the world – Geography in 19th century European education”. De geografiske billeder var ikke kun til undervisningsbrug, men blev også brugt som et politisk middel til at forme den offentlige forståelse af nationalitet og fremmede lande. Konsortiet vil sammensætte en digital udstilling, hvor geografiske anskuelsestavler, bogillustrationer, globusser og andre genstande fra geografiundervisningen vil blive vist på en fælles europæisk platform.

Når denne artikel læses, skulle vi derudover også gerne være i luften med en samling af undervisningsforløb i dansk, regning, idræt, musik og billedkunst, som dækker over de sidste 200 års skolehistorie med nedslag i tre perioder.



[Foto: skolehistorien.dk]

Fra Byen. Anskuelsestavle fra serien ”Danske Iagttagelsesbilleder” fra 1903.

Digitalt museumsrum for anskuelsestavlerne

Den store samling af anskuelsestavler vækker minder hos mange, og tavlerne fortæller historier både om tidligere tiders pædagogik, barnesyn, familieværddier, samfundsnormer og idealer. Vi har fået nogle eksterne midler og håber i løbet af 2019 at kunne udvikle en digital platform, som i billede, lyd, tekst og video skal guide brugeren igennem en digital udstilling af udvalgte anskuelsestavler. Tanken er, at den digitale udstilling får følgeskab af et undervisningsmateriale til brug i grundskolen, og at vi måske endda kan udstille tavlerne på udvalgte steder rundt om i landet.

Fremtid for baser og samlinger

I forbindelse med at AU Library blev virksomhedsoverdraget til Det Kongelige Bibliotek (KB) den 1. januar 2018, er det blevet aftalt, at vore databaser skal overføres til KB. Det vil betyde en bedre brugergrænseflade, end den vi hidtil har kunnet tilbyde vore brugere. I samme forbindelse er det besluttet, at KB's bevaringsafdeling vil overtage ansvaret for konserveringen af samlingerne og ikke mindst udrulningen af de resterende tavler og kort på ruller og stokke. Hvordan og hvorledes dette i praksis skal ske, er dog endnu ikke fastlagt, men en dialog er i gang.



Jens Bennedsen, f. 1963, cand.scient.bibl. fra Danmarks Biblioteksskole 1992. 2008-2012 overbibliotekar, Danmarks Pædagogiske Bibliotek og 2012-2014 biblioteksleder, AU Library, Campus Emdrup (DPB). Siden 2015 specialkonsulent med ansvar for drift og udvikling af *Skolehistorie.au.dk*.



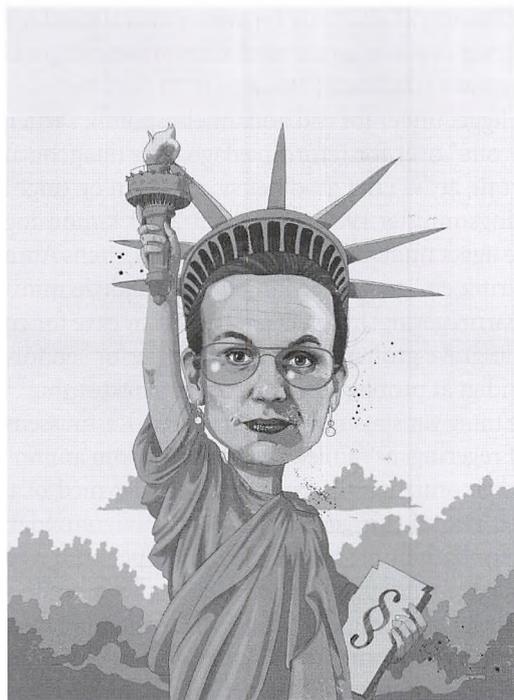
Anette Eklund Hansen, f. 1952, historiker, cand.mag., arkivar på Arbejdermuseet og Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv 1985-2011. Har forsket og skrevet om arbejdernes og velfærdsstatens historie i en lang række artikler. I de seneste år har hendes forskning været inden for børnehavens og skolens historie, hvor hun har bidraget til *Pædagogprofessionens historie og aktualitet* bd. 1 - 2 (2015). I 2017 var hun tilknyttet projektet *Skolehistorie.au.dk* på AU Library, Emdrup og har skrevet om *Dansk Skolemuseum og anskuelsestavlernes historie*.

Litteratur:

- Bennedsen, J., & Coninck-Smith, N.d. (2017), Dansk Skolemuseum 2009-2017: delvist genoplevet i erindringen. I: *Uddannelseshistorie*, Årg. 51, s. 130-139.
- C. Glenstrup. (1990), Danmarks kirker og skoler: historiske sognekort. I: *Uddannelseshistorie*. s. 12-18.
- Glenstrup, C. (1991), På jagt i en billedskat. I: *Uddannelseshistorie*, Årg. 25, s. 75-86.
- Thuesen, I-B. (1980). Anskuelsesbilleder. En orientering om billedsamlingen på Danmarks Pædagogiske Bibliotek. I: *Dansk Skolehistorie*, Årg. 14, s. 87-100.

Udflytninger, centralisering og liberalisme – uddannelserne i folketingsåret 2017–2018

Af Signe Holm-Larsen



Merete Riisager er som politiker altid gået stærkt ind for faglighed og frihed, men som undervisningsminister har hun måttet administrere skoleordningen fra 2014, som hun har været en markant kritiker af; se bl.a. ”Uddannelseshistorie 2015” s. 123.

Ved Danmarks Lærereforenings kongres d. 1. oktober 2017 lovede hun mere frihed til folkeskolen og dens lærere, mens hun fremviste denne forside af Folkeskolen nr. 14 af 1. september 2017; tegnet af Rasmus Juul, <http://r-juul.dk>

Indhold

OK18 og musketereden	134
Den overbelastede folkeskole	137
Flere elever og større tilskud i de frie skoler	143
Karakterinflation og snyd	146
Ghettogymnasier og kapacitetsloft	148
Kan eux og fgu løfte erhvervsuddannelserne?	150
De videregående uddannelser – kvalitet, prestige og jobmuligheder	153

Folketingssamlingen 2017-18 har ikke budt på de store overraskelser på uddannelsesområdet. Efter partiet Venstres sommermøde august 2018 forventede statsminister Lars Løkke Rasmussen (V), at der først blev udskrevet valg i 2019. Samtidig pegede mange af folketingsårets hændelser henimod, at et valg inden for en overskuelig tidsramme ikke var usandsynligt, men ved artiklens afslutning tydede meget på, at regeringen ville holde perioden ud. Onsdag d. 2. maj 2018 var der dog skift på posten som uddannelses- og forskningsminister fra Søren Pind (V) til Tommy Ahlers (V), kendt fra DR-programmet ”Løvens hule”, og 20. juni forlod erhvervsminister og medlem af regeringens koordinations- og økonomiudvalg Brian Mikkelsen (KF) dansk politik for at blive direktør for Dansk Erhverv. Ny erhvervsminister blev Rasmus Jarlov (KF).¹

Undervisningsminister Merete Riisager (LA) trådte for alvor i liberal karakter, da hun i den varme sommer 2018 tog et åbent opgør med sine samarbejdspartnere i regeringen, idet hun i et interview i dagbladet *Politiken* d. 21. juni beskyldte borgerlige politikere for at have ligget under for rød uddannelsespolitik i årtier, fordi de havde ”kapituleret alt for ofte” over for reformpædagogiske tiltag, og at skolereformen fra 2013 havde ført til, at ”vi i høj grad har svigtet børn og unge”. Bertel Haarder, der var undervisningsminister 1982-93 og 2005-2010, kunne dog ”slet ikke genkende” at skulle have ligget under for en rød dagsorden, mens Anni Matthiesen (V) kaldte Riisagers kritik en ”grov beskyldning” og mindede ministeren om, at hun er del af en flerpartiregering, hvor det også er ”en opgave for en minister at bygge bro i stedet for at grave grøfter”; hun efterlyste derfor ”en forklaring på, hvorfor det var nødvendigt at profilere sig selv på vores bekostning”².

Blandt årets mere spektakulære tiltag var statsminister Lars Løkke Rasmussens (V) præsentation 1. marts 2018 af regeringens samlede *ghettopakke*, som annonceret i hans nytårstale. Ghettopakken omfatter alle samfundsområder med bl.a. obligatoriske læringstilbud for helt ned til etårige børn i udsatte boligområder, sprogprøver i børnehaveklassen, mulig lukning af skoler og skærpet straf ved manglende underretning til de sociale myndigheder, uanset at antallet af underretninger de seneste år allerede er steget betydeligt. Ændringerne træder dog først i kraft efter næste folketingsvalg. Nogle partier mente, at man på folkeskoleområdet kantede et forligsbrud, men for regeringen var det blot et ”tillæg” til folkeskoleforliget. Det blev af Jacob Mark (SF) betegnet som ”bullshit”, fordi ”det kommer helt an på, hvad der sker efter næste valg”, og Marianne Jelved (RV) kaldte

¹ Tommy Ahlers, nu medlem af Venstre, stillede i 1998 op til Folketinget for KF; folkeskolen.dk 2.5.2018 og b.dk 20.6.2018.

² Undervisningsministerposten har i 25 af de 36 år siden 1982 været besat med borgerlige politikere: 1982-93 og 2005-10: Bertel Haarder (V), 2001-05: Ulla Tørnæs (V), 2010-11: Tina Ndergaard (V), 2011: Troels Lund Poulsen, 2015-16: Ellen Trane Nørby (V) og 2016-18: Merete Riisager (LA). Periodens øvrige undervisningsministre var 1993-98: Ole Vig Jensen (RV), 1998-2001: Margrethe Vestager (RV), 2011-15: Christine Antorini (S). *Politiken* 22.6.2018, forsiden, og 1. sektion s. 4, og *Alttinget*.dk 28.6.2018. *Folkeskolen*.dk 1.9.2017.

det ”dårlig forligsstil”, mens Mette With Hagensen, formand for forældreorganisationen Skole og Forældre, mildest talt var skeptisk over for, hvorvidt ”pisk virker på forældre”, og kaldte det at teste så små børn ”et nummer for barskt”.³

Som en del af regeringens plan for udflytning af arbejdspladser, ”Bedre Balance II”, oprettede regeringen 10 såkaldte uddannelsesstationer uden for København med i alt op til 1000 studerende og øremærkede 160 mio. kr. hertil, hvad der ifølge daværende uddannelses- og forskningsminister Søren Pinds (V) ord i Folketinget den 31. januar betød ”et ekstraordinært rygstød til videregående uddannelser ude i landet”. Det egentlige formål med udflytningerne var dog politisk omdiskuteret. Således dokumenterede en analyse fra Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE), at tilskuddet blev mere end opslugt af det årlige omprioriteringsbidrag på 2 %, som AE i 2021 ansætter til 711 mio. kr. alene på de korte og mellemlange videregående uddannelser. Derfor mente Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), at ”de årlige besparelser på uddannelserne ikke bliver ved med at gå”, mens Mette Reissmann (S) kaldte det ”valgtaktik, når de samtidig skærer ned på uddannelserne derude”. På læreruddannelsesområdet blev der bl.a. oprettet en uddannelsesstation i Helsingør, til trods for at driftsherren UCC havde planlagt læreruddannelse i nabobyen Hillerød. Laust Joen Jakobsen, rektor på Professionshøjskolen UCC, lagde ikke skjul på, at beslutningen var ”regeringens præference og ikke vores ... men vi påtager os opgaven og gør, hvad vi kan”. Målet var ca. 60 lærerstuderende – august 2018 blev 18 studerende optaget. Uddannelseshistorisk set kan regeringens udflytninger i et vist omfang siges at stå i kontrast til de senere årtiers institutionsfusioner, men samtidig medfører denne nye decentralisering en centralisering af styringskompetencen, da det er regeringen og ikke institutionsbestyrelserne, som beslutter uddannelsesstationernes indhold, pladsantal og placering.⁴

³ Regeringsudspillet Ét Danmark uden parallelsamfund. Ingen ghettoer i 2030, præsenteret 1.3.2018. Jyllands-Posten 30.12.2017, uvm.dk 9.5.2018, Altinget.dk 1.3. og 25.4.2018, og folkeskolen.dk 23.1., 19.4. og 18.6.2018.

⁴ Mie Dalskov Pihl, chefanalytiker i AE, påpegede, at de max 1.000 uddannelsespladser skal ses i forhold til, at ca. 120.000 studerende på de korte og mellemlange videregående uddannelser påvirkes af omprioriteringsbidraget akkumulerende besparelser. Ad udflytninger: Til den tidligere Østre Skole i Holbæk, som ombygges for 14 mio., udflyttes Undervisningsministeriets læringskonsulenter med i alt 95 stillinger og Danmarks Evalueringsinstitut (EVA), mens Nationalt Center for Undervisning i Natur, Teknik og Sundhed skal til Sorø og Tvistighedsnævnet og Ankenævnet for Praktikpladsvirksomheder til Viborg. Uddannelsesstationer, hvor de studerende kan gennemføre de første år af deres uddannelse, er fordelt således: I Hedensted og Fredericia oprettes ”automationsteknolog” under hhv. erhvervsakademierne Dania, Randers, og Lillebælt, Odense; i Hobro ”eksport og teknologi” under UCN, Aalborg; i Kalundborg ”bioanalytiker” under professionshøjskolen Absalon, Næstved; i Skjern ”markedsføringsøkonom” under erhvervsakademi Midt Vest, Herning; i Holstebro ”diplomingeniør i produktionsteknik” under professionshøjskolen VIA, Aarhus/Horsens; i Nykøbing F. ”produktionsteknolog” under erhvervsakademi Sjælland, Slagelse, i Rønne ”datamatiker” samt ”innovation og entrepreneurship” under CphBusiness, Kgs. Lyngby; i Svendborg ”serviceøkonom” under erhvervsakademiet Lillebælt, Odense. Uddannelses- og Forskningsministeriets notat af 17.1.2018, Ugebrevet A4.dk 14.8.2018 og Fre-

Af andre tiltag kan nævnes, at regeringen efteråret 2017 lancerede en ny sprogstrategi for 100 mio. kr., primært til oprettelse af et nationalt fremmedsprogscenter, men også til udarbejdelse af lokale sprogstrategier, og så blev der etableret et småfagsråd til revurdering af den eksisterende småfagsordning, som fordeler tilskud til små humanistiske fag. På KU mente man dog ikke, at de nye tiltag kunne stoppe sprogdøden, og Jens Erik Mogensen, prodekan for uddannelse på humaniora på KU, fandt udspillet ”skuffende”, idet de afsatte midler ikke direkte tilgik sproguddannelserne.⁵

Af årets personskift skal her blot nævnes, at 1. juli 2018 overtog Sarah Gruszov Bærentzen, Ådalens Privatskole i Ishøj, formandsposten i elevorganisationen Danske Skoleelever (DSE) fra Jakob Bonde Nielsen, ligeledes friskoleelev, mens departementschefsposten i Undervisningsministeriet overgik fra Jesper Fisker til Søren Hartmann Hede.⁶

OK18 og musketereden

I foråret 2018 var OK18 tæt på at ende i konflikt. Arbejdstagerorganisationerne havde på forhånd meldt ud, at de havde indgået en ”musketered” om ikke at forhandle, før der var udsigt til realitetsforhandlinger om en ny lærerarbejdstidsaftale. Kort før forhandlingsstart udsendte Politikens Forlag en bog om forløbet af OK13, ifølge hvilken den daværende S-RV-SF regering havde planlagt lockouten og lovindgrebet, længe før forhandlingerne gik i gang. Michael Ziegler benægtede dog, at han dengang skulle have forhandlet på regeringens vegne, og ved Folketingets åbningsdebat 5. oktober 2017 afviste også Morten Østergaard (RV), at regeringen dengang skulle have indgået aftale med KL. Efter en række resultatløse møder viste der sig en åbning 22. januar 2018, og efter at Anders Bondo Christensen havde erklæret, at der var tale om såkaldt reelle forhandlinger med KL, blev musketereden formelt ophævet, hvorefter de øvrige organisationer gik i gang med forhandlingerne.⁷

deriksborg Amtsavis 17.1., 18.1., 22.1., 14.7. og 7.8.2018; folkeskolen.dk 20.4.2018. Se også ”Uddannelseshistorie” 1999 s. 156-158, 2013 s. 140-143 og 2014 s. 176-177.

⁵ Antallet af sproguddannelser på de danske universiteter er over 11 år reduceret fra 97 til 56. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 29.11.2017 og uniavisen.dk 30.11.2017.

⁶ Jesper Fisker, som har været departementschef i Undervisningsministeriet fra 2011, blev 20.4.2018 efterfulgt af Søren Hartmann Hede, som indtil da var direktør i Undervisningsministeriets Styrelse for Undervisning og Kvalitet (STUK). Uvm.dk 23.1. og folkeskolen.dk 20.4. og 23.4.2018.

⁷ Chefforhandlere for arbejdsgiversiden var innovationsminister Sophie Løhde (V) for staten og regionerne og Michael Ziegler, borgmester i Høje-Taastrup og formand for KL’s Løn- og Personaleudvalg, for KL. For arbejdstagerorganisationerne var det Flemming Vinther for Centralorganisationernes Fællesudvalg (CFU) med 180.000 statsansatte og Anders Bondo Christensen, formand for Danmarks Lærerforening (DLF) og for Lærernes Centralorganisation (LC), for LC, Dansk Metal, LO, Dansk Sygeplejeråd og BUPL. Paraplyorganisationerne LO og FTF fusionerede 13.4.2018. Initiativtager til musketereden var Anders Bondo Christensen allerede i januar 2017; juni 2017 udsendtes en pressemeddelelse om, at forhandlingsfællesskabet havde ”givet hinan-

Også politisk var der fokus på OK18. Jacob Mark (SF) kaldte derfor allerede 7. november 2017 Sophie Løhde (V) i samråd for at sikre, at der kunne forhandles om lærernes arbejdstid. Ved endnu et åbent samråd 20. februar 2018, hvor Jakob Sølvhøj og Finn Sørensen (begge EL) spurgte ind til processen ved OK13, der resulterede i lov 409, garanterede beskæftigelsesminister Troels Lund Poulsen (V), at DLF i modsætning til i 2013 ville blive inddraget, hvis en overenskomstkonflikt skulle løses med et lovindgreb. Situationen spidsede dog hurtigt til, så både Claus Hjortdal, formand for Skolelederforeningen, Mette With Hagensen og Anders Bondo Christensen opfordrede parterne til at forhandle og undgå konflikt.⁸

Overenskomstforhandlingerne brød sammen sidst i februar. Fredag d. 2. marts blev der for hele den offentlige sektor afgivet konfliktvarsel til 4. april, og 7. marts varslede Sophie Løhde som modsvar lockout af stort set alle statsansatte pr. 10. april. Forligsmand Mette Christensen udskød dog 28. marts for anden gang de varslede konflikter. Netop da de tilspidsede forhandlinger var på vej ind i en afgørende fase, advarede Kristian Wendelboe – ifølge dagbladet *Politiken* kendt som hovedarkitekten bag lærerlockouten i 2013 – i et stort interview her 11. april om, at en storkonflikt kunne ”skubbe den danske model ud over kanten” – hvad Dennis Kristensen, formand for fagbundet FOA, på Facebook kaldte for en ”svinestreg af historisk format”. Den spændte atmosfære udløste 17. april en forespørgselsdebat, hvor Henning Hyllested (EL) ville have ministeren til at oplyse regeringens mandat til forhandlingerne og dens stillingtagen til et eventuelt konfliktindgreb, idet han fandt det ”helt ude af proportioner” med et lockoutvarsel på 440.000 lønmodtagere som modsvar på lønmodtagerorganisationernes strejkevarsel på ca. 100.000 ansatte. Men Sophie Løhde ville ikke oplyse sit forhandlingsmandat og henviste i øvrigt til beskæftigelsesministeren. Henning Hyllested mente, at det snarere handlede om den såkaldte Corydondoktrin, hvorefter løn

den et politisk håndslag på, at ingen organisation vil blive efterladt på perronen i de kommende forhandlinger”. I ”Søren og Mette i Benlås - En kritisk krønike om folkeskolen, lærerlockouten og new public management” af Anders-Peter Mathiesen, udkommet 5.10.2017, belyser flere kilder, hvordan regeringen og KL i 2013 havde planlagt lockout og lovindgreb (den senere lov 409) længe før forhandlingsstart. Kristian Thulesen Dahl (DF) fortæller bl.a. om, hvordan statsminister Helle Thorning-Schmidt (S) på et møde i oktober 2012 inviterede ham til kaffe og bad ham støtte et regeringsindgreb, som hun forventede kom til foråret. Folkeskolen.dk 4.9., 27.9. samt 2., 4. og 5.10., 30.11., 7., 14. og 19.12.2017 samt 22.1.2018.

⁸ Parterne udvekslede overenskomstkrav 12. december 2017: KL ønskede foruden en fastholdelse af lov 409 bl.a. et simplere undervisningstillæg, bortfald af krav om undervisningskompetence for skoleledere, overdragelse til skolelederen af forhandlingsretten for mellemledere og et samlet ansættelsesforhold for pædagoger, der også varetager undervisningsopgaver. Arbejdstagernes forhandlingsfællesskab stillede primært krav om en arbejdstidsaftale for lærerne samt bl.a. betalt frokostpause, rettigheder ved barns sygdom, vilkår for tillidsrepræsentanter og seniorordninger mv. Folkeskolen.dk 20.2. og 22.2.2018 samt medlemsbrev 23.3.2018.

og arbejdstid i det offentlige ifølge Moderniseringsstyrelsen er en ”væsentlig og integreret del af udgiftspolitikken”⁹

Konflikten fandt en delløsning natten mellem tirsdag d. 24. april og onsdag d. 25. april, hvor LO-forbundene FOA, 3F og HK Kommunal, Socialpædagogerne og Dansk Metal indgik en ny overenskomstaftale for i alt 40.000 regionsansatte, mens Akademikerne og FTF ikke skrev under. Mette Christensen ophøjede herefter aftalen til mæglingforslag. Resultatet blev i store dele af pressen betegnet som en ”sprække i musketereden”, brudt af Dennis Kristensen, mens andre fandt, at strategien ikke havde været forgæves, i og med at arbejdstagerne stort set havde fået opfyldt deres lønkrav. Så kom turen til lærernes arbejdstid natten mellem 26. og 27. april, hvorefter der også blev indgået forlig på det kommunale område. Det blev ikke til en arbejdstidsaftale, men en aftale mellem KL og forhandlingsfællesskabet om en ”Ny Start”. Anders Bondo Christensen erkendte, at lærerne havde grund til at være skuffede, men Jacob Bundsgaard (S), formand for KL og borgmester i Aarhus, understregede, at KL ”vil det her 100 %. Det skal være en reel ny start på et langt bedre samarbejde mellem KL og DLF”. Anders Bondo Christensen sikrede foruden lønstigningen, at en undersøgelseskommission inden udgangen af 2019 udarbejder en række anbefalinger som grundlag for en ny arbejdstidsaftale ved OK21. Som formand for kommissionen udpegede KL og DLF i fællesskab Per B. Christensen.¹⁰

På gymnasieområdet mødtes parterne første gang tirsdag d. 19. december 2017. Også CFU afventede musketeredens formelle aflysning og indledte først egentlige forhandlinger 8. februar 2018. Efter CFU’s opfattelse havde Moderniseringsstyrelsen sået tvivl om betalt frokostpause for offentligt ansatte, hvad der kunne åbne for at fjerne frokostpausen uden kompensation, dvs. i praksis en forlængelse af den ugentlige arbejdstid med 2½ time uden lønkompensation. Også her trak forhandlingerne ud, så 19 gymnasier blev konfliktvarslet og udtaget til

⁹ F 23 Forslag til lov om *forhandlingerne om de offentligt ansattes overenskomst*. Anmeldt 25.1.2018 af Finn Sørensen (EL), Pelle Dragsted (EL), Maria Reumert Gjerding (EL), Christian Juhl (EL), Pernille Skipper (EL), Jakob Sølvhøj (EL), Søren Søndergaard (EL) og Nikolaj Villumsen (EL) og stillet til innovationsminister Sophie Løhde. Forhandling og afstemning 17.4.2018, hvor 95 (S, DF, V, LA, ALT, RV, SF og KF) stemte for V 48, mens 8 (EL) undlod at stemme; herefter bortfaldt EL’s og ALT’s forslag. Kristian Wendelboe har siden 2011 været direktør for KL. B.dk 11.4.2018. Ritzau 7.3.2018. Folkeskolen.dk 26.3.2018, b.dk 29.3.2018 og Politiken 5.4.2018, 1. sektion s. 2.

¹⁰ ”Ny Start”, som er bilag 4, del 2, i aftale af 28.4.2018, præciserer samarbejdsaktiviteterne. Mæglingforslaget omfattede en lønramme på 8,1 % over de næste tre år, heraf 6,1 % udelukkende til generelle lønstigninger, en tilnærmedesvis parallel lønudvikling mellem det private og det offentlige arbejdsmarked ved afskaffelse af det såkaldte privatlønsværn, aftalt ved OK15 af den daværende finansminister Bjarne Corydon (S), hvorefter lønninger i det offentlige kun stiger med 80 % af lønudviklingen i det private. En ”betryggelse af spisepauser” i form af en hensigtsrklæring om, at de ansatte skal stå til rådighed under frokosten, og forbedringer vedrørende barsels- og ferieregler mv. Politiken.dk, gymnasieskolen.dk og folkeskolen.dk 25.4.2018. Politikens forside og folkeskolen.dk 26.4. samt KL.dk og folkeskolen.dk 27.4. og 29.4.2018

strejke, men GL fik sine krav igennem, så det blev et overbevisende ja på gymnasieområdet ved urafstemningen 11.-24. maj 2017.¹¹

Efter forliget betegnede flere DLF-medlemmer kommissionen som en ”syltekrukke”. Situationen krævede en særlig indsats, så i perioden op til urafstemningen skrev Anders Bondo Christensen et medlemsbrev nr. 2 og orienterede på syv landsdækkende møder hovedparten af tillidsrepræsentanterne om forløbet: At man ikke ”havde stukket halen mellem benene”, og at Lov 409 fortsat var ”et politisk projekt med stor politisk opmærksomhed. Vi oplevede således helt konkret, at forhandlingerne i Forligsinstitutionen blev afbrudt, for at KL’s forhandlere kunne deltage i et politisk møde i Finansministeriet”. Med aftalen så han derfor ”en mulighed for at bryde dette politiske jerngreb”, bl.a. fordi ”KL den første hverdag efter aftalens indgåelse trak sig ensidigt fra det såkaldte Implementeringssekretariat bestående af KL, Finansministeriet, Moderniseringsstyrelsen og Undervisningsministeriet, som har været det klare bevis på den politiske styring af arbejdstiden”. Formandens indsats virkede: Ved lærernes urafstemning i perioden 25. maj-3. juni blev afstemningsprocenten 77,8 %, og heraf var 74,6 % ja. På lederområdet var resultatet endnu mere overbevisende med 95 % af stemmerne for. Mange glædede sig med Claus Hjortdal over, at landets skoler ikke kom ud i en ”udmarvende strejke/lockout”.¹²

Den overbelastede folkeskole

Folkeskolens hverdag er stadig præget af efterdønningerne af 2014-ændringerne, som tilsyneladende snarere har overbelastet den end medført forbedringer af det faglige indhold og økonomien. En væsentlig årsag hertil er formentlig den *voksene lærermangel*, som efter Anders Bondo Christensens mening bl.a. skyldes, at mange lærere har fravalgt folkeskolen til fordel for andre erhverv eller frie grundskoler og efterskoler – med ordene fra en folkeskolelærer, som august 2018 skiftede til en efterskole, fordi hun så sit lærerarbejde ”reduceret til internetpor-

¹¹ Moderniseringsstyrelsen stillede krav om bl.a. at sammenlægge GL’s overenskomst med fællesoverenskomsten for AC-området, herunder erhvervsskolerne. CFU’s overordnede krav var, at lønnen for de offentligt ansatte skulle matche de private overenskomstaftale, at den betalte frokostpause blev indskrevet i overenskomsten, forbedrede vilkår for tillidsrepræsentanter og ret til individuel kompetenceudvikling. Gymnasieskolen.dk 15.12.2017 samt 11.1., 7.2., 22.2., 2.3. og 8.5.2018.

¹² Per Bonvig Christensen er tidligere børne- og kulturdirektør i Næstved Kommune og formand for bl.a. børne- og kulturdirektørforeningen. De fem medlemmer er lærer Gitte Grabov, Bagsværd Skole, højesteretsdommer i Arbejdsretten Lars Hjortnæs, skolechef Ulla Riisbjerg Thomsen, Vejle Kommune, professor Lotte Bøgh Andersen, Institut for Statskundskab, Aarhus Universitet, samt på VIVE (Det Nationale Forsknings- og Analysecenter for Velfærd), forskningschef Andreas Rasch-Christensen, Via; ved Gitte Grabovs fratreden august 2018 blev udvalget suppleret med David Møller og Lars Søtoft Buur Holmboe, lærere i hhv. Stevns og Vejle, samt skolechef Flemming Skaarup, Horsens. Politiken.dk og skolelederforeningen.org 4.6.2018, og folkeskolen.dk 4.6. og 26.6.2018. Politiken 29.4.2018, 1. sektion s. 5, politiken.dk 3.5., DLF’s nyhedsbrev 8.5. og folkeskolen.dk 17.5.2018 og kl.dk 22.8.2018.

taler, testdiagrammer og anden politisk idérigdom ... det er ikke rimeligt, hverken for elever eller lærere". Hun stod ikke alene med dette jobsyn. Det farver indirekte evalueringer o.l. VIVE har således efteråret 2017 evalueret forældres, elevers og skolelederes oplevelse af skolens hverdag. Af resultaterne kan bl.a. nævnes, at selvom de fleste forældre og elever er glade for skolen, mener de, at skoledagen er for lang, og 9 ud af 10 skoleledere synes, at de har brug for et yderligere kompetenceløft.¹³

Mere kritisk var Rigsrevisionen, som på eget initiativ har undersøgt Undervisningsministeriets håndtering af 2014-reformen, bl.a. angående *kompetencedækningen, den længere skoledag* og *de faglige resultatmål*. Man påpegede bl.a., at kvaliteten i undervisningen belastes af, at mere end 20 % af de ansatte ikke er læreruddannede, at antallet af timelønnede vikarer siden 2014 er steget med knap 47 %, at den administrative dispensationspraksis fra folkeskolelovens § 16 b om afkortelse af skoledagen er for lemfældig, at de faglige resultatmål kun i begrænset omfang er indfriet, samt at den nationale præstationsprofils positive udvikling 2009-13 er stagneret eller svagt faldende siden 2014. Lærermangelen har også ført til øget brug af pædagoger, som ofte er alene i den faglige undervisning (42 %) og den understøttende undervisning (66 %). Stigningen i antal vikarlæste timer fik 13.8.2018 Socialdemokratiet til at kalde Merete Riisager i samråd, hvor hun bl.a. sagde, at det ikke var hensigten, at pædagoger skal "stå alene med ansvaret for at afvikle faglige timer ... pædagogerne skal ikke varetage lærernes opgaver og omvendt". Kritikken af målsætningen om fuld kompetencedækning i 2020 bevirkede, at regeringen og KL i årets økonomiaftale aftalte at se på en justering af målsætningen. Skoleforligspartierne S, SF og RV var imod forslaget, som fik støtte af både DLF og Skolelederforeningen, for med Claus Hjortdals ord: "Teoretisk er det muligt at nå op på 95 %, hvis man vrider alt ud af alle faglærere. Men bliver tre lærere gravide, så går den ikke længere."¹⁴

¹³ Det fremgår af en analyse udarbejdet af DLF ud fra tal fra Kommunernes og Regionernes Løn- datakontor, KRL, at lærertallet i folkeskolen i perioden 2009-17 er faldet med 8.300 svarende til 15 % (fra 54.900 til 46.600), mens elevtallet kun er faldet med 5 %. De tre VIVE-rapporter, udgivet 14.11.2017, er "Forældres oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år" af Kasper Skou Arendt, Katrine Baunkjær og Beatrice Schindler Rangvid, "Elevernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år" af Chantal Pohl Nielsen, Maria Keilow Sørensen og Caroline Louise Westergaard samt "Skoleledernes oplevelser af skolen i folkeskolereformens tredje år" af Vibeke Myrup Jensen, Mikkel Giver Kjer og Peter Rohde Skov; alle forfattere er fra SFI. Politiken 21.8.2018, 2. sektion s. 5, og folkeskolen.dk 19.9.2018.

¹⁴ Fuld kompetencedækning er defineret ved, at 95 % af undervisningen i folkeskolen varetages af lærere med undervisningskompetence; det er skolelederen, som vurderer den enkelte lærers kompetenceniveau; ifølge Dorete Kallesøe, lektor på læreruddannelsen i Nørre Nissum, VIA, er der stor forskel på skoleledernes vurderinger, idet en godkendelse kan dække over alt fra småkurser til linjefag. Børne- og Ungdomspædagogernes Landsforbunds (Bupl) undersøgelse omfatter 4.057 skolepædagoger. Politiken 14.8.2018, 1. sektion s. 8, folkeskolen.dk 17.11. og 21.11.2017, Politiken.dk 15.1., Ritzau 16.01 samt folkeskolen.dk 9.3. og 29.6.2018. Se også "Uddannelseshistorie 2016" s. 214 og "Uddannelseshistorie 2015" s. 119.

Flere års debat om anvendelse, antal og detaljeringsgrad af *Fælles Mål* førte med L 49 til, at 215 kompetencemål og 866 færdigheds- og vidensområder fortsat er obligatoriske, mens de 3170 færdigheds- og vidensmål blev vejledende. KL ønskede også at kunne opstille kommunale mål for undervisningen, hvad der ved 1. behandlingen fik alle ordførerne til at understrege, at lovændringen skulle være en reel lempelse for skolerne og ikke erstattes af andre bindende regelsæt. Henrik Dahl (LA) nævnte således, at ”når vi fra helt centralt hold her fra Slotsholmen fjerner noget centralisering, er det altså ikke tanken, at der fra kommunekontorerne og rådhusene skal udgå en ny centralisering”. Under udvalgsbehandlingen ønskede et flertal bestående af S, DF, EL, ALT, RV og SF nøje at følge, at kommunalbestyrelserne ikke pålægger skoler og undervisere mål og dokumentationskrav med udgangspunkt i færdigheds- og vidensmål, som herefter var vejledende. V, LA og KF kunne dog ikke støtte et egentligt krav til kommunalbestyrelserne, men nøjedes med en henstilling. Den løsning var Leon Sebbelin (RV), borgmester i Rebild Kommune og formand for KL’s børne- og kulturudvalg, ”uhyre tilfreds” med, mens Alex Ahrendtsen (DF) kaldte det ”noget værre pjat”, og fortsatte: ”Da vi forhandlede om modellen for Fælles Mål, var vi blevet enige, men da vi så fik papirerne, var der kommet noget ind om, at kommunerne selv kunne fastsætte deres egne mål. Og vi ved godt, hvor det kom fra ... det kom fra KL’s Michael Ziegler via Brian Mikkelsen. Men det fik vi ud. Nu forsøger de så igen ved denne omvej at understrege, at kommunerne bare kan blæse Folketinget et stykke. Det går jo ikke”. Med det formål at styrke fagligheden fulgte regeringens skoleudspil efteråret 2018 med anbefaling af flere fagtimer i folkeskolen, læsekampagne, reduktion af faglige bindinger for undervisningen, færre vikarer og justeret kompetencedækningsmålsætning, udvidet kompetence til skolebestyrelser ved ansættelse af skoleleder, præcisering af brugen af paragraf 16b og et tiårigt forsøg med selvstyrende skoler.¹⁵

I forlængelse af 1. behandlingen om forenklingen af Fælles Mål benyttede EL lejligheden til at fremsætte B 17 om at *afskaffe de obligatoriske nationale test og stoppe Danmarks deltagelse i PISA-undersøgelserne*. Merete Riisager ville dog afvente ”en større evaluering af testene senest i 2018” og mente i øvrigt, at internationale undersøgelser som PISA, TIMMS and PIRLS giver ”mulighed for at sammenligne vores egne resultater over tid og blive klogere på os selv”. Hverken S eller DF kunne støtte forslaget, for som Alex Ahrendtsen (DF) sagde, var partiet ”ret vilde med nationale test”, som han syntes var gode for både forældre, elever, skoleledere og lærerne og ”rigtig gode for politikere, så de kan følge lidt med

¹⁵ L 49 Forslag til lov om ændring af lov om folkeskolen, lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om efterskoler og frie fagskoler. (Lempelse af bindinger i regelsættet om »Fælles Mål«). Enstemmigt vedtaget 104 stemmer. Fremsat af Merete Riisager 5.10.2017, 1. behandling 13.10.2017, 2. behandling 30.11.2017 og 3. behandling 7.12.2017. Lov nr. 1445 af 12.12.2017. Folkeskolen.dk 8.11., 29.11. og 7.12.2017 samt 11.9.2018.

i, om de gør det rigtige”. EL’s forslag blev altså alene bakket op af RV, ALT og SF. Kort efter gjorde Svend Kreiner og Jeppe Bundsgaard i et åbent brev af 5. januar 2018 til Merete Riisager (LA) og Folketingets Undervisningsudvalg opmærksom på, at de Nationale Test (DNT) ”ikke er blevet det nytteredskab for alle lærerne i den danske folkeskole, som pædagogiske test kan og bør være”. De foreslog derfor, at lærere selv skulle kunne beslutte testtidspunkt, fravælge irrelevante profilområder eller helt fravælge en test. Med baggrund heri tog Jacob Mark (SF) kort efter igen testspørgsmålet op i forligskredsen, men vandene var stadig delte. Da Danmark i PIRLS samtidig faldt fra en delt 5. plads i 2011 til en delt 13. plads i 2016, blev ministeren 12. december 2017 af Jakob Sølvhøj (EL) kaldt i samråd om dette ”læsedyk”, hvor hun henviste til implementeringsvanskeligheder med 2014-ordningen og i øvrigt fandt det ”marginalt i forhold til den positive udvikling, vi har set i 4. klasserne læsekompetencer siden starten af 1990’erne”. August 2018 nedsatte hun så en rådgivningsgruppe til forenkling af de nationale test.¹⁶

Praksisfaglighed blev med L 85 det ”nye sort”, idet der indførtes en *praksisfaglig dimension i uddannelsesparathedsvurderingen* (UPV). Under 1. behandlingen efterlyste Mattias Tesfaye (S) et mere konkret grundlag for vurderingen, mens Jakob Sølvhøj (EL), som støttede ideen om en styrket praksisfaglig dimension, fokuserede på, at ”begejstringen ude i skoleverdenen er lille”. På samme dag som 3. behandlingen af L 85 foreslog oppositionen (S, RV og SF) at styrke praksisfagligheden yderligere bl.a. ved indførelse af et praktisk prøvfag obligatorisk i 7. og 8. klasse og give eleverne et retskrav på erhvervspraktik. V og LA var åbne over for forslaget, og det førte medio juni 2018 til en politisk aftale om, det skal være obligatorisk for elever i 7. og 8. klasse at have enten håndværk/design, musik, billedkunst eller madkundskab og at afslutte med en prøve i faget. De første fire initi-

¹⁶ B 17 Forslag til folketingsbeslutning om at afskaffe de obligatoriske nationale test og stoppe Danmarks deltagelse i PISA-undersøgelserne. Fremsat 12.10.2017 af Jakob Sølvhøj (EL), Stine Brix (EL), Henning Hyllested (EL), Christian Juhl (EL), Finn Sørensen (EL) og Nikolaj Villumsen (EL). 1. behandlet og henvist til udvalg 7.11.2017. Folkeskolen.dk 8.11.2017. Tvivl om testenes validitet blev rejst af en række forskere ved AU Campus Emdrup, bl.a. Svend Kreiner, Jeppe Bundsgaard og Peter Allerup mfl. PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) måler læsekompetence hos elever, som har modtaget fire års undervisning, eller som er omkring 10 år. Danmark var også med i 2006 og 2011; denne gang medvirkede 7.100 elever fra 3. og 4. klasse. Rådgivningsgruppens medlemmer er professor Peter Dahler-Larsen (formand), professor Jeppe Bundsgaard, professor emer. Peter Allerup, professor emer. Svend Kreiner, professor Simon Calmar Andersen, professor Lotte Bøgh-Andersen, lektor Lena Lindenskov, professor Rolf Vegar Olsen, udviklingschef Niels Rasmus Ziska, Hogrefe Psykologisk Forlag, forældrerepræsentant René Bomholt, skoleelev Sonja Agerbæk-Pedersen, skoleleder Thomas Dandanell Nielsen, Nørre Alslev Skole, Guldborgsund Kommune, kommunal konsulent og læringskonsulent Rikke Kjærup, Ballerup Kommune og Undervisningsministeriet, lærer Stine Hertz, Skovshoved Skole, Gentofte Kommune, lærer Signe Tofft, Dyssegaardsskolen, Gentofte Kommune, skolechef Jakob Ryttersgaard, Aalborg Kommune, og centerchef Kirsten Balle, Lyngby-Taarbæk Kommune; folkeskolen.dk 8.11., 5.12, 12.12.2017 og 5. og 8.1. og 21.8.2018. Se også ”Uddannelseshistorie 2017” s. 145-146.

ativer forventes at træde i kraft fra skoleåret 2019-20, så prøverne i de praktiske/musiske valgfag første gang kan afholdes sommeren 2021.¹⁷

Uroen om 10. klasse blussede op igen, da hovedorganisationen LO maj 2018 foreslog at overflytte 10. klasse fra folkeskolen til en erhvervs- eller ungdomsskole for at klæde de unge bedre på til at vælge ungdomsuddannelse, men fortsat med kommunal drift. LO's forslag blev taget godt imod af en række erhvervsfaglige organisationer, herunder Dansk Industri, Dansk Erhverv og Dansk Metal, og fik opbakning hos V, S og SF, mens DF fandt det "for voldsomt at rykke 10. klasse væk fra folkeskolen". På baggrund heraf varslede Merete Riisager (LA) snarlige forhandlinger om overgangen fra grundskole til ungdomsuddannelse. I september fremsatte Venstre så forslag til endnu en reform af erhvervsuddannelserne, hvori indgik forslaget om at overføre 10. klasse til erhvervsskolerne, men det blev mødt med skepsis både hos mange af de andre partier og hos KL og DLF.¹⁸

Uanset inklusionen *vokser udgifterne til specialundervisningen nu igen* i flere kommuner, hvad der måske ikke er uden sammenhæng med kommunernes bedre økonomi i de senere år. KL har opgjort, at andelen af børn, som henvises til specialtilbud, efter et dyk nu igen er på vej op fra 5,1 % i 2013 over 4,74 % i 2015 til 4,9 % i april 2017, og foreningen indskærpede derfor med sin budgetvejledning for 2018, at "arbejdet med inkluderende læringsmiljøer for alle fortsat kræver et stort fokus".¹⁹

Med L 188 ønskede SF at fremskynde ophævelsen af begrænsningerne i flygtningeundervisningen fra 2021 til 2019 om *asylansøgerbørns undervisning*. Merete Riisager tilkendegav dog, at regeringen stadig følte sig forpligtet af aftalen med KL, og der var heller ikke tilslutning fra S til lovforslaget, mens Alex Ahrendtsen

¹⁷ L 85 Forslag til lov om ændring af lov om vejledning om uddannelse og erhverv samt pligt til uddannelse, beskæftigelse m.v. (Uddannelsesparathedsvurdering). Vedtaget med 95 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, RV, SE, KF), mens 14 stemte imod (EL, ALT). Fremsat af Merete Riisager 9.11.2017, 1. behandling 1.12.2017, 2. behandling 6.2.2018 og 3. behandling 20.2.2018. Lov nr. 143 af 28.2.2018. Folkeskolen.dk 20.2.2018 og Undervisningsministeriets pressemeddelelse 12.6.2018.

¹⁸ Ifølge Danske Erhvervsskoler og -gymnasier har 11 kommuner aktuelt overladt 10.-klasseundervisningen til erhvervsskoler, mens tilbuddet er placeret i 10.-klasse-centre i 38 kommuner og på den kommunale ungdomsskole i 23 kommuner. At ændre navnet er også et vigtigt signal at sende, mener organisationen, som kalder 10. klasse for et "ungdomsår". Politiken.dk 14.5.2018; folkeskolen.dk 5. og 10.9.2018.

¹⁹ Udgifterne vokser igen f.eks. i Sorø, hvor kommunen siden 2012 har reduceret specialundervisningsbudgettet fra 65 til 45 mio., men hvor det i 2017 har krævet et ekstra tilskud på 6 mio. I Odder øger Kommunen de afsatte 7,1 mio. til 8,5 mio. i 2018, og de næste to år tilføres yderligere 10,6 mio. Aalborg Kommune har tilført specialundervisningsområdet 25 mio. ekstra i 2017. Stigningen tilskrives bl.a. flere elever med autisme og et øget fokus på faglige mål, samt at det er blevet sværere at få skoleudsættelse, så børn presses tidligere i skole. Folkeskolen.dk 9.11.2017.

(DF) undrede sig over, at regeringen ikke havde ”bragt det her ind i ghettoforhandlingerne”.²⁰

Året bragte også en debat om fortroligheden omkring de årlige trivselsmålinger, hvor elever i både grund- og ungdomsuddannelserne på hvert klassetrin besvarer spørgsmål om bl.a. trivsel, sundhed og chikane mv. Ministeriet har siden 2015, hvor undersøgelsen blev gennemført første gang, over for folkeskoleforældre betegnet den som ”anonym” og ikke oplyst om formålet med at indsamle data på cpr-niveau. Det var dog slut med anonymiteten, da dagbladet *Politiken* 1. januar 2018 kunne oplyse, at de årlige trivselsmålinger på linje med PPR-udredninger, prøvekarakterer og testresultater gemmes under barnets cpr-nummer uden sletningsfrist. Det medførte politianmeldelse af Undervisningsministeriet for overtrædelse af persondataloven. Ministeriet satte trivselsmålingerne i bero, mens man søgte en afklaring på spørgsmålet, for som ministeriet oplyste i et skriftligt svar til folkeskolen.dk: ”Indsamles data ikke på cpr-numre, vil det ikke være muligt statistisk at følge eleverne igennem uddannelsessystemet eller at koble deres trivsel til faglige resultater, forældrebaggrund, etnicitet, helbredsoplysninger o.a., som kan have en afgørende sammenhæng med og forklaringskraft ift. elevens trivsel”. Disse muligheder ville man nødtigt gå glip af, så det blev et strategisk tilbagetog, hvor man først meddelte kommunerne, at de ikke alene skulle slette administrativt anvendte dataoplysninger, men også oplyse elever og forældre om, hvordan elevers besvarelser er anvendt. Det skulle dog ikke gøres for nemt, så Styrelsen for IT og Læring (STIL) fik med cirk. af 27. marts 2018 bemyndigelse til alene at anonymisere elevoplysninger ved trivselsmålinger i folkeskolen for perioden 2015-17, hvis forældrene anmodede om det inden 3. august 2018.²¹

Endelig foretog Arbejderbevægelsens Erhvervsråd (AE) en analyse af, hvad de, som tegn på et mere polariseret Danmark, benævnte *overklasseskoler og underklasseskoler*, dvs. skoler med en ”skæv” elevsammensætning. I perioden 2007-15 er antallet af sådanne overklasseskoler mere end fordoblet fra 41 til 92 skoler, mens underklasseskolerne, hvor forældrene typisk står uden for arbejdsmarkedet, er steget med ca. en tredjedel til 50 skoler. Begge skolegrupper omfatter både folkeskoler og privatskoler og grupperer sig om de større byer. Polariseringen skyldes dels den økonomisk-etniske opdeling af boligmarkedet, dels at især ressourcestærke forældre er blevet langt mere fokuseret på valg af skole. De senere

²⁰ L 188 Forslag til lov om ændring af lov om kommunale særlige tilbud om grundskoleundervisning til visse udenlandske børn og unge. (Fremrykket dato for ophævelse af lov). Fremsat ikke af ministeren, men af Jacob Mark (SF) og Trine Torp (SF) 16.3.2018. 1. behandling 16.4.2018 og her henvist til udvalgsbehandling. Begrænsningerne blev indført med L 190, der var en opfølgning på den daværende regerings topartsaftale med KL om flygtningeundervisningen. Se også ”Uddannelseshistorie 2016” s. 209-210.

²¹ *Politiken*.dk 2. og 9.1.2018, folkeskolen.dk 5.1.2018 og Undervisningsministeriets nyhedsbrev 27.3.2018.

års forsøg på ved skoledistriktsændringer at sprede eleverne har ikke haft større effekt, men Merete Riisager (LA) ønskede det frie skolevalg fastholdt.²²

En minister må stå på mål for meget og meget: 20. december 2017 var Merete Riisager så i samråd om *ulækre toiletter* indkaldt af Pernille Rosenkrantz-Theil (S), som ville vide, hvorfor regeringen foreslog skattelettelser i en tid, hvor der ikke var råd til ordentlige skoletoiletter. ”Masseeksperimentet” havde undersøgt, at halvdelen af folkeskolens elever oplever skolens toiletter som så ulækre, at en fjerdedel holder sig i løbet af skoledagen, og at 12 % lider af inkontinens. Ministeren var – ikke overraskende – positiv over for, at skoletoiletter i et velfærdssamfund bør være sanitært i orden, men hun henviste til, at folkeskolen er en kommunal skole, og at det derfor er de enkelte kommuner, som beslutter skolerens økonomi og standard.²³

Alt i alt har folkeskolen det stadigt sværere med at være samme selvfølgelig førstevalg for forældrene, som det var indtil for få årtier siden. Folkeskolens kundskabsformidlende og almendannende opgave – at give lys, kraft og varme – handler ikke mindst om at lære eleverne at leve sammen i et fællesskab med såvel rettigheder som pligter for den enkelte. Hvor skal man lære det, om ikke i folkets skole? Måtte det give anledning til rettidig refleksion hos beslutningstagerne, at udsultes folkeskolen, kan prisen være samfundets sammenhængskraft.

Flere elever og større tilskud i de frie skoler

Andelen af børnehaveklasseelever i fri- eller privatskoletilbud er i perioden 2008-17 steget fra 12,4 % til 16,9 %, og procenten vokser på overliggende klassetrin, så pr. 1. oktober 2017 gik 17,5 % af alle elever på fri- eller privatskole. Der er dog store kommunale forskelle: 1. oktober 2017 gik 40,8 % af de mindste elever i Bornholms Regionskommune og 38,6 % af børnehaveklasseeleverne i Morsø Kommune på fri- og privatskoler. Uffe Rostrup, formand for i Frie Skolers Lærereforening, så tallene som et udtryk for mistillid til folkeskolen, idet ”man nok nærmere skal se tallene som et udtryk for fravalg af folkeskolen end tilvalg af fri-skolen”.²⁴

Ved L 131 om *permanentgørelse af inklusionstilskuddet* blev koblingsprocenten forhøjet fra 75 % til 76 % som en opfølgning på finansloven for 2018 (L 1). Tilskuddet aftrappes efter skolestørrelse, så mindre skoler får større tilskud end store skoler. Ved 1. behandlingen var alene Socialdemokraterne imod: Lars Aslan

²² Analysen ”Overklasseskoler er et hovedstadsfænomen” er udarbejdet af analysechef Jonas Schytz Juul og stud.polit. Solveig Prag Blicher. På overklasseskolerne kommer over halvdelen af børnene fra hjem, hvor den ene forælder har en årlig mindstindkomst på knap 800.000 kr., mens underklasseskolerne er defineret ved, at mindst en tredjedel af børnene kommer fra såkaldte underklassehjem. Ae.dk og Politikens forside 31.10.2017. Se også ”Uddannelseshistorie 2015” s. 121.

²³ ”Masseeksperimentet” er en del af Dansk Naturvidenskabsfestival. I undersøgelsen har medvirket forskere fra Aarhus Universitet. Ritzau 14.12.2017.

²⁴ Folkeskolen.dk 13.8.2018.

Rasmussen (S) mente således, at koblingsprocenten ikke burde forhøjes, men tilbageføres til 71 %, som den var indtil 2015, og han fandt det problematisk, at regeringen og DF ”nu forgylder privatskolerne og dermed skaber en skævvridning i vores samfund ... det er folkeskolen, som er vores fælles skole i Danmark ... derfor må folkeskolen være fundamentet for vores samfund og privatskolen et alternativ til folkeskolen”. Heller ikke SF og EL var begejstrede for forhøjelsen, men med Jakob Sølvhøj (EL) fandt man det ”fornuftigt, at det midlertidige inklusionstilskud, som har været gældende de sidste 6 år, nu permanentgøres”.²⁵

Omtrent samtidig blev *tilsynsbestemmelserne strammet* for anden gang på mindre end to år med L 178, som bl.a. indførte en godkendelsesprocedure for oprettelse af nye skoler, et skærpet statsligt tilsyn, et forbud mod at modtage anonyme donationer over 20.000 kr. ekskl. moms samt en whistleblowerordning. Ved 1. behandlingen glædede Alex Ahrendtsen (DF) sig over, at ”det er især det, at personkredsen bliver kigget efter i sømmene. Og så bliver der også gennemsigthed vedrørende økonomi og økonomisk uafhængighed”, men allerhelst ville han have donationer fra udlandet helt forbudt, ”for hvis man tager tilskuddene fra friskoler, kan de jo indhente støtte fra udlandet, og dermed også penge fra ekstreme saudiarabiske muslimske organisationer til at drive friskole i Danmark”.²⁶

Umiddelbart derefter fremsatte DF da også B 68 om at gøre statstilskud til frie grundskoler betinget af, at der ikke er mere end 50 % elever med udenlandsk baggrund, samt at skolen dokumenterer, at den ikke modvirker elevernes integration i det danske samfund. Ved 1. behandlingen meldte Merete Riisager (LA) straks ud, at regeringen heller ikke ville give statstilskud til skoler, der ikke lever op til friskolelovens krav om frihed og folkestyre, men hun henviste også til den samtidige behandling af L 178, så regeringen kunne ikke stemme for forslaget.

²⁵ L 131 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. (Permanent tilskudsmodel for inklusion på frie grundskoler). Vedtaget med 76 stemmer for forslaget (DF, V, EL, LA, ALT, RV, SF, KF) og 26 imod (S). Fremsat af Merete Riisager 25.1.2018, 1. behandling 2.2.2018, 2. behandling 27.2.2018 og 3. behandling 1.3.2018. Lov nr. 171 af 6.3.2018. L 1 Forslag til *finanslov for finansåret 2018*. Vedtaget med 95 stemmer for (S, DF, V, LA, RV, SF, KF) og 14 imod (EL, ALT), mens Aaja Chemnitz Larsen undlod at stemme (IA). Fremsat af finansminister Kristian Jensen (V) 3.10.2017, 1. behandling 5.10.2017, 2. behandling 9.11.2017 og 3. behandling 22.12.2017. Offentliggjort 1.1.2018. Baggrunden for L 131 var EVA's undersøgelse ”Inklusion på de frie grundskoler. En kortlægning af skolernes arbejde med supplerende undervisning og anden faglig støtte for elever med støttebehov under 12 timer ugentlig” (december 2015) som viste, at de mindre skoler har en højere andel af elever med inklusionsbehov. Se også ”Uddannelseshistorie 2013 s. 147-148.

²⁶ L 178 Forslag til lov om ændring af lov om friskoler og private grundskoler m.v. og lov om folkeskolen. (Bedre rammer for tilsyn med frie grundskoler m.v.); udmøntede aftale af 7. november 2017 mellem regeringen (V, LA og KF) og S, DF, RV og SF. Vedtaget med 89 stemmer for forslaget (S, DF, V, LA, RV, SF, KF) og 13 imod (EL, ALT). Fremsat af Merete Riisager 1.3.2018, 1. behandling 15.3.2018, 2. behandling 24.4.2018 og 3. behandling 26.4.2018. Lov nr. 397 af 2.5.2018. Undervisningsministeriets pressemeddelelse af 7.11.2017 og b.dk 29.10.2017.

Hun ønskede tillige at afvente en afklaring af bestemmelserne om forskelsbehandling i grundlovens § 70, hvor det bl.a. er fastsat, at ingen kan berøves adgang til fuld nydelse af borgerlige og politiske rettigheder på grund af sin afstamning, og til Den Europæiske Menneskerettighedskonventions artikel 14 sammenholdt med artikel 2 i tillægsprotokollen om retten til uddannelse. Mattias Tesfaye (S) præciserede sit partis holdning, nemlig at ”de muslimske friskoler er ikke årsag til den her (red. samfunds) opdeling, men de styrker tendensen, ikke fordi de er muslimske, men fordi de praktisk taget kun tiltrækker børn fra familier med rødder i udlandet. Det undergraver Folketingets integrationspolitik, det undergraver Socialdemokratiets ambitioner om medborgerskab, og det svækker samhørigheden og dermed solidariteten i samfundet. Og det sker endda med et kraftigt og stigende statsligt tilskud. Det er uholdbart i længden, det må enhver kunne se”.²⁷ Med i billedet hører, at året har bragt flere *friskolelukninger* eller tiltag hertil. Det gælder således landets ældste muslimske friskole, DIA Privatskole på Nørrebro, den muslimske friskole Nord-Vest Privatskole i Københavns Nordvestkvarter, ejet af en verdensomspændende islamisk organisation, Al-Salam Skolen i Odense og landets første muslimske gymnasium, Hindholm STX, der siden er lukket; desuden har landets største muslimske friskole Iqra Privatskole på Nørrebro gennem en længere periode været under skærpet tilsyn.²⁸

Spørgsmålet er måske, om de økonomiske vilkår for at drive skole efterhånden er blevet skruet sådan sammen, at det kan svare sig for kommuner at nedlægge folkeskoler og få dem afløst af en fri grundskole. Jo mindre en folkeskole er, jo dyrere er den for kommunen at drive, og små frie grundskoler får større tilskud pr. elev end store. Ifølge et ministerielt notat fik en fri grundskole med 70 % elever under 13 år og uden 10. klasse i 2018 i støtte pr. elev 55.019 kr., hvis den havde 70 elever, og 45.128 kr., hvis den havde 800 elever. Annette Lind (S) var som medlem af UNU med til at bestille notatet, fordi man ville ”have svar på, om det kan betale sig for kommunerne at spekulere i, at der oprettes friskoler, når de nedlægger folkeskoler”. På baggrund af notatet meldte Socialdemokratiet da også straks ud, at partiet ønsker koblingsprocenten nedsat igen fra 76 til 71 %, idet det er partiets mål, at højst 10 % af alle elever skal gå i fri grundskole.²⁹

Med L 50 gennemførtes en række *lempelser for efterskolerne* og de frie fagskoler, bl.a. om administrationen af skolernes bygninger og arealer, samt om at efter-

²⁷ B 68 Forslag til folketingsbeslutning om *at afskære statsstøtte til visse friskoler, hvor over halvdelen af eleverne har udenlandsk baggrund*. Fremsat 31.1.2018 af Alex Ahrendtsen (DF), Tilde Bork (DF), Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Christian Langballe (DF), Ib Poulsen (DF) og Peter Skaarup (DF). 1. behandlet og henvist til udvalg 4.4.2018.

²⁸ B.dk 15.5.2018.

²⁹ Notat af 10. august 2018 om de forskelle der er i folkeskolers og frie grundskolers statslige og kommunale tilskud udarbejdet af Folketingets økonomiske sekretariat for Folketingets undervisningsudvalg. Folkeskolen.dk 15.8.2018.

skolerne kan varetage visse opgaver ud over skole- og undervisningsvirksomhed. Ved 1. behandlingen af lovforslaget, som var et resultat af en tidligere henvendelse fra Efterskoleforeningen til de politiske partier, var der bred tilslutning til at give efterskolerne samme rammer som frie grundskoler i øvrigt til at administrere bygninger o. lign., varetage opgaver ud over skole- og undervisningsvirksomhed, finansiere oprettelse af nye skoler eller udbygning og modernisering af igangværende skoler og tillige mulighed for at varetage administrative opgaver for andre efterskoler og frie fagskoler og for i begrænset omfang at bruge af egne midler til folkeoplysende aktiviteter i lokalsamfundet. Der var bred tilslutning til forslaget fra alle partier, idet oppositionen dog undrede sig over, at Efterskoleforeningens ønsker til tillægstakst til danskundervisning for tosprogede var udtaget af lovforslaget, selvom det indgik i høringsudkastet foråret 2017. Da Jacob Mark (SF) efterlyste en begrundelse herfor, svarede Merete Riisager, at ”Danmark er et lillebitte land, som er meget attraktivt for mange mennesker at komme til. Danmark må ikke blive et forsørgerland”. Under den påfølgende udvalgsbehandling stillede oppositionen (S, EL, ALT, RV og SF) derfor forslag om, at der skulle kunne ydes tillægstakst til 10 % af skolens årselevtal for indvandrelever, og at der skulle sikres tillægstakst for skoleophold på under 12 uger for flygtninge og indvandrere. Men begge forslag faldt ved 2. behandlingen.³⁰

Alt i alt ikke noget ringe år for de frie skoler!

Karakterinflation og snyd

I årets løb har karaktergivningingen og snyd ved prøverne fyldt meget, ikke mindst efter at en evalueringsrapport om brugen af 12-skalaen har dokumenteret, at der er gået inflation i karaktergivningingen især efter, men til en vis grad også i grundskolen. Samtidig har en ret bastant kritik af, at det er for let at snyde ved digitale eksamener, ført til afgørende stramninger i elevernes adgang til at bruge internettet ved eksamener. Stramningerne har primært været rettet mod de gymnasiale uddannelser, men omfatter også andre uddannelsesniveauer. Evalueringen viser, at 10- og 12-tallernes andel af de tildelte karakterer har været støt stigende i perioden fra 2007 til 2016, mens 2- og 4-tallernes andel er faldet tilsvarende. Samlet set var 13 % af karaktererne i 2016 12-taller, og den såkaldte fejlprocent, som angiver, hvor meget karaktergivningingen afviger fra den forventede normalfordeling, var også på 13 % - et tegn på ”et skred i karakterfordelingen på det overordnede plan”. Efteråret 2018 offentliggøres den samlede evalueringsrapport, og først derefter besluttes eventuelle tiltag. 1. del af evaluering af karakter-

³⁰ L 50 Forslag til lov om ændring af lov om efterskoler og frie fagskoler og lov om folkehøjskoler. (Lempelse af tilskudsbetainger for bygninger og arealer, varetagelse af opgaver ud over skole- og undervisningsvirksomhed m.v.). Enstemmigt vedtaget med 104 stemmer. Fremsat af Merete Riisager 5.10.2017, 1. behandling 13.10.2017, 2. behandling 7.12.2017 og 3. behandling 12.12.2017. Lov nr. 1568 af 19.12.2017.

skalaen viser, at især på visse områder på de videregående uddannelser er andelen af 12-taller meget høj, men også i de gymnasiale uddannelser er karaktererne steget. Stigningen modsvarer til gengæld af et fortsat fald i karakterer ved skriftlige prøver, som alene bedømmes af én ekstern censor, f.eks. i skriftlig dansk og matematik.³¹

Merete Riisager fjernede primo september 2017 muligheden for at gå på internettet ved de gymnasiale eksamenerne, fordi det ”skaber en motorvej til at snyde”. Kort efter fulgte hun op med en tilsvarende regulering af folkeskolens prøver, idet folkeskolens prøvebekendtgørelse ifølge Undervisningsministeriet skulle ”præciseres” som opfølgning på forligsaftalen om gymnasireformen af 3. juni 2016. Af høringsforslaget til gymnasiernes nye prøvebekendtgørelse af 24. januar 2018 fremgik, at gymnasierne for at undgå eksamenssnyd ved et *forbud mod brug af internettet til eksamen* ville få kompetence til f.eks. at undersøge elevernes computere og deres aktiviteter på sociale medier. Men den del blev fjernet efter kritik fra bl.a. Institut for Menneskerettigheder, en række partier og Danske Gymnasieelevers Sammenslutning (DGS), som kaldte bestemmelsen ”langt over strengen”. At stramningen i adgangen til internettet skulle virke allerede ved sommerprøverne 2018, indbragte ligeledes massiv kritik. I forvejen havde Merete Riisager fået hård kritik for sin beslutning af de fleste partier i gymnasieforligskredsen, som mente, at snyd ganske vist er uacceptabelt, men at hendes fremgangsmåde var forkert. På Christiansborg var der dog bred opbakning til brug af overvågning til bekæmpelse af snyd, ikke mindst efter at Undervisningsministeriet havde spurgt knap 5.000 eksamensvagter, censorer og andre involverede i folkeskolerne og gymnasiernes prøver og eksamener, om de havde stødt på snyd eller næret mistanke herom. Det havde 36 % af de eksamensansvarlige, 33 % af censorerne og 23 % af eksamensvagterne ved de skriftlige gymnasieprøver. Tallene var knap så markante ved folkeskolens prøver. Men alt i alt overbevisende nok til at stramme eksamenskravene.³²

³¹ ”Kortlægning og analyse af karaktergivning - baggrundsrapport til evaluering af 7-trins-skalaen” af Mathias Tolstrup Wester er en baggrundsrapport til 2. evaluering af 7-trins-skalaen, der blev indført i 2007 og evalueret 1. gang i 2013; den har til formål at identificere og belyse mulige problemstillinger vedrørende 7-trins-skalaens udformning og dens anvendelse i grundskolen og på de gymnasiale og de videregående uddannelser. Uanset at 12-skalaen skal anvendes ”absolut” og ikke ”relativt”, har der fra starten i karakterbekendtgørelsens § 26, stk. 1 og 2, været angivet en forventet normalfordeling, hvorefter 30 % får karakteren 7, 25 % karaktererne 10 og 4 og 10 % karaktererne 12 og 2, men ikke for karaktererne 00 og -3. Pressemeldelse fra ufm.dk og folkeskolen.dk 13.6.2018. Se også ”Uddannelseshistorie 2016 s. 215-216.

³² Epinions undersøgelse for Undervisningsministeriet er offentliggjort i rapport af 17.11.2017 ”Snyd ved de skriftlige prøver i grundskolen og på de gymnasiale uddannelser sommeren 2017”. Bekendtgørelse nr. 47 af 18.1.2018 om *folkeskolens prøver*. Ritzau 25.10.2017, b.dk 31.10., gymnasieskolen.dk 22.11.2017, Nyheder fra uvm.dk 30.11.2017 og 24.1.2018, folkeskolen.dk 8.9., 14.11. og 22.12.2017 og 24.1., 31.1. og 9.2.2018. Se også ”Uddannelseshistorie 2017 s.153.

Ghettogymnasier og kapacitetsloft

Årets ansørgertal til de gymnasiale uddannelser afspejlede, at det med gymnasiereformen er blevet muligt for grundskoleelever at vælge hf direkte efter 9. klasse og ikke kun efter 10. klasse. Ansørgertallet til hf er således fra 2017 til 2018 steget fra 7,8 % til 9,0 %, mens 59,7 % søgte stx, 19,5 % hhx og 10,8 % htx; det er primært stx, som har fået færre elever end tidligere år, mens de tre andre gymnasiale uddannelser har oplevet øget søgning. Det samlede elevtal er således stort set status quo, men det er økonomien ikke. Finanslovsforslaget for 2019 viderefører omprioriteringsbidraget. Besparelserne som følge heraf er allerede resulteret i, at flere institutioner budgetterer med underskud for at afbøde nedskæringerne, som efterhånden ses tydeligt i deres regnskaber, hvor budgetunderskuddet øges for at begrænse nedskæringer på undervisningen. 18 % af de almenne gymnasier og hf-kurser havde 2017 underskud mod 7 % året før.³³

Udkantsdanmarks gymnasier har siden indførelsen af selvejersystemet i 2007 været i en stadig mere trængt situation. Dette blev søgt ændret med L 113 om ændrede optagelsesprincipper og ministerbemyndigelse til at fastsætte et *kapacitetsloft*, endda i særlige tilfælde uden høring af berørte institutioner og regionsråd. Selvom forslaget betød et indgreb i gymnasiernes selvbestemmelse om antal optagne elever, var gymnasierektorerne positive for at kunne bevare et landsdækkende gymnasietilbud. Ved 1. behandlingen var der generel tilslutning til forslaget, bortset fra at Carolina Magdalene Maier (ALT) var imod ministerbemyndigelsen, for ”vi vil hellere friheden til gymnasierne fremfor den her centralisering af magten”. Jacob Mark (SF) glædede sig bl.a. over, at lovforslaget løste, hvad han kaldte ”Stevns-Faxe-udfordringen”, hvor fjernereboende ansøgere med henvisning til afstandskriteriet er blevet afvist frem for nærmereboende.³⁴

Til gengæld trak det ud med et lovforslag om at ændre den *etniske elevfordeling* på de såkaldte ghettogymnasier. Derfor fremsatte oppositionen næsten samtidig B 48 om med virkning allerede fra skoleåret 2018-19 at fastsætte et 30 %-loft over andelen af elever med udenlandsk baggrund. Merete Riisager (LA) henviste her til, at hun måtte afvente regeringens ghettopakke foråret 2018; en ændring ville så først kunne få virkning fra skoleåret 2019-20. 1. behandlingen af beslutningsforslaget tydeliggjorde de øvrige partiers utilfredshed med at skulle vente. Således ønskede Annette Lind (S) en straksløsning, for skolerne ”råber om hjælp”, og Mattias Tesfaye (S) understregede nødvendigheden af en hurtig løs-

³³ Om omprioriteringsbidraget se artiklens indledende afsnit og note 4. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 20.3.2018 og gymnasieskolen.dk 20.9.2018.

³⁴ L 113 Forslag til lov om ændring af lov om institutioner for almen- og gymnasiale uddannelser og almen voksenuddannelse m.v. (Kapacitetsloft); forslaget var en udmøntning af aftale af 3.6.2016 mellem regeringen, S, DF, LA, RV, SF og KF om styrkede gymnasiale uddannelser. Vedtaget med 96 stemmer for forslaget (S, DF, V, EL, LA, RV, SF, KF) og 6 stemmer imod (ALT). Fremsat af Merete Riisager 30.11.2017, 1. behandling 8.12.2017, 2. behandling 23.1.2018 og 3. behandling 25.1.2018. Lov nr. 65 af 30.1.2018. Gymnasieskolen.dk 8.9. og 19.10.2017.

ning, for problemet var ”vel ikke mere komplekst, end at vi kan forvente efter et års rundkreds i regeringen, at regeringen faktisk har et bud på, hvordan vi håndterer den her udfordring”, men forslaget kom ikke længere end henvisning til udvalgsbehandling. 1. marts 2018 lancerede regeringen så ghettopakken, som på gymnasieområdet omfattede et forslag om, at alle gymnasier kunne blive såkaldte profilgymnasier, som selv bestemmer optagelseskriterierne for 25 % af eleverne. Oppositionen mente dog, at forslaget i stedet ville forstærke den skæve elevfordeling, og man ville hellere diskutere distriktsgymnasier. Forsommeren 2018 drøftedes sagen igen, og drøftelserne blev genoptaget ved et møde 23. august 2018 i gymnasieforligskredsen. Her præsenterede Merete Riisager et ”Kommissorium for en ekspertgruppe vedrørende fordeling af elever på de gymnasiale uddannelser”, hvorefter en arbejdsgruppe på 3-5 medlemmer skulle ”opstille og vurdere konkrete modeller for fremtidig fordeling af eleverne”. Det beskedne resultat tydeliggjorde, hvor langt forligspartierne står fra hinanden, og hvor stor vægt ministeren lægger på frit skolevalg også på gymnasialt niveau. En løsning kan formentlig først forventes efter næste folketingsvalg.³⁵

Også værd at nævne er, at svage resultater i matematik på b-niveau fik Merete Riisager til at foreslå, at *matematik skal vægte tungere* i grundskolens UPV. I 2017 dumpede 19 % af eleverne til den skriftlige eksamen i matematik B, og tidligere år har over 20 % af eleverne ikke bestået den skriftlige eksamen. Hun understregede samtidig, at spørgsmålet er forligsstof, så partierne bag gymnasiereformen skal være enige. Enighed ser dog ikke ud til at være lige på trapperne. Annette Lind (S) mente således, at ministeren dermed forsøgte ”at få yderligere adgangskrav ind ad bagdøren”. Også Annette Nordstrøm Hansen (GL) så forslaget som ”endnu en stopklods for at komme i gymnasiet”.³⁶

Endelig var Merete Riisager primo maj 2018 klar med et indgreb mod *elevfravær*, idet en stikprøveundersøgelse fra Undervisningsministeriet havde vist, at eleverne på nogle gymnasier havde et fravær på 20 % af undervisningen. Fraværspakken omfattede bl.a. krav om, at der fastsættes centrale retningslinjer for registrering af fravær, at der angives lokale måltal for fravær, og at fraværstallet skal fremgå af en skoles hjemmeside. Forslaget er sommeren 2018 til drøftelse i gymnasieforligskredsen.³⁷

³⁵ B 48 Forslag til folketingsbeslutning om ændring af reglerne for elevfordeling på gymnasierne. Fremsat 6.12.2017 af Annette Lind (S), Mattias Tesfaye (S), Marlene Borst Hansen (RV) og Jacob Mark (SF). 1. behandlet og henvist til udvalg 26.1.2018. Birgitte Vedersø blev 23.11.2017 valgt til ny formand for DG, der er interesseorganisation for rektorer på almene gymnasier og hf-kurser. Hun overtog formandsposten fra Anne-Birgitte Rasmussen. Birgitte Vedersø er rektor på Gefion Gymnasium i København, og hun har stået i spidsen for gymnasiet, siden det blev oprettet som en sammenlægning af Østre Borgerdyd Gymnasium og Metropolitanskolen i 2010. Gymnasieskolen.dk 8.9. og 6.12.2017 og 26.1., 18.5. og 23.5.2018; Politiken 23.8.2018 1. sektion s. 2. Se også ”Uddannelseshistorie 2017 s.153.

³⁶ Gymnasieskolen.dk og folkeskolen.dk 8.2.2018.

³⁷ Uvm.dk 7.5.2018.

Kan eux og fgu løfte erhvervsuddannelserne?

Situationen omkring erhvervsuddannelserne er stort set uændret, men det flerårige fald i *søgningen til en erhvervsuddannelse* som førsteprioritet er dog knækket, idet den steg fra 18,5 % i 2017 til 19,4 % i 2018, hvad der blev modsvaret af et tilsvarende fald i *søgningen til de gymnasiale uddannelser* fra 74 % til 73,1 %. Stigningen skyldes især eux, som gik fra 30 % til 32 % af den samlede søgning til erhvervsuddannelserne.³⁸

Årets vigtigste initiativ på området var lovgivningen om den nye *forberedende grunduddannelse (fgu)*. Den omfattede i alt fire lovforslag, som blev sambehandlede: L 199 om fgu-uddannelsen, L 200 om institutionerne og deres styring og opgavevaretagelse, L 201 om kommunal uddannelses- og erhvervsvejledning for under-25-årige og L 202 om følgelovgivningen. Et enigt Folketing besluttede hermed bl.a., at uddannelsen udbydes af statslige selvejende fgu-institutioner med nærhed til de unge og finansieres af et statsligt taxameter på 35 % og resten kommunalt, idet kommunalbestyrelserne får ansvaret for en koordinering af kommunens samlede ungeindsats i den enkelte kommune og altså ikke mere Ungdommens Uddannelsesvejledning. Der er aftalt en skoleydelse på SU-niveau, som skolerne kan trække i, hvis den unge udebliver uden lovlige grund. Eleverne får desuden en madordning. Regionale kommunekontakttråd (KKR) skal bidrage til at sikre, at uddannelsen bliver landsdækkende. En ny uddannelsespolitisk målsætning bliver, at 90 % af en ungdomsårgang skal have en ungdomsuddannelse, når de er 25 år. Desuden skal andelen af unge, som ikke har tilknytning til uddannelse eller arbejdsmarkedet, være halveret i 2030. Fgu udbydes fra august 2019 i 88 skoler samlet i 27 selvejende institutioner, som godt have flere adresser og placeres i eksisterende bygninger. Ved 1. behandlingen, som afspejlede den politiske enighed om fgu, glædede Marlene Harpsøe (DF) sig over, at de unge med fgu kun skal ”gå ind af én dør. Det skaber tryk for den enkelte unge, der dermed ikke ender som en hoppebold, der springer fra et sted til et andet”, og hun fandt det ”vigtigt, at man som ung får det samme udbetalt i kroner og øre, når man går på fgu, som hvis man er på uddannelseshjælp, for når niveauet er ens, sikrer vi, at det i hvert fald ikke er pengene, der afgør, om et ungt menneske vælger fgu fra til fordel for uddannelseshjælp”. Forligspartiernes beslutning om, at kommunerne ikke må have flertal i fgu-institutionernes bestyrelser, blev mødt med betydelig utilfredshed af KL, hvor børne- og undervisningsudvalgsformand, Thomas Gyldal Petersen (S) fandt det ”utrygt at lægge 65 % af økonomien og 100 % af ansvaret for den tværgående ungeindsats” hos kommunen, uden at denne kunne have bestyrelsesflertal.³⁹

³⁸ Undervisningsministeriets pressemeddelelse 20.3.2018.

³⁹ L 199 Forslag til lov om forberedende grunduddannelse. Sambehandlede med L 200 om institutioner for forberedende grunduddannelse, L 201 om kommunal indsats om vejledning om uddannelse og erhverv for unge under 25 år og L 202 om ændringer af forskellige love som følge af lovgivning

På *voksenerhvervsuddannelsesområdet* bragte året nye justeringer ved L 83 om øget fleksibilitet og L 84 om modelparametre for beregning af praktikpladsafhængigt AUB (Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag), som blev sambe-handlet. Siden erhvervsuddannelsesreformen i 2015 har tilslutningen af vok-senelever været beskeden, men med ophævelsen af to-års-maksimumgrænsen på praktikuddannelsen får vokseleven ret, men ikke pligt til godskrivning af lovligt fravær, f.eks. pga. sygdom. Ved 1. behandlingen var der politisk tilslut-ning til begge forslag. Således glædede Jakob Sølvhøj (EL) sig over, at der hermed blev rettet op på en ”helt urimelig mangel på retssikkerhed ... når det gælder elever muligheden for at få forlænget deres uddannelsesaftale ... det har ikke mindst være fuldstændig grotesk, at kvinder, der har været fraværende fra uddannelsen på grund af graviditet og fødsel, er blevet frataget muligheden for at færdiggøre deres uddannelse, fordi arbejdsgiveren har afvist at forlænge deres uddannelsesaftale”. L 84 var af mere teknisk karakter, idet de fra indførelsen i 2017 midlertidige AUB-bidrag skulle genberegnes. Hvis en ar-bejdsgiver ikke tager et tilstrækkeligt antal elever, betales der et merbidrag, som finansierer en bonus til de arbejdsgivere, som opretter ekstra praktikpladser – en ordning, som Anni Matthiesen (V) ved 1. behandlingen betegnede som ”smart omfordeling”, mens Jakob Sølvhøj (EL) tvivlede på aftalens effekt.⁴⁰

Med L 82 om *justering af eux* indførtes bl.a. erhvervsområder, områdeprojekt og fordybelsestid for at øge samspillet mellem erhvervsfag og gymnasiale fag og mere lærerstildeværelsestid i de gymnasiale fag. Eux omfatter herefter et an-tal flerfaglige projektføløb, der afsluttes med et skriftligt erhvervsområdepro-jekt med en mundtlig prøve. Under 1. behandlingen var Pernille Schnoor (ALT) dog bekymret for, om forslaget ville ”gøre uddannelsen endnu mere boglig” ved at den skriftlige dansk A-eksamen blev obligatorisk, og over indførelsen af 80 ti-mers fordybelsestid til hver elev, som ”jo er billigere tid”, fordi den kan vareta-

om forberedende grunduddannelse m.v. Alle fire love 199-202 er en udmøntning af »Aftale om bedre veje til uddannelse og job«, som regeringen (V, LA og KF), S, DF, EL, Alt, RV og SF ind-gik den 13. oktober 2017; alle lovforslag enstemmigt vedtaget med 103-105 stemmer for forslaget (S, DF, V, EL, LA, ALT, RV, SF, KF). Alle fire fremsat af Merete Riisager 21.3.2018, 1. behan-dling 17.4.2018, 2. behandling 22/24.5.2018 og 3. behandling 29.5.2018. Lov nr. 697, 698, 746 og 745, alle af 8.6.2018. Undervisningsministeriets pressemeddelelse 13.10.2017, gymnasieskolen. dk 18.10.2017, nyheder fra uvm.dk 22.6.2018 og kl.dk 25.9.2018. Se også ”Uddannelseshistorie 2017” s. 157-158.

⁴⁰ L 83 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsuddannelser og lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag. (Øget søgning til erhvervsuddannelse for voksne m.v.) og L 84 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag og forskellige andre love. (Modelparametre for erhvervsuddannelser til brug for beregning af praktikpladsafhængigt arbejdsgiverbidrag, indførelse af modregningsadgang, ændring af klageproces m.v.) blev be-ge enstemmigt vedtaget med hhv. 106 og 104 stemmer. De blev begge fremsat af Merete Riisager 9.11.2017, 1. behandlet 22.11.2017, 2. behandlet 14.12.2017 og 3. behandlet 20.12.2017; hhv. lov nr. 1692 af 26.12.2017 og lov nr. 1669 af 26.12.2017. Se også ”Uddannelseshistorie 2017 s. 155-156.

ges af ikke-gymnasielærere, men Merete Riisager henviste blot til, at fordybelsestid på de øvrige gymnasiale uddannelser blev indført med gymnasireformen.⁴¹

En af de ungdomsuddannelser, som ikke indgik i fgu'en, var de *særligt tilrettelagte uddannelsesforløb (stu'en)*. Den blev så i stedet evalueret i 2017. Resultatet fik Danske Handicaporganisationer (DH) til i bekymring over kommunernes forskelligartede praksis og forvaltning af STU-lovgivningen at efterlyse en kvalitetssikring af udbyderne, men Merete Riisager henviste til, at stu'en er et kommunalt ansvarsområde. Desuden fremkaldte evalueringen B 96, hvormed DF ønskede at sætte skub i både en kvalitetssikring og skabe en overbygning på stu'en. Ved 1. behandlingen fremdrog Merete Riisager de positive resultater af evalueringen og tilkendegav, at ministeriet ikke ville arbejde videre med lovændringer. Det undrede Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), som mente, at ”ja, der er ting, der fungerer godt – og heldigvis for det – men der er også er rigtig, rigtig meget, der ikke er godt nok”. Det synspunkt fik støtte fra flere sider, bl.a. fra Josephine Fock (ALT), som ønskede det indskærpet, at ”det er kommunens ansvar at oplyse og orientere forældre og elever om den særligt tilrettelagte ungdomsuddannelse”.⁴²

Den fireårige trepartsaftale for 2018-21, indgået mellem regeringen og arbejdsmarkedets parter 29. oktober 2017, om en *styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse* blev udmøntet ved L 107. Her blev praktikbonussen forhøjet til 25.000 kr. pr. praktikårselev, VEU-bidraget blev aktivitetsafhængigt, og VEU-godtgørelsen og Statens Voksenuddannelsesstøtte for ordblindeundervisning for voksne blev forhøjet fra 80 % til 100 % af højeste dagpengesats. Ca. 400 mio. kr. blev øremærket til en omstillingsfond for faglærte og ufaglærte medarbejderes deltagelse i efter- og videreuddannelse på akademi- og diplomuddannelser. Fondens midler på årligt 65 mio. kr. fordeles efter først til mølle-princippet, og når de er brugt, stopper tilskudsordningen. Trækningsretten på omstillingsfonden er fordelt mellem uddannelsesinstitutioner med høj relevant

⁴¹ L 82 Forslag til lov om ændring af lov om erhvervsfaglig studentereksamen i forbindelse med erhvervsuddannelse (eux) m.v. (Indførelse af erhvervsområde, erhvervsområdeprojekt, undervisningstid, fordybelsestid m.v.). Vedtaget med 104 stemmer for forslaget (S, DF, V, EL, LA, RV, SE, KF), mens 5 undlod at stemme (ALT). Fremsat af Merete Riisager 9.11.2017, 1. behandling 23.1.2018, 2. behandling 6.2.2018 og 3. behandling 20.2.2018. Lov nr. 142 af 28.2.2018.

⁴² B 96 Forslag til folketingsbeslutning om *kvalitetssikring af særligt tilrettelagt ungdomsuddannelse (stu) og oprettelse af en tilhørende overbygning til uddannelsen*. Fremsat 16.3.2018 af Jens Henrik Thulesen Dahl (DF), Karina Adsbøl (DF), Alex Ahrendtsen (DF), Tilde Bork (DF), Kristian Thulesen Dahl (DF), Søren Espersen (DF), Marlene Harpsøe (DF), Christian Langballe (DF), Ib Poulsen (DF) og Peter Skaarup (DF). 1. behandlet og henvist til udvalg 26.4.2018. Danske Handicaporganisationer (DH) er paraplyorganisation for 34 handicaporganisationer med cirka 340.000 medlemmer og dækker alle typer af handicap. Folkeskolen.dk 4.12.2017. Se også ”Uddannelseshistorie 2017” s. 158.

aktivitet de foregående tre år, men der er også afsat en restpulje til aktivitet hos øvrige relevante uddannelsesinstitutioner.⁴³

Erhvervsuddannelsesområdet er, som det fremgår, stadig trængt, så lovgivningsmæssigt skrues der på mange skruer – indtil videre dog uden større effekt.

De videregående uddannelser – kvalitet, prestige og jobmuligheder

Årets optag på de videregående uddannelser var i forhold til 2017 samlet set næsten status quo, idet der dog var et fald i optaget på både erhvervsakademiuddannelserne og bacheloruddannelserne, mens det steg på professionsbacheloruddannelserne; de tre uddannelser repræsenterede hhv. 16 %, 44 % og 40 % af optaget. Størst fald oplevede universiteternes humaniora med 10 % og erhvervsakademiernes og professionshøjskolernes medie- og kommunikationsfaglige område med 6 %. Udviklingen afspejler et af de senere års mere omdiskuterede tiltag, den såkaldte *dimensioneringsmodel*, som ved evalueringen foråret 2018 bl.a. viste et fald på 12 % i tilgangen til dimensionerede uddannelser i perioden 2013-2016.⁴⁴

Så skete der omsider noget med institutionernes taxametertilskud, som har været udsat for stigende kritik gennem de senere år. November 2017 blev der indgået en bred politisk aftale om en udgiftsneutral finanslovsbestemt *bevillingsreform* for de videregående uddannelser med virkning fra 2019, herunder nu også de videregående maritime uddannelser; se mere i bilag 2. Hermed ændres de overordnede økonomiske incitamenter ved indførelse af bl.a. resultattilskud, hvor fuldt tilskud er betinget af færdiggørelse senest 3 måneder ud over normeret tid. Studietidsoverskridelser er dog siden 2011 forkortet med 6,5 måneder, så universiteterne har faktisk allerede opfyldt fremdriftsreformens mål om at reducere den samlede overskridelse af studietiden med mindst 4,3 måneder frem mod 2020. Ved 1. behandlingen af L 183 så Eva Flyvholm (EL) det ”som en klar forbedring ... at langt færre penge er bundet op på, hvor hurtigt de studerende

⁴³ L 107 Forslag til lov om ændring af lov om Arbejdsgivernes Uddannelsesbidrag, lov om godtgørelse og tilskud til befordring ved deltagelse i erhvervsrettet voksen- og efteruddannelse og lov om statens voksenuddannelsesstøtte. (Nedsættelse af VEU-bidrag, forbedret praktikbonus til arbejdsgivere og forhøjelse af VEU-godtgørelse og Statens Voksenuddannelsesstøtte (SVU) m.v.). Enstemmigt vedtaget med 102 stemmer. Fremsat af Merete Riisager 16.11.2017, 1. behandling 22.11.2017, 2. behandling 14.12.2017 og 3. behandling 20.12.2017. Lov nr. 1693 af 26.12.2017. Omstillingsfonden er et resultat af trepartsaftalen om styrket og mere fleksibel voksen-, efter- og videreuddannelse mellem regeringen og arbejdsmarkedets parter efteråret 2017. Regeringen.dk og kl.dk samt nyheder fra uvm.dk 29.10.2017. Ufm.dk 21.6.2018.

⁴⁴ Det samlede optag 2018 på de videregående uddannelser var 64.943 studerende, fordelt med 10.324 ansøgere på en erhvervsakademiuddannelse, 25.897 på en professionsbacheloruddannelse og 28.722 på en anden bacheloruddannelse. Den ledighedsbaserede dimensioneringsmodel blev indført i 2014 for at skabe bedre sammenhæng mellem udbud af og efterspørgsel. Pressemødelser fra ufm.dk 28.5. og 5.7.2018 og ufm.dk 28.7.2018. Se også ”Uddannelseshistorie 2015” s. 140-142.

skal gennemføre”, men hun brød sig ikke om resultattilskuddet, for ”vores uddannelser skal ikke indrettes til at tækkes erhvervslivets snævre interesser, men først og fremmest have et formål om at danne det enkelte menneske som samfundsborger”. Spørgsmålet bliver så, om bevillingsreformen i praksis øger den politiske styring af institutionerne gennem rammekontraktopfyldelsen.⁴⁵

De studerende var de første til at benytte sig af muligheden for at stille et *borgerforslag*. Med B 82 foreslog otte af landets studenterorganisationer at afskaffe uddannelsesloftet, men flere uddannelsesordførere meldte dog straks ud, at der ikke var politisk flertal for at ændre det. Ved 1. behandlingen gik bølgerne derfor højt. Morten Østergaard (RV) glædede sig over, at der med borgerforslag var mulighed for ”at lade borgerne sætte dagsordenen, om ikke andet for et øjeblik”, mens uddannelses- og forskningsminister Søren Pind (V) var imod selve begrebet borgerforslag, fordi ”det vækker falske forhåbninger”. Sommeren 2018 blussede debatten om uddannelsesloftet imidlertid op igen. Nu var Mette Frederiksen (S) parat til at afskaffe det. Det samme var dagbladet *Politiken*, som på lederplads opfordrede den nye uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers (V) til at fjerne uddannelsesloftet, fordi de unge er ”blevet bange for at vælge forkert”.⁴⁶

⁴⁵ L 183 Forslag til lov om ændring af universitetsloven, lov om professionshøjskoler for videregående uddannelser, lov om erhvervsakademier for videregående uddannelser og forskellige andre love. (Opfølgning på nyt bevillingssystem for de videregående uddannelser m.v.). Enstemmigt vedtaget med 102 stemmer. Fremsat af Søren Pind 14.3.2018, 1. behandling 23.3.2018, 2. behandling 15.5.2018 og 3. behandling 17.5.2018. Lov nr. 737 af 8.6.2018; udmønter aftale af 24.11.2017 mellem regeringen (V, LA og KF) og S, DF, EL, ALT, RV og SF. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 24.11.2017. Fremdriftsreformen blev indført af SRSF-regeringen sammen med Venstre og Konservativt Folkeparti i 2013. Venstre-regeringen indgik sammen med S, RV, SF og K 20.11.2015 en aftale om at ophæve bl.a. obligatorisk tilmelding til fag og prøver og give mere fleksibilitet til de enkelte institutioner. Kravet om, at universiteterne skal reducere den gennemsnitlige studietid i 2011 med 4,3 måneder frem mod 2020, blev fastholdt; se også ”Uddannelseshistorie 2016” s. 226-227 og ”Uddannelseshistorie 2015” s. 140-143. Om taxameterprincippet se ”Uddannelseshistorie 2012” s. 185-189.

⁴⁶ B 82 Forslag til folketingsbeslutning om at afskaffe uddannelsesloftet (*borgerforslag*) blev fremsat 1.3.2018 af Peter Skaarup (DF), Pernille Skipper (EL), Christina Egelund (LA), Carolina Magdalene Maier (ALT), Sofie Carsten Nielsen (RV), Karsten Hønge (SF) og Mette Abildgaard (KF), 1. behandlet og henvist til udvalg 23.3.2018, men forkastet ved 2. behandling 15.5.2018 med 24 stemmer for (EL, ALT, RV, SF) og 82 imod (S, DF, V, LA, KF). Forslaget var muliggjort af B 169 om *ret til at få borgerdrevne beslutningsforslag behandlet i Folketinget*. Det blev fremsat 5.4.2016 af Rasmus Nordqvist (ALT), Susanne Eilersen (DF), Pernille Skipper (EL), Simon Emil Ammitzbøll-Bille (LA), Sofie Carsten Nielsen (RV), Jonas Dahl (SF) og Mai Mercado (KF), 1. behandlet 29.4.2016 og vedtaget ved 2. behandling 2.6.2016 med 59 stemmer for (DF, EL, LA, ALT, RV, SF og KF) og 49 imod (S og V). B 169 blev herefter viderebehandlet med L 108 om *etablering af en ordning for borgerforslag med henblik på behandling i Folketinget*. Fremsat 16.11.2017 af Pia Kjærsgaard (DF), Henrik Dam Kristensen (S), Kristian Pihl Lorentzen (V), Christian Juhl (EL) og Leif Mikkelsen (LA). Enstemmigt vedtaget med 107 stemmer. Fremsat af Udvalget for Forretningsordenen 16.11.2017, 1. behandling 23.11.2017, 2. behandling 15.12.2017 og 3. behandling 19.12.2017. Lov nr. 1672 af 26.12.2017. Uddannelsesloftet, som betyder, at de allerfleste med en

SU til udenlandske studerende fyldte også meget i dette års debat. Efteråret 2017 blev der således 1765 færre udenlandske studerende på de engelsksprogede erhvervs- og professionsbacheloruddannelser, som dimensioneres særskilt. Det skete, efter at Søren Pind (V) marts 2017 med institutionerne aftalte en reduktion af optaget på engelsksprogede uddannelser med ca. 25 % i forhold til 2015 – resultatet blev en samlet reduktion på 27,8 %. Det har også længe været en politisk torn i øjet, at en del udenlandske studerende rejser igen uden at betale deres SU-gæld i Danmark. Februar 2018 præsenterede skatteminister Karsten Lauritzen derfor en række initiativer til inddrivelse af SU-gæld fra udenlandske statsborgere, bl.a. ved oprettelse af en gældsstyrelse pr. 1. juli 2018. Regeringen har også over for EU-Kommissionen gjort opmærksom på, at hele 39 % af de udenlandske skyldnere misligholdt deres gæld i 2016, og at problemet er stigende. EU-reglerne giver imidlertid unge fra EU-lande et retskrav på SU-lån, hvis de studerer i Danmark og enten har opholdt sig i landet i fem år eller har erhvervsarbejde i mindst 10-12 timer ugentligt. Gældens omfang afhænger også af antal SU-modtagere; det er i perioden 2006-16 steget fra 315.000 til 486.000, og udgiften til SU er vokset fra 10 til 20 mia. årligt; knap 10 % af SU-modtagerne i 2016 har skullet tilbagebetale uberettiget SU. Stigningen, som skyldes flere studerende, flere SU-berettigede uddannelser og ændrede dagpenge- og kontanthjælpsregler, omhandlede ifølge Søren Pind (V) ”helt banale ting”, som at studerende dropper ud og derfor skal tilbagebetale forudbetalt SU, eller at de har tjent for meget på studiarbejde. Men han hæftede sig også ved, at 2226 SU-modtagere havde fået udbetalt 43,1 mio. kr. i uberettiget SU som såkaldt vandrende arbejdstagere, og mente derfor, at dansk SU til udlændinge må ophøre: ”Så får vi måske en EU-sag, men så må vi tage den, det her nytter ikke noget”. Mette Reissmann (S) ville ikke gå helt så langt, men var fortalende for, at Danmark fører et par prøvesager mod borgere fra andre EU-lande, der opholder sig i Danmark og har fået uberettiget SU eller har misligholdt studieglæde.⁴⁷

Uddannelses- og forskningsminister Tommy Ahlers (V) fik medvind fra alle sider, da han på et pressemøde på CBS 17. september præsenterede regeringsud-

videregående uddannelse må vente seks år efter afsluttet første uddannelse med at søge ind på en ny videregående uddannelse på lavere eller samme niveau, indførtes for at finansiere dagpengeaftalen fra 2015. Forslag til B 82 blev indgivet af formanden for DGS Jens Philip Puriya Yazdani mfl. Uniavisen.dk 1.2., folkeskolen.dk 8.2., politiken.dk 3.3.2018 og Politikens leder 29.7.2018. Se også ”Uddannelseshistorie 2017” s. 161.

⁴⁷ Ca. 10200 EU-borgere har en studieglæde i Danmark på op mod 782 mio., og 1700 betaler ikke af på deres gæld på samlet 123 mio. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 7.11.2017; se også rapporten ”Justering af engelsksprogede uddannelser” publiceret 23.8.2018 på ufm.dk. Regeringsudspillet ”Stærkere indsats til inddrivelse af SU-gæld i udlandet” blev præsenteret 23.2.2018; heraf fremgår, at den samlede SU-gæld fra udenlandske studerende i 2017 var 155 mio.; heraf 80 mio. fra udenlandske studerende, som ikke længere bor i Danmark, dvs. en stigning på 20 mio. de seneste to år. Pressemeddelelse fra ufm.dk 23.2.2018 og uniavisen.dk 16.1.2018. B.dk 30.4.2018.

spillet ”Fleksible universitetsuddannelser til fremtiden”, som *bløder en række bindinger op*. Således skal bachelorer kunne tage arbejde i tre år og stadig have krav på at blive optaget på en kandidatuddannelse, karakterbonusen afskaffes, så karaktergennemsnittet ikke fremover kan ganges med 1,08 ved studiestart inden for to år efter gymnasial eksamen, og der indføres en ny etårig masteruddannelse som alternativ til den toårige kandidatuddannelse mv.⁴⁸

Med L 132 blev al vejledning i det videregående uddannelsessystem centraliseret i én statsinstitution under Uddannelses- og Forskningsministeriet, ”Studievalg Danmark”, som erstatter syv selvstændige centre rundt i landet med syv regionale centre for at gøre vejledningen mere ensartet. Ved 1. behandlingen mente Henrik Dahl (LA), at det måske ikke var liberal politik at erstatte syv private udbydere med én statslig, men at ud fra evalueringen i 2021 kunne se på, ”om opgaven til den tid igen kan konkurrenceudsættes”, mens Sofie Carsten Nielsen (RV) håbede, at centraliseringen ville skabe synergi, så ”siloarbejde og dobbeltarbejde” undgås.⁴⁹

Af 3.146 ansøgere til *læreruddannelserne* i 2018 blev 2.691 optaget – dvs. 9 færre end i 2017. Faldet ærgrede Stefan Hermann, rektor på Københavns Professionshøjskole og formand for professionshøjskolerne i Danmark, fordi ”alle prognoser siger, at vi kommer til at mangle lærere langt op i 2020’erne ... vi skal gøre noget, hvis ikke folkeskolen skal være bemanded med vikarer ... men selvfølgelig spiller folkeskolereform og arbejdstid for lærerne også en rolle”. At overenskomst-uro står i modsætning til gode jobmuligheder i lærerfaget og er stærkt medvirkende til at få ansøgetal til at falde, sås bl.a. efter det kaotiske OK13-forløb, hvor ansøgetallet faldt fra 3867 i 2011 til 2450 i 2014, dvs. et fald på mere end en tredjedel. Debatten har i det forløbne år i høj grad drejet sig om lærerjobbets manglende prestige, som blev dokumenteret af en måling fra Ugebrevet A4, hvor lærerjobbet var nr. 48 ud af 100 fag, placeret et pænt stykke under bankassisterer, elektrikere, tømrere og kabinepersonale, så dagbladet *Politiken* skrev på lederplads, at ”tiden er moden til en 5-årig læreruddannelse”, jf. også RV’s forslag om en femårig læreruddannelse på kandidatniveau i samarbejde mellem professionshøjskoler og universiteterne. Danmark er aktuelt det eneste nordiske land uden en kandidatuddannelse på lærerområdet; det har Island og Finland haft længe, i Sverige er det valgfrit og i Norge netop indført i 2017.⁵⁰

⁴⁸ Uddannelses- og forskningsministeriets pressemeddelelse og politiken.dk 17.9.2018.

⁴⁹ L 132 Forslag til lov om *Studievalg Danmark*. Enstemmigt vedtaget med 107 stemmer. Fremsat af Søren Pind 31.1.2018, 1. behandling 23.2.2018, 2. behandling 17.4.2018 og 3. behandling 19.4.2018. Lov nr. 311 af 25.4.2018.

⁵⁰ Ved den seneste revision af læreruddannelsen i 2012 aftales en ”samlet evaluering af den nye læreruddannelse efter uddannelsens første gennemløb”, dvs. efter dimissionen sommeren 2017; svenske og norske fageksperter har her bl.a. evalueret bekendtgørelsens kompetencemål, litteraturlister og bachelorprojekter samt underviserens kvalifikationer, kompetenceudvikling, forsknings- og udviklingsaktiviteter. Delanalyserne 1a: ”Indhold og faglige krav i læreruddannelsen” og 1b: ”Almen

Censorformandskabet ved Læreruddannelsen offentliggjorde ultimo oktober 2017 sin årsberetning med fornyet kritik af læreruddannelsens faglige niveau med udsagn som ”Antallet af indrapporteringer, der peger på et utilfredsstillende fagfagligt niveau, er alarmerende højt”. Hans Krab Koed, formand for censorkorpset, så ”en tydelig tendens til, at de almene pædagogiske og almene didaktiske discipliner fylder mere og mere”, og han henviste til, at andelen af almen didaktiske BA-projekter i forhold til 2016 var steget med 28 %. Jacob Mark (SF) var enig i rapportens konklusion om, at det lave fagfaglige niveau bl.a. skyldtes ”få resurser og et lavt antal undervisningstimer på uddannelsen”. Camilla Wang, rektor på professionshøjskolen Absalon og formand for professionshøjskolerens uddannelsespolitiske udvalg, fandt dog, at kritikken var for spinkel sammenholdt med censorindberetningerne. Det er uvist, om debatten var medvirkende til, at Merete Riisager september 2018 lagde op til endnu en ændring af læreruddannelsen.⁵¹

Sommeren 2018 var pædagoguddannelsen stadig den mest søgte professionsuddannelse med 6.379 ansøgere, også selvom evalueringer har påpeget, at det faglige niveau ikke er højt nok. Mikkel Haarder, direktør i EVA, fandt det ”ekstremt ærgerligt, da det er landets største og måske vigtigste uddannelse”. Således mente 42 % af de pædagogstuderende, at de på undervisning og forberedelse bruger mindre end 25 timer om ugen, mens kun 19 % bruger mere end 40 timer. Efter Mikkel Haarders opfattelse er der derfor ”et behov for, at uddannelserne sætter mere fokus på at forventningsafstemme med de studerende om, hvad det vil sige at læse på en videregående uddannelse”. Anne Krogh, Danske Professionshøjskoler talsmand for pædagoguddannelserne, kunne ”desværre genkende problemerne”, og pegede på for få ressourcer. Mads Fuglede (V) afviste dog ønsket om flere penge, men anerkendte, at man var ved at nærme sig ”smertegrænsen for, hvor meget der kan effektiviseres på uddannelsesområdet, uden at det går ud over kerneydelserne”. Evalueringen resulterede i en handleplan for 2018-19 om opstrammingsinitiativer, bl.a. fagligt mere krævende prøver og mødepligt på grundforløbet.⁵²

dannelse i læreruddannelsen” er publiceret 20. marts 2018 og udgivet af Danmarks Evalueringsinstitut (EVA). Med 2013-læreruddannelsen blev det muligt for de studerende at skrive det afsluttende bachelorprojekt ud fra en alment pædagogisk og ikke fagdidaktisk problemstilling. Læreruddannelsen er som mange andre videregående uddannelser dimensioneret, så det er ministeriet, der afgør antal optagne. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 11.9. og Politikens leder 9.10.2017, ufm.dk 20.3.2018, via.dk 25.6.2018 og folkeskolen.dk 5.7. 28.7. og 10.8.2018.

⁵¹ Med 2013-læreruddannelsen blev det muligt for de studerende at skrive det afsluttende bachelorprojekt ud fra en alment pædagogisk og ikke fagdidaktisk problemstilling. Politiken 28.10.2017, sektion 1 s. 13, samt folkeskolen.dk 26.10. og 1.11.2017 samt folkeskolen.dk 19.9.2018.

⁵² Rapporten ”Det første år på pædagoguddannelsen”, som bygger på registerdata fra Danmarks Statistik samt data fra panelundersøgelsen om frafald, som EVA gennemførte 2016, følger de nyoptagne studerende via surveys i august og oktober 2016 samt i marts 2017 og september 2017; udgivet af EVA januar 2018; EVA's pressemeddelelse af 8.1.2018. Følgegruppen, som består af repræsentanter fra professionshøjskolerne og Uddannelses- og Forskningsministerie, nedsat efter-

Et enigt Folketing vedtog den 30. november 2017 med L 48 fra september 2018 at muliggøre en deltids *erhvervs kandidatuddannelse* kombineret med et relevant job på mindst 25 timer om ugen. Deltidsuddannelsen bliver fireårig, hvor den fuldtids uddannelse er toårig. Herefter kan videregående uddannelsesinstitutioner som en forsøgsordning udbyde allerede godkendte toårige heltidskandidatuddannelser som fireårige erhvervs kandidatuddannelser, der får fuldt stats-tilskud og er uden deltagerbetaling og uden mulighed for SU. Der godkendes i første omgang op til 20 heltidskandidatuddannelser, der fremover også vil udbydes som erhvervs kandidatuddannelser. For at man som studerende kan blive optaget på erhvervs kandidatuddannelsen, kræver det en dokumenteret ansættelsesaftale på en relevant arbejdsplads. Ved 1. behandlingen mente Henrik Dahl (LA), at ”det jo både bliver til gavn for de studier, som bliver befolket med erhvervs kandidater, og det vil også blive til gavn for de arbejdspladser, hvor man har en kollega, som er i gang med sin kandidatuddannelse”.⁵³

Søren Pind (V) nedsatte primo november 2017 en ”inspirationsgruppe” til at belyse, hvad et nyt *filosofikum* kunne indeholde, og hvordan det kunne tilrettelægges. Gruppen anbefalede et obligatorisk nyt filosofikum på 15 ECTS-point, placeret efter uddannelsens første år, omfattende bl.a. videnskabsteori og historie, teknologiforståelse, videnskaben i verden, etik og akademiske redskaber. Tommy Ahlers går efteråret 2018 i dialog med universiteterne om inspirationsgruppens anbefalinger.⁵⁴

Organisatorisk er der på professionsuddannelsesområdet sket flere ændringer i årets løb: Professionshøjskolerne Metropol og UCC fusionerede 1. marts 2018 til Københavns Professionshøjskole (KP), som med ca. 20.000 studerende er en af Danmarks største videregående uddannelsesinstitutioner. 1. august 2018 fusionerede også Professionshøjskolen UC Lillebælt og Erhvervsakademi Lillebælt og ændrede navn til UCL erhvervsakademi og professionshøjskole. Fra samme dato har KU kun én prorektor, nemlig Bente Merete Stallknecht, som har fået

året 2017, skal udarbejde en handleplan til opstramning af pædagoguddannelsen. Næste evaluering af pædagoguddannelsen er i 2020. Ufm.dk 8.6.2018. politiken.dk 8.1.2018 og folkeskolen.dk 10.4.2018.

⁵³ L 48 Forslag til lov om ændring af universitetsloven, lov om videregående kunstneriske uddannelsesinstitutioner, SU-loven og lov om arbejdsløshedsforsikring m.v. (Erhvervs kandidatuddannelse). Enstemmigt vedtaget med 107 stemmer. Fremsat af Søren Pind 4.10.2017, 1. behandling 26.10.2017, 2. behandling 28.11.2017 og 3. behandling 30.11.2017. Lov nr. 1565 af 19.12.2017. Ufm.dk 31.1.2018.

⁵⁴ Inspirationsgruppen, som slutter sit arbejde før sommeren 2018, består af formand, prorektor Berit Eika, Aarhus Universitet, professor emer. Per Øhrgaard, Copenhagen Business School, professor emer. Nils Overgaard Andersen, Københavns Universitet, rektor Hanne Leth, Roskilde Universitet, og formand for Rektorkollegiets Udvalg for Uddannelsespolitik, direktør Rane Willemslev, Nationalmuseet, rektor Stefan Hermann, Metropol, og dekan Philip Binning, Danmarks Tekniske Universitet. Uddannelses- og Forskningsministeriets pressemeddelelse 17.11.2017 og ufm.dk 27.6.2018.

særligt ansvar for uddannelse og erstatter Lykke Friis og Thomas Bjørnholm. Og endelig blev Kenneth J. Gergen, skaber af teorien om socialkonstruktionismen og leder af The Taos Institute, den 16. november 2017 ”Honorary Associate” ved Professionshøjskolen Absalon.⁵⁵

Ved et tilbageblik på uddannelsessystemet i det forgangne år kan der være langt mellem lyspunkterne, og man kan reflektere over, om det var tilfældigt, at de uddannelsesmæssige udfordringer, som fremgår af bl.a. denne artikel, ikke blev adresseret af statsministeren i hverken hans ”Redegørelse for Rigets Tilstand” ved Folketingets åbning 3. oktober 2017 eller hans nytårstale 2018. Inden for de videregående uddannelser er det stadig tydeligere, at den akademiske vej ikke mere er hverken enkel eller fører til høj livsløn og prestige. Gruppen af akademikere, som ikke har fast ansættelse, men arbejder i korte, løse ansættelsesforhold som projektansatte eller vikarer, det såkaldte prekariat, er efterhånden vokset så meget, at man på KU har dannet en forening af bl.a. t-vip’er (temporært videnskabeligt personale) og postdoc’er, ph.d.-studerende og eksterne lektorer – alle folk med forskerkompetencer og -ambitioner, hvis fælles problem er, at de mangler en fast stilling og dermed både de medfølgende formelle rettigheder og oplevelsen af at ”være med på holdet” frem for arbejdskraft på gennemtræk.

Afslutningsvis skal derfor her opfordres til yderligere refleksion over og debat om, hvordan det danske samfund kan opnå en for den enkelte mere tilfredsstillende og en samfundsmæssigt mere resultatrig effekt af sine betydelige investeringer på alle dele af uddannelsesområdet.⁵⁶



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 lærebøger i fransk og latin. Formand for støtteforeningen Jonstrupsamlingens Venner.

⁵⁵ Fusionsprocessen gik i gang marts 2017. Grundlaget for fusionen blev godkendt af de to bestyrelser i efteråret 2017 og af Uddannelsesministeriet 31.1.2018. Laust Joen Jacobsen, rektor på UCC, gik af ved fusionen, og Stefan Hermann, tidligere rektor på Metropol, overtog ledelsen af den sammenlagte KP, hvis direktion fra 1. august 2018 foruden rektor Stefan Hermann består af to direktører og tre dekaner, nemlig ressourcedirektør Søren Rotvig Erichsen, Tove Hvid Persson, direktør for Videreuddannelse, Randi Brinckmann Wiencke, dekan for det sundhedsfaglige fakultet, Jakob Harder, dekan for det lærerfaglige fakultet, og Annegrete Juul, dekan for det pædagogiske og samfundsfaglige fakultet. Socialkonstruktionismen blev beskrevet af Gergen i 1973 og bygger på, at det enkelte menneskes personlighed, følelser, holdninger og viden er opstået som resultat af et socialt samspil med omverdenen. Phmetropol.dk’s pressemeddelelse 2.11. og Frederiksborg Amtsavis 3.11.2017, 1. sektion s. 4, folkeskolen.dk 15.1., ufm.dk 31.1., Ufm.dk 22.6., KP’s pressemeddelelse 29.6.2018, uniavisen.dk 23.5.2018 og Nyheder fra /phabsalon.dk/ 16.11.2017.

⁵⁶ Begrebet ”prekariat” er dannet af adjektivet *prekær* ”usikker, vanskelig.” Politikkens kronik 10.7.2018.

Dansk uddannelseshistorisk årsbibliografi 2017

Ved Christian Larsen

Hjælpe midler

Larsen, Christian: Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 2016. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 169-77.

Børn og unge

Flere perioder

Dagplejens historie 1966-2016. Dagplejen fylder 50 år. Red. Mogens Bech Madsen, Joan Lindskov. Kbh. 2017. 32 s.

Perioden indtil 1850

Appel, Charlotte & Christensen, Nina: Follow the Child, Follow the Books: Cross-Disciplinary Approaches to a Child-Centred History of Danish Children's Literature 1790-1850. I: International Research in Children's Literature. Bind 10, Nr. 2 (2017), s. 194-212.

Perioden 1950-2018

Coninck-Smith, Ning de: Sansning og sammenhæng: Ti børneudstillinger i anledning af børneåret 1979. I: Birgitte Anderberg m.fl.: Susanne Ussing – mellem kunst og arkitektur. Kbh. 2017; s. s. 130-149

Pædagogisk arbejde lokalt

Skanderborg, Asylgades Børnehus

Juul Pedersen, Leif: Fra asyl til børnehus. Asylgades Børnehus 1867-2017. Skanderborg 2017. 43 s.

Socialpædagogisk arbejde

Ebsen, Frank: Udsat til børneforsorg. Om etablering af familiepleje, børneanstalter og indsats i hjemmet for udsatte børn i Danmark. Kbh. 2017. 290 s.

Grønbæk Jensen, Stine: Materialiserede erindringer. Hvordan tidligere børnehjemsbørn fortæller om, skaber mening med og håndterer deres fortid gennem biografiske ting. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 37 (2017), s. 9-28.

Kirkebæk, Birgit: Kontrolleret familiepleje – var det en form for udlicitering? I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 38 (2017), s. 56-65.

Knage Rasmussen, Jacob, Bjerre, Cecilie, Grønbæk Jensen, Stine: Journalens potentialer. Konstruktioner af og møder med journalsager i børneforsorgens regi. I: Temp. Nr. 14 (2017), s. 76-94.

Markussen, Ingrid: Udlicitering af fattige børn i et sydfynsk landsogn i slutningen af 1700'tallet. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 38 (2017), s. 41-55.

Plougmand, Oskar: En inspektør banker på eller Der er muk på Fanø, Mr. Smidt. En subjektiv beretning om aspekter og oplevelser i børneforsorgen især i 70'erne og 80'erne. 1. udg. 2005. Charlottenlund 2017. 223 s. [tilsynsførende inspektør, Børneforsorgen, 1960'erne og 70'erne].

Vaczy Kragh, Jesper m.fl.: Anbragt i Historien. Et socialhistorisk projekt om anbragte og indlagte i perioden 1945-1980. Kbh. 2017. 498 s.

Østergaard Schultz, Annette: Harald med trompeten – gensidig påvirkning mellem generationer i 40 plejefamilier omkring 1900. I: Temp. Årg. 8, nr. 15 (2017), s. 63-82.

Socialpædagogisk arbejde lokalt

Møltrup Optagelseshjem

Madsen, Svend Aage: Møltrup Optagelseshjem. I: Hardsyssels Årbog. 2017, s. 81-97.

Thorøgård, svagbørnskoloni

From Petersen, Tony: Thorødrenge. Vi var børn af sol og sommer var i slægt med blæst og regn. Otterup 2017. 148 s. [1950'erne og 1960'erne; 1. udg. 2009].

Spejderbevægelsen

Det Danske Spejderkorps

Mortensen, Jens: Spejderne i Udbynder. Flemming Junckers Trop, Jørgen Lykkes Trop. I: Fra Randers Amt. 2017, s. 138-57.

Tolstrup Jensen, Christian: "Spejder-skrå'r" og pæne piger i Det Danske Pigespejderkorps og dets kvindeopfattelse 1918-1939. I: Temp. Årg. 8, nr. 15 (2017), s. 83-105.

Frivilligt Drenges Forbund (FDF)

/ Frivilligt Pige Forbund (FPF)

25 kapitler af Hillerød FDFs historie. 1917-2017. Red. Ivar Berg-Sørensen, Jørgen Andersen m.fl. Hillerød 2017. 427 s.

KFUM/KFUK-spejderne

Ejlertsen, Dan: Historien om 75 års spejderliv i Bispebjerg. I anledning af BispebjergSpejdernes 75 års jubilæum 27. oktober 2017. Kbh. 2017. 224 s.

Eriksen, Gerhardt: Grøn spejder i Bogen i 1940'erne. I: Bogen Årbog. Nordfyns Museum og Bogen Lokalhistoriske arkiv. Årg. 17 (2017), s. 5-8.

KFUM Spejderne Falke Starup. 50 års jubilæum, Lundingvej 12, 1967-2017. Haderslev 2017. 36 s.

Kyhn, Finn: KFUM-spejderne i Brahetrolleborg. I: Stavn. Årg. 30 (2017), s. 27-37.

Sct. Georgs Gilder

2. Sct. Georgs Gilde, Vejle. 50 års jubilæum. 1967-2017. Vejle 2017. 90 s.

Krøniken. Historien om Sct. Georgs Gildet i Hammel, 1966-2016. Red. Kirsten Gammelgaard, Leif Vestergaard Nielsen, Alex Hilton. Hammel 2016. 111 s.

Uddannelsessystemet

I almindelighed

Buchardt, Mette: Truth Telling and the Education Researcher as Pious and (Dis-)Obedient State Servant. I: IJHE. Bildungsgeschichte. International Journal for the Historio-

graphy of Education. 2017, 7(2), s. 225-28.

Eckhardt Larsen, Jesper: Et importeret begreb uden naturlige fjender? Professionsbegrebets rejse fra amerikansk sociologi til europæiske fagkampe. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 9-26.

Perioden før 1800

Appel, Charlotte: Opdragelse og undervisning i hjem, skole og kirke. I: Reformationen. 1500-tallets kulturrevolution. Red. Ole Høiris; Per Ingeman. Bind 2. Aarhus 2017, s. 249-64.

Fink-Jensen, Morten: Kristendom, skole og pædagogik i Danmark før 1700. I: Reformationen i dansk kirke og kultur. Bd. 1: 1517-1700. Red. Niels Henrik Gregersen & Carsten Bach-Nielsen. Odense 2017, s. 369-89.

Fink-Jensen, Morten: Latinskoler, universitet og videnskabssyn. I: Reformationen. 1500-tallets kulturrevolution. Red. Ole Høiris; Per Ingeman. Bind 1. Aarhus 2017, s. 285-302.

Markussen, Ingrid: Skole og undervisning som del af den evangelisk-lutherske opdragelse i 1700-tallet. I: Reformationen i dansk kirke og kultur. Bd. 2: 1700-1914. Red. Niels Henrik Gregersen & Carsten Bach-Nielsen. Odense 2017, s. 351-70.

Perioden efter 1800

Buchardt, Mette: The "Culture" of Migrant Pupils: A Danish Nation- and Welfare-State Historical Perspective on the European Refugee Cri-

sis. I: European Education. 2017, 49(3), s. 2-16.

Korsgaard, Ove: Samfundets trosbekendelse til fælles værdier. I: Reformationen i dansk kirke og kultur. Bd. 3: 1914-2017. Red. Niels Henrik Gregersen & Carsten Bach-Nielsen. Odense 2017, s. 397-416.

Nørr, Erik: Skole og religion 1800-1914. I: Reformationen i dansk kirke og kultur. Bd. 2: 1700-1914. Red. Niels Henrik Gregersen & Carsten Bach-Nielsen. Odense 2017, s. 371-94.

Preisler, Marie, Høst, Ulla, Cindy Maria Vinløv: 30 år med europæisk uddannelsessamarbejde. Kbh. 2017. 46 s.

Øland, Trine: Symbolske praktikker og socialhistoriske dynamikker i velfærdsarbejdet med flygtninge og indvandrere. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 89-110.

Årsoversigter

Holm-Larsen, Signe: Her står vi – kan vi andet? – uddannelserne i folketingsåret 2016-2017. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 139-68.

Pædagogiske foreninger, skolemuseer m.v.

Coninck-Smith, Ning de & Bennedsen, Jens: Dansk Skolemuseum 2009-2017 – delvist genoplevet i erindringen. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 130-38.

Pædagogisk filosofi, psykologi og teori

Korsgaard, Ove, Jens Kristensen & Hans Siggard Jensen: Pædagogikens idéhistorie. Aarhus 2017. 524 s.

Vejleskov, Hans & Thyge Winther-Jensen: De pædagogiske fags grundlag og anvendelse. Aarhus 2017. 134 s.

Skolepsykologi. Skolesociologi

Hamre, Bjørn: Barnet som undtagelse – det skolepsykiatriske blik på eleven 1935-1955. I: Professionelle blikke på den anden – når fortællinger forandrer identiteter. Red. Lotte Hedegaard-Sørensen; Charlotte Glintborg; Birgit Kirkebæk. Kbh. 2017, s. 56-78.

Enkelte undervisningsmetoder og arbejdsmønstre

Buchardt, Mette: Undervisningsformer – historisk og aktuelt. I: Klassisk og moderne pædagogisk teori. Red. Peter Østergaard Andersen; Tomas Ellegaard. 3. udg. Kbh. 2017, s. 266-85.

Forsøgs- og udviklingsarbejde

Larsen, Christian: Dannelse eller ferie? Danske skolelæreres pædagogiske studie- og dannelsesrejser 1919-1932. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 69-88.

Larsen, Christian: Med læreren på pædagogisk opdagelsestur – om danske lærere og lærerinders pædagogiske studierejser i 1920'erne. I: Siden Saxo. Årg. 34, nr. 4 (2017), s. 12-19.

Evaluerings- og Eksamen

Coninck-Smith, Ning de: Drengene efter pigerne. I: Asterisk. Nr. 82 (2017), s. 32-33 [karakterforskelle mellem drenge og piger].

Undervisningsmidler

Berg, Holger: Lines in 'the stream of time' (Tidens Strøm). A comparison of three chronological charts from nineteenth-century Denmark. I: SpatioTemporalities on the Line. Representations – Practices – Dynamics. Udg. Sebastian Dorsch & Jutta Vinzent. Berlin/Boston 2017, s. 186-225.

Skolebygninger og -inventar

Coninck-Smith, Ning de: Making schools and thinking through materialities: Denmark 1890-1960. I: Kate Darian-Smith & Julie Willis (red.): Designing schools: space, place and pedagogy. London 2017, s. 113-31.

Garde, Peter: Om tyve års skolebyggerier i Københavns Kommune. Kbh. 2017. 4 dele

Ricken, Winie: Fra disciplinerende kasernegård til mangfoldigt uderum. I: Arkitekten. Årg. 119, nr. 8 (2017), s. 94-98.

Lejrskolearbejde

Binnerup, Dagny: Dagbog fra lejrskole på Sanden Bjerggaard 1953. I: Han Herred bogen. 2017, s. 18-27.

Feriekolonier

Lauring Palle: Nyborg-somre. På ferie-koloni 1912-29. Kbh. 2017. 69 s.

Undervisningsfag

Religion / kristendomskundskab

Buchardt, Mette: Lutheranism and the Nordic States. I: U. Puschner & R. Faber (red.): Luther: Zeitgenössisch, historisch, kontrovers. Frankfurt am Main 2017, s. 285-95.

Buchardt, Mette: Religious Education research in welfare state Denmark: A historical and institutional perspective on an epistemological discussion. I: Nordidactica. 2017, nr. 1, s. 49-65.

Naturfag

Reuss Schmidt, Jette: Neoliberal styring af dansk naturfagsundervisning siden årtusindskiftet – fra pensumitis til competitus? I: MONA. 2017, nr. 1, s. 37-57.

Fysik. Kemi

Riis Larsen, Børge: Kemieksamen 10. juni 1967. I: dansk kemi. Årg. 98, nr. 9 (2017), s. 26-27.

Riis Larsen, Børge: Redoxreaktioner i historisk perspektiv. Et bidrag til kemiundervisningens historie. I: Dansk kemi. Årg. 98, nr. 1/2 (2017), s. 22-24.

Folkeskolen og andre børneskoler

Flere perioder

Rosén Rasmussen, Lisa: Grundskolens historie. I: Peter Østergaard Andersen & Tomas Ellegaard (red.): Klassisk og moderne pædagogisk teori. København 2017, s. 491-512.

Gold, Carol: Women in Business in Early Modern Copenhagen 1740-

1835. Kbh. 2017. 181 s. [bl.a. om skoler drevet af kvinder]

Perioden før 1900

Larsen, Christian: A Diversity of Schools: The Danish School Acts of 1814 and the Emergence of Mass Schooling in Denmark. I: Nordic Journal of Educational History. Vol 4, no 1 (2017), s. 3-28.

Perioden efter 1900

Mathiasen, Anders-Peter: Søren og Mette i benlås. En kritisk krønike om folkeskolen, lærerlockouten og new public management. Kbh. 2017. 187 s. [lærerlockouten 2013].

Ravn Ebbesen, Lis: Fra tæv til diagnoser. I: Koldingbogen. Årg. 47 (2017), s. 138-51 [den udvikling, som undervisningen og skolegangen i folkeskolen gennemgik 1977-2013].

Lærerforeninger

Wiborg, Susanne: Teachers unions in the Nordic countries: solidarity and the politics of self interest. I: The Comparative Politics of Education: Teachers Unions and Education Systems around the World. Red. Terry Moe & Susanne Wiborg. Cambridge 2017, s. 144-91.

Enkelte lokaliteters skolehistorie.

Enkelte folke- og friskolers historie København

Lauridsen, John T.: ”En ægte propagandaskole”. Planerne for og nybygningen af den tyske skole i København 1940-44. I: Magasin fra Det kongelige Bibliotek. Årg. 30, nr. 3 (2017), s. 17-36.

Københavns Amt

Hvidovre, Engstrandsskolen

Steen, Erling: Engstrandsskolen – gennem 40 år 1977-2017. Hvidovre 2017. 92 s.

Værløse, Lille Værløse Skole

Holm-Larsen, Signe: Da Lille Værløse fik ny skole i 1867. I: *Wetherløse*. 2017, s. 11-22.

Frederiksborg Amt

Humblebæk, Humlebæk Lille Skole

Humblebæk Lille Skole. 50-års jubilæum. 1967-2017. Humlebæk 2017. 24 s.

Hørsholm

Winther Jensen, Hans Jørgen: Folkeskolen på vej i Hørsholm i 1920'erne. I: *Alle tiders Nordsjælland*. 2017, s. 97-106.

Roskilde Amt

Osted Fri- og Efterskole

Min skole – vores skole. Osted Fri- og Efterskole 100 år. OFE 100. Red. Laura Lundager Jensen. Osted 2017. 79 s.

Vestsjællands Amt

Herlufsholm

Eusebius Jakobsen, Klaus: På Herlufsholm – en dans med eliten. Kbh. 2017. 254 s.

Fyns Amt

Hesbjerg Skole

Peshardt Nørtoft, Peter: Hesbjerg. Jørgen Lauersen Vig og hans skole på "Hesbjerg". I: *Årsskrift for Korup-Ubberud lokalhistoriske forening*. 2017, s. 14-19.

Svindinge Friskole og Børnehus

Festskrift for Svindinge Friskole og Børnehus. Svindinge 2017. v, 54 s.

Slesvig / Sønderjylland

Hønsnap Skole

Ølholm, Torben: Skolen hvor man ikke kunne dumpe – historien om en skole med bare en klasse. I: *Historisk årbog for Bov og Holbøl sogne*. Årg. 40 (2017), s. 96-107 [1950'erne].

Aarhus Amt

Kattrup Skole

Jensen, Ove: Lærerindesagen fra Kattrup – og et efterspil! I: *Østjysk hjemstavns*. Årg. 82 (2017), s. 63-76 [Henriette Lund, 1870'erne-1890'erne].

Ry, Gudenåskolen

Gudenåskolens 40-års jubilæum. Red. Jeanette Hedegaard m.fl. Ry 2017. 157 s.

Nordjyllands Amt

Børglum-Furreby Kommune

Ussing Olsen, Peter: Embedsbogen. Landsbyskolen i begyndelsen af 1900-tallet. I: *Vendsyssel årbog* 2017, s. 61-106 [embedsbøger].

Specialundervisning. Forsorg for handicappede børn og unge

I almindelighed

Dybkær Specialskoles krønike. Dybkær 2017. 88 s.

Egø Nielsen, Jonna; Bislev, Peter: Fra Centerskole til Center for Specialundervisning. Slagelse 2017. 49 s.

Jahn, Henning; Egø Nielsen, Jonna: Specialundervisningens historie i Slagelse kommune. I: Årbog for Historisk Forening for Vestsjælland. Bd. 104 (2017), s. 41-54.

Synshandicappede

Bang, Mogens; Kirkebæk, Birgit: Om at bo på en institution. Samtale med Anna Thormann Johansen, tidligere plejemoder på Det Kgl. Blindeinstitut på Kastelsvej. I: Handicaphistorisk tidsskrift. Nr. 38 (2017), s. 66-72.

Efterskolen

Vejstrup Efterskole

Jubilæum 150 år. 1867-2017. Vejstrup Efterskole. Red. Michael Bjørn, Malene Højgaard. Vejstrup 2017. 81 s.

Gymnasiale uddannelser

I almindelighed

Kjær Jørgensen, Line: Fælles for forskellighed. Studenterkursernes historie fra 1850-2017. 2017. 57 s.

København og Frederiksberg

Frederiksberg HF

HF Vinkler 2017. Frederiksberg HF. Red. Finn Bønsdorff, Kim Ingholt-Gaarde. Frederiksberg 2017. 127 s.

Københavns Åbne Gymnasium

KG 10 år – jubilæumsskrift. Red. Dot Høhlholm. Kbh. 2017. 56 s.

Københavns Amt

Rødovre Statsskole

Det fordømte forår? Rødovre Statsskole 1964-67. Red. Michael Skjoldø og Jørgen Stabenfelt. Rødovre 2017. 200 s.

Vestsjællands Amt

Slagelse Gymnasium

Riis Larsen, Børge: Nogle testimonier fra Slagelse lærde Skole. I: Jul i Slagelse. 2017, s. 18-23.

Slesvig / Sønderjylland

Haderslev Katedralskole

Wiingaard, Helge: Patriae et literis. Haderslev Katedralskole gennem 450 år. Haderslev 2017. 418 s.

Veje Amt

Kolding Gymnasium

Bornemann Baudtler, Henriette: Kolding Gymnasium. 475 års uddannelseshistorie. I: Koldingbogen. Årg. 47 (2017), s. 59-69.

Erhvervsuddannelser

Tekniske uddannelser lokalt

Gladsaxe Tekniske Skole

Wielandt, Benny; Mortensen, Jens: Teknisk Skole i Gladsaxe i 100 år. I: Årbog for Gladsaxe Lokalhistoriske Forening. Årg. 41 (2017), s. 22-59.

Handelsuddannelser lokalt

CBS

Buch-Hansen, Hubert m.fl.: CBS og magten. En kortlægning af netværk og indflydelseskanaaler, 1917-2017. Kbh. 2017. 129 s.

Jacobsen, Kurt & Ravn Sørensen, Anders: CBS gennem 100 år. Kbh. 2017. 416 s.

Søfarts- og fiskeriuddannelser

Nørr, Erik: Kulturklenodie eller metal-skrot. Da skibslægen på Skoleskibet Danmark tog den vestindiske kirkeklokke med hjem. I: Personalhistorisk Tidsskrift. 2017, s. 91-105.

Pædagogiske uddannelser

Perioden 1945-2018

Duch, Henriette & Andreasen, Karen Egedal: Uddannelse til erhvervslærere inden for de tekniske uddannelsesområder. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 111-19.

Nørr, Erik: Da lærerplanlægningen spillede fallit. Lærerbehovsudvalget og den udbredte lærermangel i 1950'erne og 1960'erne. I: Uddannelseshistorie. 2017, s. 27-48.

Kunstneriske uddannelser

Musikuddannelse. Musikskoler

Det Kongelige Danske Musikkonservatorium

Musik og uddannelse. Det Kongelige Danske Musikkonservatorium i 150 år. Red. Henrik Engelbrecht. Kbh. 2017. 152 s.

Andre uddannelser

Militære uddannelser

Schønning, Anna Sofie: Mellem historie- og krigsvidenskab. Krigshistorie i udbygningen af hærens stabsofficersuddannelse 1830-1920. I: Fra krig og fred. 2017, s. 32-83.

Senbergs, Asger: Matematik som grundlag for danske officerers uddannelse 1830-31. I: Fra krig og fred. 2017, s. 11-31.

Universitetsuddannelser.

Studenterforhold

Flere perioder

Kærgård, Niels: Danske universiteter. Fra professorvælde til bureaukratstyre. I: Biozoom. Vol. 19, no. 3 (2017), s. 8-10.

Viftrup Hansen, Sara: Humboldt og den offentlige debat om universiteter. I: Historisk Tidsskrift. 2017, s. 399-420.

Perioden 1937-2018

Hansen, Else: Professorer, studenter og polit.er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975. Kbh. 2017. 436 s.

Thue, Fredrik W., Hansen, Else, Brandt, Thomas & Matthíasdóttir, Sigríður: The Peaceful Revolts: 1968 in the Nordic Welfare States. I: Pieter Dhondt & Elizabethanne Boran (red.): Student Revolt, City, and Society in Europe. From the Middle Ages to the Present. New York/London 2017; s. 79-95.

Odense Universitet / Syddansk Universitet

Lamberty, Julian: Universitetet og konkurrencestaten. Et studie af Syddansk Universitet 1990-2016. Utrykt ph.d.-afhandling, Syddansk Universitet, 2017.

Studenterkollegier

Regensen

Regensen – bag de teglrøde mure. Red. Josefine Albris m.fl. Kbh. 2017. 327 s.

Folkeoplysende virksomhed. Voksenundervisning

Enkelte højskoler

Roskilde Højskole

Frandsen, Svend B.: Roskilde Højskole. Fra Smeltediglen. Vinteren 1957-58. U.st. 2017. 166 s.

Ry Højskole

Hovgaard, Niels: Ry Højskole 125 år. 1 dvd-video (75 min.). 2017.

Munk Pedersen, Hans: – at se med egne øjne. En krønike om Ry Højskole 1892-1992 – og ret forstå, hvad tiden vil, men ikke tro dens løgne – Ry Højskole – 125 års jubilæum. Ry 2017. 125, 43 s.

Tisvilde Højskole

Tisvilde Højskole jubilæum 1967-2017. Seniorhøjskolen for fremtiden. Red. Mogens Johansen. Tisvilde 2017. 31 s.

Daghøjskoler. Produktionsskoler

Baunegaard, Kirsten: De første 25 år. Produktionsskolen i Greve og Høje Taastrup. Greve 2017. 49 s.

Biografiske bidrag om enkelte lærere, pædagoger og skolefolk m.v.

Bidstrup, Georg (1902-71)

Solvang, Gunnar: Højskolemanden Georg Bidstrup – en bornholmsk udvandrer til Brassrown, North Carolina, USA. I: Bornholmske samlinger. Rk. 4, bd. 11 (2017), s. 72-101.

Bjerre Bach, Bent

Bjerre Bach, Bent: På ”græs” ved Hårup Skole 1957. I: Årsskrift for Brædstrupegnens Hjemstavnsforening. 2017, s. 116-23 [erindringer fra 3 måneders ansættelse ved den lille treklassede landsbyskole i Hårup].

Demuth, Christian (1892-1974)

Sørensen, H.E.: Læreren og dramatikeren Chr. Demuth. I: Sønderjysk månedsskrift. 2017, nr. 6, s. 220-23.

Elkjær, Søren Peder (1848-1938)

Elkjær, Søren Peder: En jysk Skolemester fortæller. 1. udg. 1948. Kbh. 2017. 257 s.

Mortensen, Peder (f. 1872)

Borg, Ellen; Nielsen, Gerda: Lærer Peder Mortensen, Vester Aaby. I: Stavn. Årg. 30 (2017), s. 48-54 [lærer Vester Aaby 1898-1941].

Rifbjerg, Sofie (1886-1981)

Hamre, Bjørn: Sofie Rifbjerg (1886-1981). I: Klassisk og moderne pædagogisk teori. Red. Peter Østergaard Andersen; Thomas Ellegaard. 3. udg. Kbh. 2017, s. 750-53.

Kirkebak, Birgit; Hamre, Bjørn: Didaktik, dilemmaer og tvivlens nådegave. I: Specialpædagogik. Årg. 37, nr. 3/4 (2017), s. 20-27.

Zahle, Birgitte (1827-1913)

Possing, Birgitte: Zahle – at vække sjælen. Kbh. 2017. 621 s.

Erindringer om skole og uddannelse

Højersgaard, Verner

Højersgaard, Verner: Minder fra min skoletid i Herning fra 1938 til 1949. I: Hardsyssels Årbog. 2017, s. 115-27.

Løbner Kristensen, Anandi (f. 1947)

Løbner Kristensen, Anandi: En ”hel- lig” skolepige fra Roum fortæller. I: Foreningsårsskrift for Lokalhistro- risk Arkiv for Møldrup og Omegn. 2017, s. 8-18 [1950’erne]

Nielsen Brovst, Bjarne (f. 1947)

Nielsen Brovst, Bjarne: Op, lille Bjar- ne! – op og gå i skole. Erindringer. Kbh. 2017. 121 s. E-bog.

Færøerne

Nørr, Erik: Præster, skoler, kirker og katolsk ”propaganda”. Provst V.U. Hammershaimbs visitatser og kir- kesyn på Færøerne 1866-1878. I: Danske Magazin. Bind 52, 2. hf. (2017), s. 387-442.

Anmeldelser

PÆDAGOGIK

Ove Korsgaard, Jens Erik Kristensen, Hans Siggaard Jensen & Lea Albrechtsen (red.),
Pædagogikkens idehistorie.
Aarhus: Aarhus Universitetsforlag
2017. 520 s. 399,95 kr. (hardback).
249,95 kr. (e-bog).

Af Johannes Westberg,
professor, Örebro universitet

I en tid när historien är ständigt närvarande i den utbildningspolitiska debatten, är historiska översiktsverk av stor betydelse. Som författarna till *Pædagogikkens idehistorie* noterar, är dessa också långt ifrån de första att ge ut en bok på detta ämne. I Norge publicerade Reidar Myhre *Pedagogisk idehistorie* 1964, som utgjorde grunden till Poul Fatums *Den pædagogiske taenknings historie* från 1967. Författarna tar också upp Per-Johan Ödmans *Kontrasternas spel* (1995), och Kjetil Steinsholts och Lars Løvliens (red.) *Pædagogikkens mange ansikter: pedagogikkens idehistorie fra antikken til det postmoderne* (2004).

Till dessa publikationer kan även läggas *Utbildningens idehistoria* (1975), av Carl Ivar Sandström, Henry Egidius *Pedagogik för 2000-talet* (1999), som titeln till trots behandlar pedagogikens förgrundsgestalter, Tomas Kroksmarks *Den tidlösa pedagogiken* (2003) som samlar framstående pedagogiska tänkares originaltexter,

och Anders Burmans *Pædagogikkens idehistoria* (2014). Internationellt har även böcker som Denis Lawtons *A History of Western Educational Ideas* (2002) publicerats.

I detta sammanhang står sig *Pædagogikkens idehistorie* mycket väl. I författandet av en bok om de pedagogiska idéernas historia finns, vilket idag är välbekant, många fallgropar. Framställningen kan riskera att dela hagiografins fokus på stora män och deras livsverk, eller så kan den överta whig-historiens analys så att pedagogikens historia blir den över framgångsrika idéer som var och en leder fram till dagens pedagogiska åskådningar. Det finns också en risk att framställningen blir ahistorisk, och att de pedagogiska idéerna ställs bredvid varandra som om de talade från samma plats och samma tid. Därtill tillkommer förstas frågan om hur man ska kunna välja och strukturera en framställning när området är så stort och tidsperspektivet så långt.

I *Pædagogikkens idehistorie* gör författarna många kloka val. För att undvika vaga och inte sällan problematiska och eurocentriska perspektiv på den pedagogiska historien eller på västerländska pedagogiska idéer, väljer författarna ett danskt perspektiv. Detta framstår i boken som ett mycket lyckat val, och ger inte minst presentationen ökad precision. Det är exempelvis inte reformpedagogiska idéer i allmänhet som behandlas i boken, utan givet att skillnaderna mellan ex-

empelvis den danska och den franska reformpedagogiska traditionen är så stor, så behandlas reformpedagogiken med utgångspunkt från dess danska historia.

Urvalsproblematiken som den pedagogiska idéhistoriens stora stoff innebär hanteras genom att boken är organiserad huvudsakligen i epoker. Epok är för författarna nämligen inte bara ett pragmatiskt begrepp för att kategorisera texter, utan används för att beteckna perioder som utmärkts av vissa grundläggande pedagogiska problem, som också har tydliga historiska och politiska förutsättningar. Därigenom undgår *Pædagogikkens idehistorie* den historielöshet som kännetecknat en del framställningar. Som författarna påpekar, så finns inga tidlösa pedagogiska grundidéer, utan dessa omtolkas och förändras ständigt beroende på historiskt sammanhang.

Genom att lägga fokus på epoker, snarare än enskilda idéer eller pedagogiska tänkare, kontextualiseras dessa också. En epok är inget tomrum, utan beskrivs med Quentin Skinners ord som "polemiske kontekster" kännetecknad av en kamp om ord och deras mening. Den betydelse som tillskrivits enskilda tänkare får också en historisk förklaring. Den status som tillerkänts Luther, Rousseau, Pestalozzi eller Dewey beror inte på kraften i deras individualitet eller tankar, utan på att sådana individer fungerat som prismor som samlat, koordinerat eller varierat de idéer som kännetecknade deras samtid.

Resultatet av dessa utgångspunkter är en välstrukturerad bok. Efter ett inledande kapitel som behand-

lar tiden före reformationen följer sju kapitel som i tur och ordning med utgångspunkt från en dansk kronologi behandlar reformationen (1536-), upplysningen (1700-), nyhumanismen (1770-), den nationella pedagogiken (1830-), reformpedagogiken (1870-), progressivismen (1945-), och det livslånga lärandet (1989-). Dessa epoker sammanfattas tydligt, med avseende på styrelseskick, människosyn, grundläggande -ismer, berömda internationella och danska tänkare, och institutioner med mera, i en tydlig tabell på sidorna 22 och 23. Därefter följer två kapitel som ägnar sig åt övergripande teman: pedagogik och politik, samt vetande och dygd.

Kapitlen har ett liknande upplägg. De inleds med en historisk kontext, som i kapitlet om reformationen bland annat omfattar den politiska teorin om *Corpus Christianum*, det danska inbördeskriget 1534–1536, och den danska territorialstatens utformning. Därefter följer avsnitt om människosyn och pedagogisk filosofi, didaktiska föreställningar, grundläggande institutioner och professioner, och epokens betydelse för eftervärlden. Till exempel diskuterar författarna hur bildningsbegreppet förblev ett grundläggande begrepp i den pedagogiska diskussionen efter nyhumanismen, även om man i den offentliga debatten efter 1800-talets mitt kommit att lägga stor vikt vid bildningens förfall.

Som en följd av denna disposition har författarna producerat en bok som både ger läsaren en historisk översikt och presenterar en analys av pedagogikens idéhistoria. I kapitlet om den

nationella pedagogiken (1830-) får vi exempelvis en inblick i tidens politiska tumult, dess liberala ideologi och föreställningar om folk, nation och individualism. Därefter följer bland annat en presentation av tänkandet kring folket pedagogik (*folkepaedagogik*), och N.F.S Grundtvig roll som nationsbyggare. Vi får också en beskrivning av innehållet i den framväxande danska folkskolan, och dess syften att uppföstra goda kristna som även besatt de bredare kunskaper som krävdes av medborgare i den danska staten, och berättelsen som didaktisk metod. Kapitlet ger sedan en beskrivning av epokens institutioner och professioner. Här behandlas bland annat feminiseringen av lärarkåren och utvecklingen av den danska folkskolan från en *almueskole* till en *folkeskole*.

Naturligtvis väcker sådana översikter frågor om urval och betoning. Till exempel väcker framställningen frågor om varför växelundervisningens (*indbyrdes undervisning, monitørsystemet*) pedagogiska idéer förbigås, medan Pestalozzis idéer får jämförelsevis stor plats. Som historiker uppskattar jag det stora utrymme som ges till den historiska kontexten. Men samtidigt innebär detta att det utrymme som ges till beskrivningen av de pedagogiska idéerna begränsas något. Sådana frågor om urval och disposition är dock ofrånkomliga när man skriver ett översiktsverk, och förtar inte att det är en mycket värdefull volym som tack vare dess många författare och redaktörer ger en informationsrik presentation av pedagogikens idéhistoria under 500 år.

Hans Vejleskov & Thyge Winther-Jensen:
De pædagogiske fags grundlag og anvendelse. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2017. 134 s. 149,95 kr. (hardback), 99,95 kr. (e-bog).

Af Jesper Eckhardt Larsen, postdoktor, Universitetet i Oslo

Bag den tilforladelige titel har de to forfattere udgivet et kampskrift, som tager de største stridsspørgsmål i dagens skole- og uddannelsesdebat op. I en kort og fyndig sekssiders afslutning sættes otte principper op for intet mindre end en total retningsændring for de pædagogiske uddannelser, for pædagogikken som forsknings- og undervisningsfag og for undervisere på skoler og andre uddannelsesinstitutioner. Ambitionen er at klæde den enkelte underviser på til selv, og selvstændigt, at kunne overskue, sammenligne, tage stilling til og handle på baggrund af et overblik over den vestlige pædagogiks hele historie. Det indebærer naturligvis et opgør med opfattelsen af pædagogik som en værktøjskasse fuld af redskaber eller som en tjener for dette eller hint udefra satte mål. I stedet er der tale om en selvstændig, fri og mangfoldig disciplin, der drøfter og afgør præmisserne for den gode undervisning. Den omfatter dermed ikke blot empiriske beskrivelser af, hvad der kan iagttages, har denne eller hin effekt – men i mindst lige så høj grad oplyste diskussioner af, hvad der bør ske i alle samfundets undervisende institutioner. Der kan ikke sluttes fra *er* til *bør*, er en gammel filosofisk

indsigt. Og den danner baggrund for meget af argumentationen bag disse principper i bogens forskellige kapitler. Evidens for effektivitet er ikke nok. Vejvalg og normer for god undervisning må indeholdes i fagets portefølje. Dette formuleres forskelligartet i forskellige afsnit, men bl.a. henvises der til en ny balance imellem at undervise og opdrage. Det ene går ikke uden et element af det andet. Endelig slås der er slag for teoriens indirekte, modsat direkte, forhold til praksis. Teori skal informere den allerede aktive praktiker, og der bør opstå et gensidigt forhold imellem teori og praksis. Dette er efter denne anmelders opfattelse helt nødvendige opgør med tidens uddannelsestænkning. Godt, at forfatterne har givet sig plads og frihed til at være yderst normative og klare i målet.

Frem imod denne bredside af en afslutning er der syv kapitler, som tager endog meget omfattende temaområder op til kort beskrivelse og normativ vurdering. Disse må ses som optakter til den beskrevne afslutning mere end egentlige gennemgange af disse felter. Dette giver bogen en vis slagside imod det programmatisk frem for det introducerende. Hvert af felterne er (også af forfatterne selv) blevet mere loyalt og fyldigt beskrevet i andre udgivelser. Et eksempel, som er mest relevant for et uddannelseshistorisk blik, er kapitel tre om didaktik. Her kommer en (alt for) kursorisk historisk/systematisk gengivelse af hhv. den behavioristiske, konstruktivistiske og dannelsesteoretiske model for undervisning. I disse beskrivelser opstår der en del diskutabile forkortelser – at behaviorismen er en variant af

empirismen fra Locke, at kompetencetænkning er bygget på behaviorisme, at Piaget og Vygotsky trækker på samme hammel, og flere andre synspunkter lægger op til en række noget mere indgående og nuancerede diskussioner end udfoldet her. Gør man den lidt noviceprægede læser en bjørnetjeneste herved? Det antyder også, for denne anmelder, at den tænkte målgruppe i realiteten er en anden. Dette er et kampskrift – det vil debattere og sætte retning for os alle inden for den uddannelsesmæssige verden – mere end egentlig indføre roligt og klart i emnerne. Kursen er stort set angivet klart i denne bog. Lad os følge den.

Christine Quarfood:
Montessoris pedagogiska imperium. Kulturkritik och politik i mellankrigstidens Montessorirörelse. Göteborg: Daidalos 2017. 400 s. 280 SEK.

*Af Ellen Nørgaard,
docent emerita, DPU*

Maria Montessori (MM) var en af reformpædagogikkens mange dronninger. Hun levede fra 1870-1952, var Italiens første kvindelige læge, udviklede en teori om barndom, småbørnsskolerne Casa de Bambini, et undervisningsmateriale, en praksis, skrev en række bøger og artikler, holdt kurser over det meste af verden, og mange børnehaver, skoler og seminarier vidner om bærer hendes navn. Forfatteren af herværende bog hævder, at hun i mellemkrigstidens kamp for sociale fremskridt og for teorierne om at børn

skulle være ”herre i eget hus” var en samlende figur for både socialarbejdere, børnepsykologer, ja selv psykoanalytikere (s. 214). Bøgerne om hende er utallige og nye kommer stadig til. Nu sætter flere hendes bøger ind i en idéhistorisk sammenhæng, hvor ikke mindst hendes menneske- og barnesyn kommer i fokus.

Professor i ”ide- og lærdomshistorie” ved Gøteborg Universitet, Christina Quarefood, er en af dem, som har beskæftiget sig indgående med MM i to bøger: en om hendes liv frem til ca. 1910 og en om årene fra 1910 til anden verdenskrig; anmeldelsen her handler om den sidste. Vægten i bogen bliver lagt på kulturkritik og politik i mellemkrigstidens montessoribevægelse. Den indledes med et stort kapitel om MM’s pædagogisk-historiske baggrund, hvorefter følger en kronologisk fremstilling af de tre tiår, hvor centrale begivenheder, vigtige og teoretiske nydannelser og dybsindige diskussioner fremlægges og forsøges integreret i kronologien. Stoffet er meget omfattende og detaljeret.

Den historisk interesserede vil glæde sig over forfatterens omfattende viden, f.eks. at franskmændene E. Seguin havde stor succes i USA i 1870’erne, og den fyldige diskussion om Frøbels og Pestalozzis forskellige opfattelse af legens betydning. Med udgangspunkt i ikke mindst denne viden dannede MM sig sin opfattelse af, at materiale til handicappedes undervisning kunne indgå i opdragelse og undervisning af normale, og at barnets frie, spontane leg ikke var tilstrækkelig udviklende.

Centrale begivenheder i MM’s liv omtales, f.eks. hendes næsten ameri-

kanske eventyr (s. 101-26). Hun bliver modtaget og dyrket på en rundrejse i USA som den store fornyer, kom i økonomisk dårligt selskab, samtidig med at hendes teorier og hendes virksomhed blev kritisk analyseret af Kielpatrick og kommenteret af selveste Dewey. Konsekvensen blev, at hun trak sig tilbage til Europa og Italien. Her blomstrede bevægelsen. Vigtig blev også London, som i en årrække var centrum for hendes kursusvirksomhed, og hvortil også flere danskere tog. MM begyndte som positivistisk forsker og endte i Indien, nærmest som teosof. Undervejs videreudviklede hun sit teoretiske grundlag og blev f.eks. optaget af psykoanalysen og nærmede sig Freud, dog uden teorien om libido – her hævdede hun at have stået nærmere Alfred Adler (s. 220-21). Hun studerede også i en periode spædbarnets psykiske udvikling og udviklede teorier om barnets sensitive perioder; inden for dette område opererede hun med muligheden for barnets religiøse opdragelse.

I 1920 kom Mussolini til magten i Italien, og her ser det ud, som om MM øjnede om ikke en samarbejdspartner, så en, der kunne støtte hende til større samfundsmæssig indflydelse. Var hun politisk naiv? Når journalister spurgte hende om politik, var svaret, at barnets sag stod over partier og nationale grænser. Det blev også hævdet, at hun og Mussolini var to, som begge stræbte efter enevældig magt. Den forsker, der har foretaget de grundigste undersøgelser af spørgsmålet, er Helene Leenders, der mener, at MM ved hjælp af lobbyisme, personlige kontakter og korrespondance med ledende fascister

gjorde sit yderste for at fremme sin bevægelses interesser. Hendes tilpasning til regimet var mere strategisk end ideologisk begrundet.

I året 1929, hvor New Education Fellowship (NEF) holdt verdenskonferens i Helsingør, og hvor MM var indbudt som taler, holdt hun selv kongres, og en international organisation blev dannet, der skulle samordne de forskellige nationale forbund rundt omkring i verden – et imperium var under opbygning. Tre år senere, i 1932, holdt MM et foredrag om fred, hun fik kontakt med Gandhi og blev aktiv deltager i 1930'ernes fredskongresser rundt i Europa. Fredbudskabet var imidlertid uforeneligt med Mussolinis afrikanske erobringer, og MMs nærmest "anarkistiske opfattelse af fri aktivitet" hævdedes at være uforenelig med fascismen. Italiens officielle førskolepædagogik ændredes, og undervisningsministeren erklærede, at hendes tjenester ikke længere var ønskede i Italien. MM's imperium blev ikke i denne omgang udviklet i Italien.

Bogen er interessant læsning, og der er tale om vigtigt stof. Litteraturhenvisninger og noter er fyldige. Teksten er detaljeret og frodig, og man kommer langt ned i de forskellige konflikter. Bogen mangler dog en strammere disposition, og opsamlinger undervejs ville også være ønskelige. I sin nuværende form fremstår den nærmest som uafsluttet. Måske kan vi håbe på en fortsættelse. Så kunne man også ønske sig en afgrænsning af, hvad der forstås ved begrebet kulturkritik, og mere information om, hvem de mange tilhængere, hun fik rundt i verden, var, både socialt og kulturelt.

FOLKESKOLEN

Egon Clausen:

Klassens frække dreng.

Unge Pædagogers danmarkshistorie.

Kbh.: Gyldendal 2017. 297 s.

279,95 kr. (hæftet).

179,00 kr. (e-bog).

*Af Ning de Coninck-Smith,
professor, Aarhus Universitet*

Unge Pædagoger er en institution i den nyere danske skolehistorie. Oprettet på initiativ af seminarieelever på tværs af landets dengang 18 seminarier i 1939, først som tidsskrift og gradvist også som studie-, møde- og seminar-kreds for nogle af tidens mest betydningsfulde skolepraktikere og -tænkere som f.eks. Torben Gregersen og Elias Bredsdorff, men senere også folk som Thorkild Thejsen – den senere redaktør af *Folkeskolen* – eller Egon Clausen selv. I 1960'erne var han således redaktør af tidsskriftet. For slet ikke at tale om alle de bøger, der gennem årene er udkommet og stadig udkommer på Unge Pædagogers forlag. I 1955 fik foreningen sine egne love, som har vist sig rimelig vejrbeständige og sikret overlevelsen frem til i dag. Da foreningen var på sit højeste i 1970'erne, abonnerede omkring 4000 på bladet, i dag er tallet nede på cirka 500.

Med Unge Pædagoger fik den kritiske pædagogik et hjemsted i kampen mod spanskrøret og eksamen og for en mere børnevenlig og demokratisk skole. Det skete ikke af sig selv, og i 1970'erne kom Unge Pædagoger for alvor i ilden, da indoktrineringsde-

batten rasede, og Ballerups socialdemokratiske borgmester Kaj Burchardt beskyldte lærerne for at være 'venstreorienterede abekatte'. Skolevæsenet i Albertslund, hvor netop Thorkild Thejsen underviste, men også i andre af kommunerne i det såkaldte røde bælte omkring København, som Gladsaxe og Herlev blev prygelknaibe for datidens reaktion. Den bestod af en blanding af modernitetsfrygt, EU-modstand og forvirring over samfundets hastige forandring, der gjorde det af med autoriteterne og respekten for de voksne. Nye kønsroller trådte over skolens dørtærskel, hvor stadig flere af lærerne var (unge) kvinder, mens de mandlige lærere erstattede butterfly og knækflip med velourbukser, islandsk sweater og pibe. Langt ind i Danmarks Lærerforening rækker var begejstringen for Unge Pædagoger til at overse.

Egon Clausen skriver ikke bare godt, han skriver medrivende og indlevet på en blanding af egne minder, UP's arkiv og interview med en række af de ledende kræfter. Man forstår, at interne konflikter har været en fast bestanddel af hverdagen, og at de i mangt og meget tog farve af diskussionerne på den (øvrige) venstrefløj mellem slappere og strammer, kommunister og basisgruppedemokrater. Ind i alt dette flød forskellige udlægninger af en marxistisk eller socialistisk pædagogik med inspiration fra så forskellige kræfter som Paulo Freire, Anton Makarenko og Den Blå Betænkning med overlap til Tvind, Bernadotteskolen, Dansk børneteater og Den Proletariske Lørdagsskole.

Selv forlod Egon Clausen Unge Pæ-

dagoger i løbet af 1970'erne og dermed stopper fortællingen (næsten). For nu satte reaktionen ind med 1980'ernes kartoffelkur og Bertel Haarder, hvis had til ikke bare Unge Pædagoger, men også til Danmarks Lærerforening var/er legendarisk. 'Den store nedtur' er titlen på bogens sidste kapitel, hvilket dækker over de frustrationer, det gav anledning til, da der ikke længere var noget at kæmpe for i takt med reformpædagogikkens institutionalisering med først 1975-loven og især 1993-loven – men også, hvor uforberedt man var på den hast, med hvilken politikerne nu søsatte stribevis af forsøg – alt imens at resultaterne fra PISA-undersøgelserne efterhånden blæste om ørene. En biomstændighed, som også Egon Clausen bemærker, var måske, at indoktrineringsdebatten tilføjede foreningen et banesår, som den efterfølgende havde svært ved at overvinde.

Jeg slugte Egon Clausens bog og glædede mig over de mange velvalgte tegninger af bl.a. Claus Deleuran, Pernille Kløvedal og Klaus Albrechtsen. Jeg kan ikke anbefale den nok til alle, som ønsker at få et levende billede af (nogle af) de mennesker, som har været med til at gøre folkeskolen til det, den er i dag. Mange andre har hjulpet til – også fra mere etablerede miljøer, men det ændrer ikke på, at kredsen omkring UP har været vigtig. Egon Clausen har ristet runerne – vi andre har til gode at høre om, ikke bare hvad der skete fra 1980'erne og fremefter, men også at få placeret UP ind i en bredere fortælling om forsøgsarbejdets historie – også uden for de københavnske cirkler.

NORGE

**Dagrun Skjelbred, Norunn
Askeland, Eva Maagerø
& Bente Aamotsbakken:**
Norsk lærebokhistorie.
**Allmueskolen – folkeskolen –
grunnskolen 1739–2013. Oslo:**
Universitetsforlaget 2017.
587 s. 499 NKR.

*Af Annegret Friedrichsen,
forskningsbibliotekar,
AU Library Emdrup*

Norsk lærebokhistorie er med sine 587 sider et omfangsrigt værk. I dette fremlægger de fire forskere Dagrun Skjelbred, Norunn Askeland, Eva Maagerø og Bente Aamotsbakken et stort og interessant materiale, der rummer en tidsmæssig spændvidde fra 1739 til 2013 i ét eneste ambitiøst bind. Bag denne samlede lærebogshistorie ligger mange års forskning, ikke mindst et forskningsprojekt (fra 2006 til 2010) om norsk lærebogshistorie med støtte fra bl.a. Norges Forskningsråd og det norske Nasjonalbiblioteket samt biblioteket på Høgskolen i Sørøst-Norge. Forfatterne har tidligere udgivet eller bidraget til forskellige centrale værker om pædagogiske tekster og aspekter af læremiddelforskning, herunder *Norsk lærebokhistorie – en kultur og dansningshistorie* (I-III).

Det giver sig selv, at intentionen om at formidle kendskab til norske lærebøger over knap tre århundreder kræver indgående overvejelser over udvælgelsesprincipper i behandlingen af det enorme forhåndenværende materiale. I bogens indledning, kapitel 1,

gør forfatterne grundigt rede for de valgte afgrænsninger.

Bogen behandler kun bøger beregnet til den obligatoriske skole, dvs. i Norge først almueskolen, siden fra 1889 folkeskolen og endelig fra 1967 grundskolen. Der tages hovedsageligt udgangspunkt i de mest anvendte lærebøger, dvs. bøger udkommet i stort antal og med stor udbredelse, som er trykt og udgivet i Norge. Selvom forfatterne udvælger succeserne blandt lærebøgerne, dvs. bestsellerne, der ofte er udkommet i mange oplag og reviderede udgaver, foretager de også enkelte digressioner ud i mere sjældne og nyskabende lærebøger – for at vise bredden i ”lærebokfeltet” (s. 12). Hvad angår lærebøger i mange udgaver, lægges tyngden på førsteudgaven, men igen – stedvis inddrages også revideringer. Bogen handler om lærebogens ”indhold, utforming og udvikling” (s. 13), og den opdeling i perioder, der munder ud i bogens første mange kapitler, er netop en kronologi, der har skolelovgivninger og læreplansreformer som pejlemærker og vendepunkter. Den historisk-kronologiske del består af seks kapitler: Kapitel 2, 1739-1860: ”Lærebøger i omgangsskolen” med hovedvægt på katekismen, abc-bøger og regnebøger; kapitel 3, 1860-1889: ”Lærebøger i fastskolen” inddrager ud over lærebøger i kristendomskundskab, læse- og regnebøger også fagene naturhistorie, fysik, geografi og historie; kapitel 4, 1889-1939: ”Lærebøger i folkeskolen” handler om lærebøgernes udvikling inden for de samme grundfag samt i naturfag og norskfaget foruden en lille ekskurs om engelsk; kapitel 5, 1939-1974: ”Lærebø-

ker i arbeidsskolen” fokuserer igen på de samme grundfag, på principperne for den nye skoleudvikling og på nye fag og temaer i lærebøgerne; og kapitel 6, 1974-2013: ”Lærebøger i fællesskolen” tematiserer udviklingslinjer fra det tidligere kristendomskundskabsfag til en bredere religionsorientering, abc-bøgernes forvandling, norskfaget som tekst-, kommunikations- og kulturfag og slutter kort med engelsk som kulturfag. Efter den historisk-kronologiske del følger kapitel 7: ”Lærebøger i praktiske og estetikke fag”, som omfatter sang og musik, skriveundervisning, kunst- og håndværksfag samt gymnastik og skolekøkken på tværs af hele perioden fra 1739 til 2013.

Bogens omdrejningspunkt er ikke kun lærebøgerne, men også den historiske kontekst, de indgår i og udspringer af, hvilke læreplaner eller andre myndighedstekster der ligger til grund for udformningen af de enkelte lærebøger, og sidst men ikke mindst også hvilke personer der har skrevet disse lærebøger. For lærebogsforfattere får ofte ikke samme opmærksomhed som andre forfattere. Det opleves som en meningsfyldt nyskabelse, at der her rådes bod på denne usynlighed. Især i ovennævnte seks historisk-kronologiske kapitler finder man særligt grafisk fremhævede helsides levned- og virkeportrætter med fotos af lærebogsforfattere (fra perioden før 1974). Portrætterne dukker regelmæssigt op i løbet af næsten alle bogens ni kapitler (fordelt på mellem et og syv pr. kapitel), og de udgør i sig selv et godt supplement til bogens øvrige progression.

Et eksempel er portrættet af den første navngivne kvindelige abc-bog-for-

fatter i Norge, Hedevig Rosing (1827-1913). Hendes nyskabende *Barnets første bog* (med 58 billeder) var en ”... ’moderne’ abc-bokssuksess” (s. 70), som i perioden fra førsteudgivelsen i 1879 til det sidste oplag i 1916 udkom i 19 oplag og blev anvendt både i Norge og af norske emigranter i USA. Analysen af bogen inddrager forside, ændringer i de enkelte udgaver, komparative betragtninger i forhold til samtidige abc-bøger, illustrationernes pædagogiske og æstetiske dimension samt læsemetodens indflydelse på stoffets opbygning.

Et andet eksempel kan man finde i kapitel 8, ”Den samiske læreboka. Fra oversættelser til originallitteratur”, som er et spændende ekstra kapitel om tosprogede bøgers betydning. I centrum står portrættet af pioneren Margarethe Wiig (1903-2002), som skrev og illustrerede den første tosprogede samiske abc-bog *A B C* (1951), med samiske og norske tekster og illustrationer af både norsk og samisk kultur. I begyndelsen af 1800-tallet havde der eksisteret lærebøger i samisk og norsk, men herefter mødte de samiske børn på grund af det senere 1800-tals fornorsknings- og assimilationspolitik kun norsk sprog i læsebøgerne. Teksterne blev i den periode skrevet af norske forfattere og var beregnet for norske forhold, hvilket gjorde, at de samiske børn kun så sig selv beskrevet udefra. Med Margrethes Wiigs abc-bog blev der åbnet for flere læsebøger udviklet til samiske børn. Wiigs og to andre læsebøger fra senere perioder fremhæves mht. eksempler på forholdet mellem tekst og illustration, på forfatterens overvejelser og samtidens vurderinger – alt

sammen i en kontekstuel forståelse af metoder og under inddragelse af børnekulturen.

Portrætterne af lærebogsforfatterne opleves ikke som separate vedhæng, men udgør også visuelt et godt supplement til det billedmateriale bestående af lærebogsforsider og opslag fra lærebøger, der illustrerer de enkelte kapitler og analyser af bøgernes indhold.

Det sidste kapitel i bogen, kapitel 9: ”Noen linjer i lærebokshistorien” sammenfatter og skaber et godt overblik. Forfattere trækker interessante linjer i lærebogshistorien med hensyn til foretrukne genrer og forskydninger i tekst-billede-balancen og viser, hvordan udviklingen af opgaveformuleringer igennem tiden afspejler skiftende opfattelser af elev- og lærerroller. Her synliggøres den historiske udvikling med nedslag i en række didaktisk relevante emner. Afslutningsvis indeholder bogen en fyldig litteraturliste med primær- og sekundærkilder og et personregister.

Som lærebogshistoriens forfattere selv nævner, har læremidlerne i løbet af det 20. århundrede og frem til i dag tiltagende udviklet sig til komplekse, sammenhængende lærebogssystemer i mange indbyrdes forbundne dele. Det er vigtigt at fremhæve en anden af forfatternes afgrænsninger, dvs. det, at de eksplicit vælger altovervejende at koncentrere sig om grundbøgerne, dvs. elevens grundbog, og ikke om de tilhørende opgavebøger, lærervejledninger og andet trykt eller elektronisk tillægsmateriale. Selvom

denne afgrænsning, opgavens omfang i denne norske lærebogshistorie taget i betragtning, er forståelig og nok også nødvendig, vil man alligevel, jo mere man nærmer sig nutiden, miste vigtige pointer i lærebogsforfatternes arbejde med stoffet, når man skærer det tilknyttede materiale væk.

Men dette er kun en lille kommentar i forhold til et imponerende gennemført værk. I denne norske lærebogshistorie når man vidt omkring, fremhæver pionererne, dykker ned i det eksemplariske og formår tillige at nå rundt om den samtidige reception og omstændighederne bag og omkring udformningen af lærebøgerne. Bogen står allerstærkest i de store grundfag, der behandles gennemgående på tværs af kapitlerne, mens andre fag, som f.eks. fremmedsprogsfagene, ikke får så megen plads. Hele vejen igennem tages opfattelsen af barnet og af barndommen i en historisk kontekst op til overvejelse. Der er løbende spændende iagttagelser om forholdet mellem tekst og billede og om illustrationernes udvikling både i antal og i deres æstetisk-pædagogiske funktion. *Norsk lærebokshistorie* er en velskrevet, gennemført bog, hvis primære målgruppe er norske lærere og fagfolk inden for læreruddannelse, men som kan læses af alle interesserede, og også anbefales for læsere i andre skandinaviske lande. Bogen lykkes i sin rejse ud i den norske lærebogs forvandling igennem næsten tre århundreder til fulde med at formidle sit stof på en appellerende og inspirerende måde.

Harald Thuen:
Den norske skolen.
Utdanningsystemets historie.
Oslo: Abstrakt forlag.
283 s. 387 NKR.

Af Ning de Coninck-Smith,
professor, Aarhus Universitet

Det er godt at kende sine rødder, også når man er i skolens verden. Derfor er uddannelseshistorie på programmet i den norske og den svenske læreruddannelse; i Danmark er det ikke tilfældet. Dansk skolehistorie spiller ikke en selvstændig rolle, og det dannede element er overladt til det obligatoriske modul KLM (kristendom, livsoplysning og medborgerskab). Derfor skrives der heller ikke mange introducerende bøger til skolens lange historie i Danmark. Men det gør der i Sverige – og i Norge. Det er en særlig genre, hvor det hele skal nås på relativt få sider. Der skal tydeligvis heller ikke ofres penge på mange illustrationer, hvis man skal tage et af de seneste bud, nemlig Harald Thuens *Den norske skolen*, som udtrykker herfor.

Så, hvordan gør man så det? Thuen har valgt kronologien, og vi begynder tilbage i 1739, dengang Norge stadig var en del af Danmark. Som opfølging på konfirmationsforordningen fra 1736, udsendte Christian den 6. to skolelove, én for landsbyskolen og én for byskolen. Det var ikke, fordi bønderne eller byboerne var begejstrede, men i samfundets højeste cirkler troede man på skolen. Som den institution, der kunne sikre befolkningens og ikke mindst landets kristne frelse – og som kunne bidrage til at bekæmpe an-

alfabetisme og overtro. Skolegangen blev syvårig, Pontoppidans katekismeforklaring bogen. Langt de fleste børn fik dog kun en begrænset skolegang, og langt de fleste gik i omgangsskoler, da afstandene ofte var store og uvej-somme. Skolegangens formål var konfirmationen, og til at rådgive sig havde kongen biskoppen over Akershus Stift Peder Hersleb, der havde testet konfirmationsplanerne på ungdommen.

Fra denne første periode, som benævnes Skolen for kirken, bevæger Thuen sig frem gennem fire yderligere perioder, der omtales som Skolen for det norske, Skolen for demokrati, Skolen for ligestilling og Skolen for præstation. Hvert tidsafsnit behandler grundskolen, læreruddannelsen og det højere skolevæsen. Vi hører om pædagogiske uenigheder mellem oplysningsrealister, folkedannere og nyhumanister, vi hører om drenge og pigers undervisning, vi hører (lidt) om skolens arkitektur, og vi hører om inspirationen fra den store verden fra Humboldt over Dewey og OECD. Der er også blevet plads til at forfølge debatten om det private skolevæsen fra tidligste tid og til i dag, hvor syv procent af de norske elever befinder sig i frie grundskoler.

1860'erne og den karismatiske skolemand Hartvig Nissen står Thuens hjerte nær. For i disse år grundlagdes enhedsskolen. En smal middelskolebro forbandt almenskolen med gymnasiet (som ofte var privat), men tanken var klar og tydelig; der var tale om "et tidlig organisatorisk udtryk for *enhetsskoletanken*", som Thuen skriver. Og sådan har det været lige siden, broen er blevet bredere for helt at for-

svinde i 1974 ved aflivningen af mellemkolen og indførelsen af den niårige grundskole, i 1997 udvidet til ti år med mulighed for fortsættelse i en treårig ungdomsuddannelse.

Som dansk læser overraskes man af lighederne, men også af forskellene. Det nye, selvstændige Norge havde brug for skolen, og reformerne af standssamfundets skolesystem faldt derfor i en lind strøm; her var ikke krig med Tyskland eller hårdt optrukne politiske modsætning i Estrupårene til at forsinke en revision af skolesystemet. Hvor betegnelsen folkeskole først blev til lov i Danmark i 1899, skete det ti år forinden i Norge, og hvor magthaverne i Danmark slog kortsæts tegn ved tanken om enhedsskolen, kunne de norske beslutningstager langt tidligere se muligheder og fordele ved at gøre uddannelse tilgængelig for alle. At det så var en sandhed med store modifikationer, er en helt anden sag, som Thuen desværre ikke kommenterer. Men gymnasierne var private – og børnearbejde og fattigdom må langt op i det 20. århundrede have lagt en dæmper på enhedsskoletankens indførelse i praksis. Også dagens store frafald på erhvervsuddannelserne, hvor tre ud af ti ikke får gjort uddannelsen færdig i løbet af fem år, taler den sociale arvs tydelige sprog.

Det er noget af en præstation at spænde over 1700-tallets oplysningsiver og nutidens konkurrencestat og kundskabsløft helt ned i børnehævealderen. Her er mange oplysninger og interessante sammenhænge, som synes at hvile på en systemteoretisk forståelse. Det er systemets tilbli-

velse og udvikling, som beskrives – og af samme grund peger den ene periode frem mod den næste. Det er der for så vidt ikke noget forkert i, – og det er også det, som bogens titel lægger op til. Fremstillingen kommer dog til at fremstå som et næsten glidende kontinuum. Det er kontinuiteten, som har præget skolens udvikling, hævder Thuen i afslutningen (s. 239). Kampe og konflikter udspiller sig på det intellektuelle og politiske plan, blandt rigets bedste *mænd*.

Interessant er det at følge udviklingen i Norge, hvor lærere og (gymnasie)lektorer siden 1997 får samme grunduddannelse, og hvor meget peger på, at de skal huses under samme (universitets)tag. Det kaster et sideblik på udviklingen i Danmark, hvor konflikter mellem universiteter og professionshøjskoler i forening med resterne af seminarie-Danmark holder læreruddannelsen i skak. Måske er skoledebatten mere konfliktfyldt i Danmark end i Norge, noget kunne tyde derpå, hvis man følger Thuen. Også set med danske øjne må det undre, at i en tid, hvor ca. 13 procent af den norske befolkning er af anden etnisk oprindelse end norsk, at dette læses som en ren hvid bog. Ikke engang samerne er nævnt.

Genren lægger tydeligvis ikke op til det letlæste, her er megen tekst og mange oplysninger på relativt få sider. Har man insiderviden om norsk skole og skolepolitik, vil det nok hjælpe på forståelsen. Bogen er forsynet med et fælles navne- og sagregister, der dog i nogen grad letter arbejdet med at finde rundt i informationsmængden.

GYMNASIELLE UDDANNELSER

Helge Wiingaard:

Patriae et literis. Haderslev Katedralskole gennem 450 år. Haderslev:

Historisk Arkiv for Haderslev

Kommune og Haderslev

Katedralskole 2017.

418 s. 250 kr.

*Af Børge Riis Larsen, lektor emeritus,
Slagelse Gymnasium*

Som en af de ældste skoler i den nordlige del af dansk-tyske grænseland skiller skolens historie sig ud fra de fleste andre danske gymnasieskolars historie. Skolens grundlægger var hertug, og elevtallet har svinget mellem en håndfuld elever til noget over tusinde. Tre forskellige fædrelande har den tjent – Slesvig, Tyskland og Danmark – og ti krige har den overlevet. Herudover har der på skolen været talt mindst fire forskellige sprog.

Skolens latinske motto "Patriae et literis" fra 1854 kan oversættes med "For fædrelandet og lærdommen". Skolen blev grundlagt i 1567. Grundlæggeren var hertug Hans den Ældre, som var halvbror til Christian 3. Tidligt kaldte skolen sig Schola Haderslebensis. I 1655 fik den status som en ren højtysk latinskole under navnet Königlich Lateinschule zu Hadersleben. Kongelig var skolen nu, idet hertugen i Haderslevområdet var identisk med den danske konge. Og tysk skulle navnet være, idet højtysk var det officielle administrationsprog i denne del af riget. Efter 1. Slesvigske Krig 1848-50 fik skolen navnet Haderslev Lærde Skole, hvor fædrelandet var Danmark. Det

varede til 1864, hvor skolen blev tysk og havde flere navne – blandt andet indgik ordet "Gymnasium" i skolens navn allerede i 1874. Ved Genforeningen i 1920 blev skolen igen dansk under navnet Haderslev Katedralskole.

Antallet af elever var højt i 1500-tallet og lå da et godt stykke over 100. Men i de følgende århundreder var det langt lavere, og skolen var i perioder lukningstruet. I de tidligste tider havde skolen fem klasser, kaldet lektier, og da hver klasse havde sin faste lærer, som underviste i alle fag, var der ansat fem lærere. Førstelæreren havde titel af rektor, mens andenlæreren havde titel af konrektor. Det var i øvrigt en titel, der genindførtes så sent som i 2007, men afløstes af titlen vicerektor otte år senere. Skolen var indtil 1920 en drengeskole; først ved Genforeningen optog den piger. Luften i skolebygningen var generelt dårlig, hvilket betød, at eleverne blev sendt udenfor i frikvartererne, hvilket kendetegnede skolehverdagen helt op til 1960'erne. Frem til 1854 var eleverne henvist til at bruge kirkegården rundt om Vor Frue Kirke som legeplads.

En af de tidligere rektorer skal omtales. Det er Jens Ravn (1601-66) med det latiniserede navn Jensenius Corvinus. Han var født i Haderslev, dimitterede fra skolen i 1623 og blev 1631 skolens rektor. Han har slået sit navn fast som den eneste af skolens rektorer til dato, der indtil flere gange var involveret i druk, slagsmål og hærværk i byen. "Næppe mange i en by som Haderslev var ædru efter midt på formiddagen, og selv kongen, Christian IV, nåede ligefrem europæisk berømmelse for sit umådeholdne drikkeri." Ravn

blev afskediget i 1650 og valgte som så mange andre latinskolerektorer at fortsætte sit arbejdsliv i et nok mere velanset og vellønnet embede som sognepræst. Her overgik der ham en stor ulykke idet, ”ugudelige Polakker” en dag i 1659 jog ham ud af præstegården og brændte den af, så alt, hvad han ejede, gik op i røg. Det havde tilsyneladende ikke hjulpet, at han søndag efter søndag fra prædikestolen havde udtalt bønner: ”Bevar os, Herre, bevar os al! Især fra vor ven, den vilde polak!” Han fik dog et nyt præstekald og trak sig tilbage herfra som 64-året for at nyde sit otium.

Det blev Ravens efterfølger som rektor, sachseren Nicolaus Gutbier, som kom til at implementere skolelovene af 1655: *Leges Scholasticae für die Königliche Haderslebische Schule*. Den mest vidtrækkende bestemmelse heri var et forbud mod at bruge sproget dansk. Forbuddet gjaldt såvel undervisning som al anden samtale på skolens grund. Kun tysk måtte tales i de yngste klasser – i de ældste kun latin. Denne bestemmelse havde juridisk gyldighed frem til 1827. I nogle år fik skolen i Haderslev konkurrence. I 1680 blev Peter Wöldike ansat som konrektor. Fire år senere fik han et embede som præst i Sommersted, hvor han gav sine egne børn og andre af egnens børn latinskoleundervisning i hjemmet, og han dimitterede dem også til universitetet. I en årrække var der således en latinskole i Sommersted, som eksisterede helt op til 1750. Og i denne skole måtte der tales dansk! Et alvorligt krisetegn var, at Haderslev-skolens elever klarede sig dårligt, når de var til eksamen ved uni-

versitetet i Kiel, og der var derfor forslag om at nedlægge skolen. J.A. Cramer, prokansler ved Kiel Universitet, foreslog, at skolen blev nedgraderet til en realskole.

I skolelovene fra 1814, hvor der blev indført obligatorisk skolegang for alle, bestemtes det for Hertugdømmernes vedkommende, at ”skolesproget skulle følge folkesproget”, hvilket for Nordslesvigs vedkommende ville sige dansk. Vi skal imidlertid helt frem til 1828, før faget dansk overhovedet kom på skolens skema. Når tysk var det fremherskende sprog, var det, fordi skolens lærere selv havde svært ved dansk, men også fordi de elever, der fortsatte deres akademiske karriere ved tyske universiteter, skulle kunne beherske det tyske sprog. I 1848 blev der udsendt et regulativ om dansk undervisningsprog ved skolen, der blev sat i kraft 1850, og i perioden 1850-64 var skolen dansk. Til at varetage undervisningen blev seks lærere ansat. De fleste kom fra København og havde ikke tidligere sat deres ben i Haderslev. Kultusminister J.N. Madvig havde en mening om lærerne: Ingen måtte ved ansættelsen være mere end 40 år gamle, de ”skulle kunne føre sig standsmæssigt frem, have pæne manerer, bordskik, kunne danse lanciers o.s.v.” I marts 1864 fik eleverne besked på, at skolen var lukket med øjeblikkelig virkning. Rektor og lærerne måtte ud – ikke blot af skolen, men også af Haderslev og af Sønderjylland. I september samme år åbnede Haderslev Læreres Skole i København, der eksisterede frem til 1899.

Fra 1864 til 1920 var skolen i Haderslev en preussisk statsskole, og perioden var ikke mindst præget af, at

skolen gradvist blev integreret i det preussiske skolevæsen. Skolen begyndte med et helt nyt lærerkollegium, og mange elever fortsatte deres skolegang. Skolens nye rektor P.H. Jessen talte, ligesom flere af hans kolleger, dansk, og han stod for skolens danskundervisning. Dansk fik status som obligatorisk andet fremmedsprog i alle klasser, men var ikke undervisningssprog. Omkring 1890 blev dansk et valgfag, og i 1913 blev der kun undervist i dansk to timer om ugen; kun 12 af skolens 400 elever havde dansk i vinteren 1913-14. Mange danske i Slesvig rantes i disse år af udvisning. Man kunne blive udvist, og det skete bl.a. for en 11-årig dreng, som havde nægtet af rejse sig, da der skulle råbes hurra for kejseren. Første Verdenskrig gik hårdt ud over skolen. I alt 76 personer med tilknytning hertil kom af dage som følge af krigen. Ved Genforeningen i 1920 blev skolen igen dansk. En elevgruppe ønskede dog at afslutte med en eksamen efter tysk ordning, og der blev på den danske stats bekostning oprettet en særlig tysk afvikelingsafdeling, hvor seks lærere fra den tyske skole underviste.

Også 2. Verdenskrig havde indflydelse på skolen. Værnemagten beslaglagde nogle skolebygninger i oktober 1943. Helt frem til 1948 tjente disse som depot, lazaret, flygtningelejr og flygtningehospital, og undervisningen foregik derfor i andre bygninger i byen. Mange elever og lærere var således aktive i modstandskampen. Den senere biskop over Fyns Stift og elev på skolen 1941-44 Vincent Lind var aktiv i modstandsbevægelsen. Han deltog i en aktion i slutningen af april 1944 om

aftenen og cyklede næste morgen 10 km til skolen for at gå op i faget dansk stil til studentereksamen. Det blev det meste af, hvad han nåede at komme op i til denne eksamen. Han blev nogle dage senere arresteret og sad i tysk fængsel. I august 1945 blev han hædret ved en morgensamling på skolen og fik her et studentereksamensbevis med Undervisningsministeriets tilladelse som en hædersbevisning. Andre elever, der havde deltaget i modstandskampen og derved havde forsømt undervisningen, kom til eksamen på særlige vilkår og til særlige prøver, da besættelsestiden var slut.

Bogen fortæller ikke blot om skolen men også om skoleudviklingen generelt. Herudover er skolehistorien sat ind i samfundsudviklingen generelt. Den indeholder et meget stort illustrativt materiale, ligesom der er en lang række små illustrerede artikler. Havde jeg været elev eller lærer på skolen, ville jeg straks anskaffe og læse denne bog. For den skolehistorisk interesserede læser er der også meget interessant materiale at læse heri.

Line Kjær Jørgensen:
Fælles for forskellighed.
Studenterkursernes historie
fra 1850-2017. Kbh.: Akademisk
Studenterkursus 2017. 57 s.

*Af Børge Riis Larsen, lektor emeritus,
Slagelse Gymnasium*

Da jeg begyndte i gymnasiet i begyndelsen af 1960'erne, var vi kun tre fra min klasse, der kom i gymnasiet. Men måske var der flere, der efterfølgen-

de blev studenter fra studenterkurser. I hvert fald var der adskillige fra min omgangskreds, der frekventerede kurserne i København og fik eksamen herfra. Litteraturen om studenterkurserne er ikke stor. I Tuxen og Tuxens *Vejen til universitetet* fra 1978 er der kun få sider med litteratur om studenterkurserne. Vi kender således enkelte kursers jubilæumsskrifter, og ikke alle udgav endog årsskrifter.

I mere end 150 år har der eksisteret kurser, som har forberedt elever til studentereksamen på to år. De private studenterkurser opstod i 1860'erne. Kurserne kunne i begyndelsen dog ikke selv dimittere de studenter, de forberedte. Kursisterne måtte tage deres afsluttende eksamen ved de lærde skoler med særligt udnævnte eksaminatorer og censorer. Først noget senere kunne kursisterne eksamineres af deres egne lærere. Den voksende højskolebevægelse medvirkede til, at unge mennesker herfra blev bogligt inspirerede, og studenterkurserne var en god mulighed for at tage en studentereksamen f.eks. sideløbende med et erhvervsarbejde. Var man ikke kommet med på uddannelsesvognen i første omgang, var et studenterkursus den eneste og oplagte vej i 1960'erne, hvorfor dette årti og første halvdel af 1970'erne blev en storhedstid for de danske studenterkurser. Gennemsnitssalderen for kursisterne har generelt været højere end for elever på de almene gymnasier. Mange kursister var udeboende, var gifte og havde børn, og de havde ofte erhvervsarbejde.

Slagelse Lærde Skole blev nedlagt i 1852, og byen fik først i 1927 et gymnasium. Personer, der i det vestsjæl-

landske ville have en studentereksamen, måtte derfor i mange år tage på akademiet i Sorø. En mulighed mere blev der dog i 1913, hvor Høng fik et studenterkursus. Her var der i 1866 oprettet en højskole, som siden udviklede sig til en realskole, og i 1913 kom så studenterkurset til. Og dette fungerede fra begyndelsen som en kostskole. Studenterkurset eksisterede helt frem til 1981, hvor det toårige kursus blev til et alment treårigt gymnasium. Noget tilsvarende skete med Rønde Studenterkursus, som blev grundlagt i 1917, og som i 1984 også blev til Rønde Gymnasium. Samtidig med, at studenterkurset i Høng begyndte, forsøgte en privat realskole i Slagelse sig med studenterklasser. I løbet af de få år, denne mulighed eksisterede, blev der udklækket ni (!) studenter herfra.¹

På mange studenterkurser var der ikke blot undervisning i dagtimerne, men tillige aftenhold. Ved Århus Akademi havde man i en periode først i 1970'erne såvel formiddags-, eftermiddags- og aftenhold. Tidligere finansminister Henry Grünbaum (ikke Grümbaum, som der står flere steder) har skrevet, at han tog sin studentereksamen på ét år (Statens Kursus), og at det var hårdt med næsten fuldt erhvervsarbejde som gravør ved siden af. Lærerne i 1930'erne var oftest timelærere, der blev aflønnet med to kr. i timen, og mange søgte derfor bort fra kurserne, hvis de kunne få en fast stilling ved et alment gymnasium.

¹ B. Riis Larsen: Studenterklasser på Dyhrs Skole. I: Nyt fra Slagelse Gymnasium og HF-kursus, september 2004 s. 10f.

Helt specielle forhold kunne man opleve under besættelsen. En lærer fortæller således, at han var med til at afholde eksamen i Vestre Fængsels danske afdeling. Eksaminander, der var frihedskæmpere, skulle passe godt på deres våben og lagde revolverne foran sig på eksamensbordet ved mundtlig eksamen.

Ud over at forberede til studentereksamen kunne man også tage mellemkole- og realeksamen på kurser. I 1970 dimitteredes de første hf-studerter fra kurserne, men i de følgende år faldt den procentvise andel, som studenterkurserne udgjorde af samtlige, fra 14,4 % i 1960 til blot 1,7 % i 1995. I efteråret 1980 stillede undervisningsminister Dorthe Bennedsen forslag om helt at nedlægge studenterkurserne. Forslaget faldt, da der ikke kunne samles et parlamentarisk flertal herfor. Året efter overlevede kurserne endnu engang regeringens spareplaner, men måtte bl.a. leve med, at klassekvotienterne for kurserne blev hævet fra 14 til 18. I 1989 gjorde undervisningsminister Bertel Haarder det muligt for uddannelsesinstitutionerne at udbyde enkeltfag, hvilket viste sig at være et særdeles vigtigt træk i forhold til kursernes overlevelse. Et studenterkursus i Sønderjylland havde stor succes med at tiltrække elever til deres kostafdeling. Her kunne ryttere have deres hest med og dyrke deres idræt, samtidig med at de kunne tage deres studentereksamen.

En beskrivelse af den samlede studenterkursussektors historie ser først dagens lys med dette skrift. For en skolehistoriker er dette besynderligt, idet de har spillet en stor rolle, idet om-

kring 14-15 % af en studenterårgang i perioder blev dimitteret fra kurserne, og kurserne har været af stor betydning for den sociale mobilitet i landet. Der er nogle fejl i bogen. Med papirudgaven fulgte et par sider med rettelser og tilføjelser. Dem kan jeg ikke finde i udgaven på nettet. Bogens primære fokus er på kursernes ledelse og drift, mens vi her ikke læser meget om f.eks. kursuslærernes uddannelse.

VIDEREGÅENDE UDDANNELSER

**Kurt Jacobsen &
Anders Ravn Sørensen:**
**CBS gennem 100 år. Kbh.:
Historika 2017.
416 s. 299,95 kr.**

*Af Ning de Coninck-Smith,
professor, Aarhus Universitet*

Universitetshistorie er uløseligt knyttet til universiteternes runde fødselsdage, og dette værk om CBS's mere end 100-årige lange historie er ingen undtagelse. Og så alligevel, for modsat mange mere klassiske universitetshistorier er der gjort en hel del for at komme en bredere læserskare i møde. Som kunne tænkes at interesse sig for dansk erhvervshistorie og for, hvilke kvalifikationer og uddannelser, erhvervets udøvere har besiddet – og hvorfra de har skaffet sig den viden.

Lad mig dog begynde med begyndelsen, tilbage i årene efter den florisante handels forlis, tabet af Norge og landets bankerot. Mere præcist i 1820, hvor etatsråd Frederik Thaarup frem-

lagde en plan for et 'Handels-Academie for Danmark'. De unge mennesker – læs mænd – skulle undervises af landets bedste kræfter i handelsvidenskabernes forskellige genstandsfelter fra varekundskab til nationaløkonomiens grundsætninger. Tilslutningen var ikke overvældende, og hans planer måtte tilbage i skrivebordsskuffen. I takt med at industrialismen fik fodfæste – og landet blev mindre – måtte der imidlertid rustes op på alle fronter. Realskoler fik følgeskab af tekniske skoler og af private handelsakademier, som udbød etårige kurser på realskoleniveau. Tidens magtfulde erhvervsinteresseorganisation, Grosserer-Societet, var ikke (helt) tilfreds med udviklingen, der skulle mere til, hvis dansk industri skulle kunne måle sig med udviklingen i Tyskland, Storbritannien, Frankrig og USA. I 1880 dannedes i dette regi Foreningen til Unge Handelsmænds Uddannelse (FUHU), som i første omgang udbød aftenundervisning. Tilslutningen var langt over det forventede, 73 elever det første år – og 195 det næste.

Ambitionerne var imidlertid endnu større i de øverste cirkler af datidens danske erhvervsliv. Da C.F. Tietgen blev opmærksom på, at storkøbmand Niels Brock i 1802 havde efterladt societet en arv på 18.000 rigsdaler beregnet til en begyndelse til 'en Grosserer-Skoles Bygning', var der ikke langt fra tanke til handling. Det blev overladt højskoleforstander Ludvig Schrøders at rejse ud og komme hjem med en gennemarbejdet plan til en 'videnskabelig højskole for handlende'. Planen lå klar i 1886, og tre år senere kunne de Borckske Handelsskoler slå

dørene op for en forberedelsesklasse, en fireårig realskole og en treårig handelsvidenskabelig uddannelse. Det var noget af et program, og måske også tildels før sin tid, for tilslutningen var atter engang ikke overvældende. En hel ny bygning blev opført på legatets regning, og lærerne gik sammen om udarbejdelsen af en 'Haandbog i Handelsvidenskab', men lige lidt hjalp det. Handelsgymnasiedelen overlevede, mens den videregående handelshøjskole atter engang var parkeret.

Tanken dukkede dog op igen midt under 1. verdenskrig, denne gang som et selvstændigt fakultet under Københavns universitet – sådan som man kendte det fra dele af det store udland. Stemningen var positiv, om end forventningerne til søgningen var beskedne. Mere erhvervsrettede kredse tvivlede dog på ideen, der var brug for kvalificerede praktikere, ikke for "rene" Teoretikere", som Handelshøjskolens første forstander filologen Marius Vibæk formulerede det. Atter engang var det FUHU, som var den drivende kraft. Efter svenske forbilleder indrettedes nu et etårigt handels-højskolekursus. 160 tilmeldte sig det første år, og særligt kurset i regnskabsvæsen havde stor tilslutning i de følgende år – måske skyldtes det sporene fra Landmandsbankens krak i 1922 – måske skyldtes det, at regnskaberne ofte var der, hvor den autodidaktiske forretningsmand, som måske fulgte i faderens fodspor, kom til kort. Snart kom der docenter og professorer, diplom- og sproguddannelser, dagstudier, nye bygninger – og kombinations- og på det seneste internationale eliteuddannelser. I 1965 blev Handels-

højskolen en selvejende institution med ret til at konferere doktorer.

Alt dette gik ikke altid lige stille for sig. På den ene side var der afgrænsning til det praktiske liv – på den anden side drømmen om den akademiske anerkendelse. Og den var økonomerne på Københavns Universitet ikke umiddelbart tilbøjelige til at dele ud af. Disse problemstillinger blev sat på spidsen ved flere lejligheder, som når professoraterne skulle besættes – eller i allernyeste tid, når en driftig rektor kom lidt for tæt på erhvervslivets private konsulentuddannelser. Hele den komplicerede sag omkring fyringen af rektor Johan Roos i 2011 efter kun to år på posten ruller detaljeret op – og nok i en grad, så man skal have været tæt på for helt at forstå, hvad der var på spil. Men også den foregående rektor Finn Junge-Jensens økonomisk overdisponering er kommet med i jubilæumshistorien.

Begge begivenheder vidner om, at universiteter i høj grad er levende og sjældent forudsigelige organismer, hvor udfordringer i lige så høj grad kommer udefra som indefra. Tankevækkede er i øvrigt også, at et kursus i handelsmoral, udbudt under besættelsen, ikke kunne samle nok deltagere. Man skulle ellers tro, at der lige i disse år var rigeligt at diskutere. Til gengæld var der god søgning på de kurser for arbejdsløse, som skolen udbød i de samme år.

Bogen er smukt layoutet, sproget er uden knuder, mens billedsiden hovedsageligt består af bygninger og portrætter af 'CBS profiler', primært mandlige professorer eller mandlige studerende med usædvanlige kar-

rierer. Det meste læser sig selv, men jo tættere teksten kommer på nutiden, og konkurrenceuniversitetet indfinder sig, jo mere domineres teksten af de universitetspolitiske stridigheder, mens studierne og de studerende træder i baggrunden. Det kan (måske) næppe være anderledes, thi at skrive om sin egen tid er ikke en let opgave. Nogle tal om udviklingen blandt de studerende og lærere – fordelt på antal og køn f.eks. – havde ikke skadet.

Helt overordnet og genren taget i betragtning er det imidlertid lykkedes de to forfattere at skrive en læseværdig og informativ historie, som bidrager til indsigt i og viden om de kvalifikationer, der må formodes at have præget ansatte og ledere i dansk erhvervsliv op igennem de sidste par århundreder.

**Pieter Dhondt & Elizabethann Boran (red.):
Student Revolt, City, and Society
in Europe: From the Middle Ages
to the Present. Oxford: Routledge
2017. 436 s. £105 (bog).
£35,99 (e-bog).**

*Af Ning de Coninck-Smith,
professor, Aarhus Universitet*

Universitetshistorie er det nye sort, det vrimler med konferencer, artikler og publikationer på den internationale uddannelseshistoriske scene. Fel- tet har endvidere undergået en markant kulturhistorisk drejning inden for de sidste 5-10 år. Ritualer, æresgrader og traditioner er blevet temaer i afsøgning af universiteternes særegen- hed og etablering af akademiske kul-

turer, mens det transnationale sætter dagsordenen for studier af akademiske idealer og studiernes form og indhold. Ind i alt dette kommer en ny interesse for de studerende, hvem var de, hvordan organiserede de sig, hvad læste de, – hvordan så de på universitetet og deres egen (kommende) samfundsmæssige rolle – og hvordan var forholdet mellem studerende, professorer og byernes borgere? Antologien *Student Revolt, City and Society* rummer 30 bidrag fra universiteter i Nederlandene, Belgien, Frankrig, Rumænien, Østrig, Tyskland, Rusland, Storbritannien og Finland. Tidsspandet rækker fra universiteternes opkomst i 1100-tallet frem til 1970'erne, og bidragene er samlet i fire underafsnit: 1) aktionsformer, 2) identitet og radikaliserings, 3) politiske dagsordener og mobilisering og 4) studenter og by. Hvert afsnit indledes med en kort sammenfatning, hvor hovedlinjerne trækkes op.

Grundtonen handler om en vis kontinuitet i aktionsformer og i årsager til, at studerende – og deres professorer – gik på barrikaderne til forsvar for egne eller for nationens interesser. Hvad enten det handlede om at drive jøderne ud af universitetet – som i Rumænien i 1920'erne og i Montpellier ti år senere – eller erstatte stivnakkede arkitekturprofessorer med radikale kræfter, som det var tilfældet i Milano i 1960'erne. Undervisningsboykot fandtes f.eks. allerede i Middelalderen, ligesom de studerendes tendens til at foretrække venstreorienterede synspunkter frem for højreorienterede heller ikke er af ny dato.

En anden grundantagelse består i advarslen mod at se de studerende

som en masse – og altid se dem som radikale i progressiv betydning. Nationalisme og antisemitisme er ikke ukendte fænomener i studenterbevægelsernes lange historie. Studerende var 'ingenting', eller rettere deres aktioner flyttede ikke noget, medmindre de var i alliance med andre – fra arbejdere eller professorer og politikere; det var f.eks. tilfældet i 1960'erne, da de nordiske universiteter gennemgik en moderniserings- og demokratiseringsproces. Studerende synes historisk altid at have været mere uenige end enige, som da de studerende på lægeuddannelsen i Paris i årene før udbruddet af 1. verdenskrig ikke kunne enes om, i hvilken grad deres uddannelse burde være forsknings- eller praksisorienteret. Bogens forfattere distancerer sig dermed i nogen grad fra at se studerende i et generations- eller ungdomskulturelt perspektiv til fordel for at se dem som aktører i et bredere netværk af agenter.

En tredje grundantagelse ligger mere mellem linjerne og handler om, at universitetet – og dermed de studerende ikke længere er, hvad det (måske) engang var; masseuniversitetets studerende har opgivet det politiske engagement, de er kun optaget af at forfølge egne snævre interesser. 1968'erne ligger ligefrem, som de selv har redt, konkluderer de fire nordiske forskere Fredrik W. Thue, Else Hansen, Thomas Brandt og Sigidur Matthíasdóttir. Deres kamp for frihed blev til en kamp for individualisme, og dermed bidrog de paradoksalt nok til en u-intenderet højre-reaktion. Også andre bidrag beklager udviklingen. En undersøgelse af de studerende

ved Leuven universitetet i Belgien fra 2001 karakteriserede deres samfund-sengagement som flygtigt og tilfældigt. De var derimod hovedsageligt optaget af deres fremtidige karriere. Den væsentligste forklaring finder forfatteren, Louis Vos, i, at 1980'ernes økonomiske krise havde sat individualiseringen og den enkeltes overlevelse øverst på dagsordenen. Samtidig flyttede samfundets forventninger til de studerende sig. De skulle ikke tænke nyt, men koncentrere sig om deres uddannelser i konkurrencestatens interesse. De store fortællings og utopiers tid var forbi, der var ikke mere at kæmpe for. Igen forbliver teksten på hypoteseplanet – men på et interessant et af slagsen, som snildt kunne åbne op for et nyt og eventuelt komparativt forskningsprojekt.

Forfatterene er blevet bedt om at tage udgangspunkt i det små og herefter brede fortællingen ud. Ikke alle er lige tro mod den model, men et eksempel herpå er den skønne fortælling om, hvordan professorer og studerende og alt deres habengut blev smidt i Loirefloden i 1320 af borgerne i byen Nevers. Universitetet hørte oprindeligt hjemme i Orléans, men her ønskede myndighederne ikke længere at beskytte professorer og studerendes privilegier, hvilket bl.a. indebar skattefrihed. De benyttede herefter deres pavelige ret til at nedlægge undervisningen, klappe bøgerne sammen og læsse det hele på vogne og drage afsted til Nevers, ca. 170 km. væk. Men borgerne her fik – som borgere i mange

andre byer, der husede et universitet – efter fire år nok af deres opførsel og hærgen, drukkenskab og voldtægter, alt sammen angiveligt i videnskabens interesse. Professorer og studerende vendte tilbage til Orléans, hvor borgerne modtog dem med åbne arme, deres købekraft havde nemlig været stærkt savnet. Tilbage i Nevers blev en række myndighedspersoner idømt bøder for ikke at have forhindret borgernes angreb på professorerne og deres ejendom. Indtil de havde betalt den sidste cent, måtte de sidde i byens fængsel.

Ganske prisværdigt har redaktørerne ønsket at lægge vægt på andet end det mest kendte af de kendte studentoprør, nemlig 1968, ligesom bidragene ikke skjuler, at studentoprør til tider mere handlede om privilegier end om ændringer af fag eller samfund. Mærkværdig nok nævner ingen af bidragsyderne eller redaktørerne, at der hovedsageligt er tale om mænd al den stund, at kvinderne først for alvor fik plads på universiteterne efter 2. verdenskrig.

Bidragene i *Student Revolt, City and Society* inspirerer til nytænkning, ikke mindst om danske forhold. Hvordan var det f.eks. med skandinavismen i forhold til post 1864's nationale begejstring? Hvilken rolle spillede studentforeningerne og kollegieliv for den akademiske dannelse? Eller hvad betød den ændrede sociale og kønnede sammensætning af studentermassen for fagenes udvikling og de studerendes selvbilleder og samfundengagement?

Marie Venø Thesbjerg:
 **Og ret forstå, hvad tiden vil, men
ikke tro dens løgne. Højskole 125 års
jubilæum 1892-2017. Indeholder et
genoptryk af: Hans Munk Petersen:
At se med egne øjne. En krønike
om Ry Højskole 1892-1992. Ry:
Ry Højskole 2017. 43, 125 s.**

*Af Ove Korsgaard, professor,
Aarhus Universitet*

De fleste danske højskoler har en særdeles broget historie med opture og nedture. Mange er lukket i tidens løb, andre har været tæt på afgrundens rand – for så få år senere at blomstre op og blive en eftertragtet højskole. Ry Højskole er ingen undtagelse, hvilket fremgår af jubilæumsskriftet, der rummer to dele. Første og største del er en genudgivelse af det skrift, der blev skrevet af historikeren Hans Munk Pedersen og udgivet i anledning af 100-års jubilæet i 1992 med titlen *At se med egne øjne*. Anden del er en beskrivelse af de sidste 25 år baseret på interviews og samtaler som journalist Marie Venø Thesbjerg, der er tidligere elev og ansat, har haft med forstandere, lærere, praktisk personale, elever og bestyrelsesmedlemmer. Denne del har fået titlen ... *og ret forstå, hvad tiden vil, men ikke tro dens løgne*, som er hentet fra C. Hostrups sang fra skolens indvielse i 1892.

Overordnet set er der tre ting, der har præget de sidste 25 år historie på Ry Højskole. For det første skulle Ry Højskole finde sine ben efter nogle

yders tumultariske år i 1970'erne. For det andet skulle Ry Højskole indrette sig på smalkost, da elevtallet pludselig styrtdykkede i 1997 og forblev lavt i en årrække. Og for det tredje kan Ole Toftedal, der har været forstander på Ry Højskole siden 2008, glæde sig over nye gode tider; bl.a. har A.P. Møller Fonden doneret skolen 30 millioner, som skal bruges til en treetagers bygning med nyt indgangsparti, musiklokaler, undervisningsrum, balkoner og kælder.

Det, der gør jubilæumsskriftet interessant, er i særlig grad beretningerne om de konsekvenser, som ungdomsoprøret fik for Ry Højskole. Skildringerne af tiden og situationen i 1970'erne virker hudløst ærlige – og dermed særdeles oplysende. Da Asbjørn Mandøe blev forstander i 1958, befandt han sig som fisk i vandet i den form for højskole, der eksisterede, da han kom til Ry. Men med ungdomsoprøret i slutningen af 1960'erne sivede vandet ud og Mandøe oplevede – i lighed med en række forstanderkolleger rundt om i landet – det traumatiske i at blive fisk uden vand. Arne Ørtved, der var forstander fra 1971 til 1976, fortæller, at Mandøe ikke evnede at forstå, hvor fundamentalt ungdommen var ved at ændre sig. ”Eller han ville ikke acceptere, at højskolen skulle vende sig 180 grader efter denne ændring” (s. 54).

Mens ungdomsoprøret var i færd med at rive tæppet væk under den klassiske højskole, var det ifølge Ørtved svært at vide, hvad der foregik: ”Vi blev rendt over ende, og man svingede mellem rådvildhed, forvirring og begejstring – og depression” (s. 55). Niels Højlund, der kom til som forstan-

der i 1976, fortæller, at ”Den højskole, jeg vendte tilbage til i 1976 var altså på enhver måde anderledes end den, jeg havde forladt i 1968. Ikke bare fordi Ry var noget helt andet end Askov, men fordi tidsånden var så forandret, at man skulle tro, det var løgn” (s. 99). Så hvordan drive højskole i en tid, som ikke havde meget tilfælles med tiden før 1968? Det spørgsmål blev yderst påtrængende på de fleste højskoler.

Arbejdet med at finde ud af, hvordan man laver god højskole i en ny tid, blev en stor udfordring for Niels Højlund og Jens Bonderup, som blev lærer på stedet i 1976 og forstander i 1989. På Ry Højskole var situationen ”overordentlig vanskelig, og virkede en overgang næsten lammende, fortæller Niels Højlund. ”Men vi prøvede stammende, om de gamle ord kunne siges på en ny måde” (s. 100). Så man tog igen fat i højskolesangbogen, i myterne, historien. Men var det tilstrækkelig at synge de gamle højskolesange på nye melodier og fortælle de klassiske højskolefag på nye måder? Eller skulle der også indføres nye fag, man ikke kendte til og ej heller ville vedkende sig i den klassiske højskole? På Ry Højskole blev indførelsen af yoga et eksempel på en generel problemstilling. For da Birgit Dahlstrup, der var lærer på stedet, begyndte at undervise i yoga vakte det opstandelse. ”Det skræmte Niels og Jens fra vid og sans. Jens var lutheraner om en hals, og så kom jeg og sad i skrædderstilling, og eleverne sad i hobet. Det var ikke kristent (...) Men det tiltrak mange elever. Så vi havde mange møder om det” (s. 11).

Yoga konfronterede således Ry Højskole med et dilemma: Skulle skolen

indrette sig efter elevernes (og lærernes) ønsker og interesser, altså undervise i yoga? Eller skulle skolen holde fast i den ideologi, at yoga ikke er forenelig med højskolens idé og en luthersk forståelse af kristendom? Med andre ord: Skulle man bøje skolens idégrundlag for at give plads til yoga, eller stå fast og dermed måske mistede nogle elever og den dermed forbundne indtjening? Trods forstandernes store betænkeligheder fortsatte Birgit Dahlstrup med at undervise i yoga på Ry Højskole. Lignende dilemmaer gjorde sig gældende på mange af landets højskoler.

De tre ting, der her er peget på, er fælles gods for mange højskoler efter 1968. De skulle genopfinde højskolen efter ungdomsoprøret, de skulle overleve det bratte fald i elevtallet fra midten af 1990’erne, hvor over 30 højskoler lukkede, og de skulle håndtere de bedre tider, der siden 2010 har gjort sig gældende på de fleste højskoler. Når Ry Højskoles jubilæumsskrift er interessant og anbefalelsesværdigt for en bredere kreds, er det ikke mindst, fordi en stor del af højskolen nyere historie gennemspilles i Ry Højskoles historie.

**Anne Berg & Samuel Edquist:
The Capitalist State and the
Construction of Civil Society:
Public Funding and the
Regulation of Popular
Education in Sweden, 1870–1991.
Palgrave Macmillan 2017. 208 s.
£ 124,99 (bog). £ 83,29 (e-bog).**

*Af Søren Ehlers, lektor emiritus,
Aarhus Universitet*

Denne engelsksprogede fremstilling er slutresultatet af et projekt, der blev godkendt i 2011, da tre private fonde bevilgede omfattende midler til en uddannelsesforsker (Anne Berg) og en historiker (Samuel Edquist), der begge var ansat ved Uppsala Universitet. Projektet hed *The Financing of Swedish popular education, 1872-1991: Economic governance, standards and practices between the public and voluntary sector*. Med publikationen – udgivet af et engelsk forlag – henvender de to forskere sig til den internationale forskerverden, og det gør de og forlaget på en overbevisende måde. Bogen er velskrevet og har en klar struktur, præcise overskrifter, særdeles mange grundige noter efter hvert kapitel, en overskuelig fortegnelse over arkivalisk materiale, en bibliografi på tre hundrede numre samt et glimrende indeks. Anne Bergs institut har stillet en sprogredaktør til rådighed. Der er ikke blevet sparet på udgifterne ved produktionen af denne bog. Gennem hele forløbet har de to forskere haft gode vilkår. Måske for gode vilkår. Herom senere.

Der er sammenfald mellem projektets titel og bogens undertitel. Dvs. det nye – i forhold til det oprindelige projekt om tilskudsforvaltning i Sverige – er *The Capitalist State and the Construction of Civil Society*. Det fremgår af side 2, at forfatterne benytter Sverige som case i et bredere historisk-teoretisk perspektiv. De vil kaste lys over de strategier, som regeringer i kapitalistiske samfund har benyttet ved konstruktionen af civile samfund. Med andre ord: De vil udvikle historievidenskabelig teori. I det konkluderende kapitel karakteriseres de svenske rege-

ringers strategi som ”autonomisation”, hvilket anmelderen forstår som en strategi om anvendelse af ”armslængde-princippet”. Det offentlige (stat, len og kommuner i Sverige) bør støtte folkbildningen økonomisk og ikke blande sig i dens indhold eller form.

Berg & Edquist beskriver, hvordan svenske regeringer gennem 120 år har udviklet administrative principper for tilskudsforvaltning i et tæt samspil med de organisationer, der har varetaget folkbildningens interesser. Dvs. der har været forhandlet mellem parterne gennem hele undersøgelsesperioden. Det svenske tilskudssystem skulle ifølge forfatterne understøtte udviklingen af en frivillig sektor, der var uafhængig af regeringen, men også forankret i den offentlige sektors administrative principper. Det dokumenteres, hvordan samspillet mellem den offentlige og den frivillige sektor har været præget af kontinuitet siden 1872, hvor de offentlige tilskud til folkehøjskoler sættes i system. En vigtig pointe i det konkluderende kapitel er, at denne kontinuitet fortsatte efter 1991, hvor den svenske regering indførte målstyring. De nye administrative principper for den offentlige sektor blev accepteret af de organisationer, der varetog folkbildningens interesser. Der var – og der er – konsensus mellem forvaltningen af den offentlige sektor og forvaltningen af den frivillige sektor i Sverige. Hovedtesen om, at folkbildningen – forstået som et civilsamfund – blev styret af regeringerne via den offentlige sektors tilskudsforvaltning, kunne således bekræftes.

Dvs. bogen skal ikke læses som en undersøgelse af svensk tilskudsforvalt-

ning. Denne vurdering understøttes af, at de to forskere har fravalgt litteratur om implementering. De vil heller ikke gå i dybden, men operere på et makro-historisk niveau (side 10). Er dette et hensigtsmæssigt valg? Den indsamlede empiri indeholder data om konkret forvaltning på mikroniveau, mens den udvalgte anglo-amerikanske litteratur (ca. 100 numre) fremlægger abstrakte overvejelser på et makroniveau. Hvordan kan de to tilgange gøre bogens diskussioner frugtbare uden at gøre empirien til ”anecdotal evidence” eller teorien til en fritsvævende overbygning? Er det muligt?

Bogen er set med anmelderens øjne blevet mere spekulativ end nødvendigt. Det falder i øjnene, at der ikke foretages sammenligninger mellem de nordiske landes tilskudsforvaltninger i undersøgelsesperioden. Forfatterne har ret, når de oplyser, at dansk folkeoplysning er forankret i Grundtvigs ideer, mens svensk folkbildning er præget af oplysningsfilosofien. Men Berg & Edquist beskæftiger sig ikke med ideer. Undersøgelsen beskriver tilskudsforvaltning i et nordisk naboland, og vi ved fra anden forskning, at der gennem de 120 år var tætte kontakter mellem de nordiske politikere. Bibliografien indeholder imidlertid ganske få numre, der er relateret til et andet nordisk land. Når forfatterne refererer til Esping-Andersens klassifikation af ”velfærdsregimer” (det liberale, det konservative og det socialdemokratiske), der blev publiceret i 1990 og derfor er relevant for undersøgelsesperioden, er det vist kun profor-

ma. De overvejer ikke det forhold, at al deres empiri er indsamlet i et nordisk velfærdsregime, mens den udvalgte engelsksprogede litteratur stammer fra en anden kontekst (et konservativt eller et liberalt velfærdsregime). Forfatterne arbejder som nævnt med en ”case”, og i en meget anvendt artikel om case studies (Flyvbjerg 2006) slås det fast, at i en samfundsvidenskabelig undersøgelse er casens kontekst alt-afgørende. Hvilken tid og hvilket sted er konteksten for det pågældende case study? Mange af de engelsksprogede publikationer er udkommet i de seneste år (dvs. længe efter 1991), og de er videnskabelige produkter fremstillet i velfærdsregimer, der ikke ligner de nordiske.

Anmelderens hovedanke er, at forfatterne i projektets sidste fase – måske fordi de har haft tiden til det – har forlæst sig på en mængde svensk og engelsksproget litteratur, der har ført dem højere og højere op ad abstraktionsstigen. De undersøger tilskudsforvaltning empirisk, men fravælger teoridannelser om implementering. Når dette problematiske forhold er nævnt, skal det slås fast, at Berg & Edquist har udarbejdet en videnskabelig fremstilling præget af lærdom og omhu. Der gemmer sig mange administrationshistoriske fund i brødteksten og i noterne. Hvis danske forskere er villige til at arbejde interdisciplinært, vil de kunne drage nytte af en omhyggelig kortlægning af administrative principper for tilskudsforvaltning i et nordisk naboland.

Årsberetning for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie 2018

Af Jesper Eckhardt Larsen, Formand

2018 har været et begivenhedsrigt år for Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Else Hansen valgte at trække sig som formand for selskabet på grund af spændende og krævende udfordringer i sit nye arbejde med digital arkivering. Else har været formand for selskabet fra 2014 til 2018. Hun har ved sit store uddannelseshistoriske engagement både som formand for selskabet, forsker i lærerfærdighedsstatens universitetsudvikling, arkivar ved Rigsarkivet og en ofte skarp debattør af uddannelsespolitiske emner sat præg på selskabet. Bredden af det felt, som selskabet dækker med sin virksomhed, er blevet understreget ved Elses eget virke og hendes store indsats i styrelsen. Tak for alt dette til Else!

Sammen med Else valgte også Børge Riis Larsen at træde ud af styrelsen i år. Børge har efter afslutningen af sit mangeårige virke som gymnasielærer i Slagelse også valgt nye udfordringer, ikke mindst inden for forskning i byhistorie. Endelig valgte også Ida Juul at træde ud af styrelsen og koncentrere sig om bl.a. arbejdet med tidsskriftet *Arbejdsliv*. Vi takker også disse to for mange års engagement i selskabets arbejde.

Styrelsen er ikke uden en god kontinuitet af den grund, men frem imod den årlige generalforsamling blev der søgt og fundet en del nye gode kræfter, som kunne træde ind i selskabets styrelse. Der blev ved årets generalforsamling valgt tre nye medlemmer af styrelsen: historiedidaktiker og fagkonsulent i Undervisningsministeriet Christian Vollmond, historiedidaktiker og lektor ved HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling Jens Aage Poulsen og adjunkt ved Københavns Professionshøjskole Maria Rejkjær Holmen. Jeg takker for den tillid, der ved denne lejlighed blev vist mig, da jeg på ny blev valgt som formand for selskabet. Denne fornyelse af styrelsens sammensætning, og formandsskiftet, har på flere måder ført til en fornemmelse af en ny begyndelse for selskabet.

Helt konkret viste denne nye begyndelse sig ved, at vi brugte sommerens møde til så at sige at gentænke selskabet fra grunden af. Vi ønsker naturligvis, at alle medlemmer og interesserede kan følge med i resultatet af vores drøftelser, og vi vil her kort gengive de tanker, vi har gjort os, om udviklingen af både tidsskrift, hjemmeside og andre aktiviteter i de kommende år. Disse blev bl.a. formuleret i en tri-

ade fra mission til vision og fra vision til strategi. Her følger de nye formuleringer vedtaget af en enig styrelse i sommeren 2018:

”Mission

Selskabet udgør gennem historisk forskning og formidling et videnskabeligt forum for oplysning, formidling og debat om temaer inden for uddannelsesområdet med særligt fokus på Danmark. Forskning, oplysning og formidling tager udgangspunkt i et lokalt, regionalt og globalt perspektiv og inddrager derved samspil og sammenligning med udviklingen uden for landets grænser.

Vision

I 2025 er tidsskriftet Uddannelseshistorie det centrale historievidenskabelige forum i Danmark for formidling og debat om temaer inden for uddannelsesområdet. Tidsskriftet belyser aktuelle temaer ud fra et historisk perspektiv og sætter historisk forskning på dagsordenen. Tidsskriftet og hjemmesiden uddannelseshistorie.dk formidler forskningsbaseret viden, der efterspørges af forskere, studerende, undervisere, aktører m.v. og inddrages i den aktuelle debat.

Strategi

For at realisere visionen arbejdes der med fem strategiske delmål:

- At fastholde og udvikle Uddannelseshistorie som det centrale danske tidsskrift for det uddannelseshistoriske forskningsfelt og som den centrale ressource for viden om uddannelsessystemets historie og udvikling
- At vise bredden inden for uddannelseshistorie ved temaer og artikler i Uddannelseshistorie, der inddrager nye forskningsfelter, teoretiske tilgange og kildematerialer
- At indgå i strategiske samarbejder med danske og nordiske parter for at bringe Uddannelseshistorie i spil til nye brugergrupper. Dette sker bl.a. igennem samarbejde med uddannelsesinstitutioner, fagprofessionelle, skolehistoriske museer og samlinger, det virtuelle skolemuseum m.m.
- At øge deltagelsen i det internationale uddannelseshistoriske miljø og i netværket af internationale uddannelseshistoriske tidsskrifter
- At intensivere fokus på digital markedsføring i open acces over for nye grupper og samtidig fastholde selskabets relativt store gruppe af betalende medlemmer.”

Vi har efter vedtagelsen af denne mission, vision og strategi allerede taget hul på nye initiativer. Disse er dog ikke mulige uden en vilje til at prioritere både tid, kræfter og penge i at realisere de satte mål. Vi har valgt som første prioritet at opdatere og udvide vores hjemmeside www.uddannelseshistorie.dk i samarbejde med vores dygtige web-udvikler Stefan Grage. Vi finder, at en sådan opdatering er den mest presserende opgave for at nå ud til så mange interesserede som muligt. Som næste prioriterede opgave har vi planlagt at forbedre designet på

tidsskriftet *Uddannelseshistorie*, både som trykt bog og som fuldtekst artikler på nettet. Dette må dog afvente en ny vurdering af selskabets økonomi i det kommende år.

Som angivet i *Uddannelseshistorie* 2017 kunne denne udgivelse lade sig gøre på baggrund af stor konkret interesse for og støtte til vores tema om professionerne og deres uddannelsers historie. Udgivelsen blev muliggjort ved et rundhåndet støttekøb af 100 ekstra eksemplarer af *Uddannelseshistorie* ved LB Foreningens Fond og et halvt hundrede eksemplarer ved Danske Professionshøjskoler. Endelig blev selskabets økonomi konsolideret ved meddelelsen om yderligere tre års tidsskiftsstøtte fra Danmarks Frie Forskningsråd, Forskningsrådet for kultur og kommunikation (DFF/FKK) for perioden 2018-2020. Vi skylder alle en stor tak for den generøse støtte.

Vi takker også for stabil støtte fra alle selskabets medlemmer. Ikke mindst på baggrund af jeres støtte sigter vi imod at fortsætte vores dobbelte publiceringsstrategi, både med en velillustreret trykt *Uddannelseshistorie* og med alle artikler siden 1967 i Open Access på hjemmesiden. Vores mission og vision for selskabet lægger naturligt op til en større tilgængelighed på nettet, og dette er også i overensstemmelse med Open Access-kravet fra DFF/FKK.

Lancering af *Uddannelseshistorie* 2017 foregik på DPU i Emdrup onsdag d. 14. marts 2018 med gæster fra bl.a. LB Forenings Fond og Danske Professionshøjskoler, samme dag som der blev afholdt generalforsamling. Ved lanceringen holdt vores inviterede gæst universitetslektor, fil. dr. Johanna Ringarp fra Stockholms Universitet et interessant oplæg om lærerprofessionens udfordringer i lyset af den nyere svenske skolepolitiske udvikling. Der var også oplæg fra Christian Larsen og jeg selv med udgangspunkt i vores respektive bidrag til årbogen. Dette var en vellykket lancering, som efterhånden er blevet en god tradition i forbindelse med udgivelsen af *Uddannelseshistorie*.

Vi besluttede i år, som led i at etablere stærkere internationale netværk, som forening at blive medlemmer af ISCHE. ISCHE står for *The International Standing Conference for the History of Education* og er en verdensomspændende forening, som har eksisteret siden 1979. I august måned 2018 deltog jeg selv i ISCHE's konference i Berlin, arrangeret ved Humboldt Universitetet af bl.a. prof. dr. Marcelo Caruso. Temaet var "Education and Nature" – et tema, som gav rig mulighed for diskussioner af både den ydre og indre natur, menneske/dyr relationer, posthumanisme osv., men også diskursers og nationers "natur" var blandt temaerne ved denne velbesøgte konference.

En anden væsentlig netværksmulighed for vores selskab er naturligvis de skandinaviske lande og hele Norden. Den 7. nordiske uddannelseshistoriske konfe-

rence blev afholdt i Trondheim i september, og dette var første gang, den blev afholdt uden for Sverige. Dette var en kærkommen lejlighed til at blive opdateret på nye felter og tilgange til den nordiske uddannelseshistorie. Keynote speaker var bl.a. Susanne Wiborg, som nu arbejder ved University College London (UCL), og som i mange år var redaktør for *Uddannelseshistorie*. Den 8. nordiske konference skal afholdes i 2021 med Aalborg Universitet som vært og med bl.a. Christian Ydesen og Mette Buchardt som arrangører.

Abonnement og medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie

Et personligt årsabonnement koster 225 kroner årligt og indbefatter medlemskab af Selskab for Skole- og Uddannelseshistorie. Et institutionsabonnement koster 325 kroner. Et abonnement for studerende og pensionister koster 175 kroner. Et eksemplar af Uddannelseshistorie i løssalg koster 275 kroner. Abonnement tegnes hos Selskabets kasserer Jens Bennedsen, e-post: jens@au.dk. Ældre årgange af Uddannelseshistorie kan erhverves for medlemspriser. Kassere- ren forhandler også Selskabets publikationer.

En fortegnelse over publikationerne med både normal- og medlemspriser findes på selska- bets hjemmeside.

Nyheder om Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie

Nyheder om Selskabets aktiviteter udsendes i det elektroniske nyhedsbrev og kan også læses på Selskabets hjemmeside www.uddannelseshistorie.dk.