

Anmeldelser

Niels Reeh:

Religion and the State of Denmark – state religious politics in the elementary school system from 1721 to 1975: an alternative approach to secularization. Ph.d.-afhandling, Københavns Universitet 2006. 228 sider.

Af Christian Larsen

Det foreliggende værk er en religions-sociologisk afhandling, som undersøger beslutningsprocessen vedrørende den danske stats religionspolitik i folkeskolen i perioden fra rytterskolernes oprettelse i 1721 til 1975, hvor den konfessionelle undervisning blev afskaffet. Som historiker vil jeg i det følgende anmelde dette religionssociologiske værk.

Udviklingen i denne periode har været opfattet som en sekularisering, men forfatteren ønsker at korrigere dette billede, som den hidtidige religionssociologiske forskning har givet. Da sekulariseringsbegrebet har ændret betydningen igennem tiden, og da de centrale teorier inden for "sækulariseringsparadigmet" bygger på et "endogen samfundsbegreb", har forfatteren anvendt et såkaldt fissionsteoretisk perspektiv som teoretisk grundlag. I et fissionsteoretisk perspektiv ses staten først og fremmest som en politisk enhed med det primære formål at sikre sin egen overlevelse, herunder at tilvejebringe det fornødne forsvar. Forsvar forstås i en meget bred forstand,

og det omfatter også de interne dele af statens organisation og samfundet, herunder undervisning i skolerne.

Genstandsfeltet for afhandlingen er folkeskolen, men kun på landet, hvilket dog ikke fremgår af indledningen. Det finder man ud af undervejs i læsningen og i konklusionen på s. 205, at det er landsbyskolen, som er i centrum 1721-1937, derefter folkeskolen i hele landet.

Efter et noget kort historiografisk afsnit går forfatteren i gang med den egentlige undersøgelse, der er fordelt på syv perioder. Det første kapitel omhandler tidsrummet 1721-1789 med vægt på rytterskolernes etablering og skoleforordningen af 1739, hvorefter følger et større kapitel om perioden 1789-1814. Her behandles Den Store Skolekommission og de forskellige holdninger til landsbyskolens formål og indhold, der var repræsenteret i kommissionen, og som også var udtryk for forskellige opfattelser af stat og religion. I centrum er Reventlowbrødrene, biskop N.E. Balle og hertug Frederik Christian af Augustenborg.

I de følgende kapitler behandles perioderne 1814-1849 med den indbyrdes undervisnings storhed og fald samt 1848-1865, der er demokratiets første leveår. Dette markerede sig bl.a. ved loven om borgerligt ægteskab i 1851 og friskoleloven af 1855. Derefter undersøges tidsrummene 1864-1901 og 1901-1949 med reformlovgivningen omkring år 1900 og 1930'ernes skolereformer. Det sidste kapitel rum-

mer årene 1949-1975 med folkeskoleloven af 1975 som endestation.

Der er tale om en vægtig undersøgelse, hvor vi får belyst det samme genstandsfelt over en 250-årig periode, og hvorved det bliver muligt at følge udviklingen, ikke blot inden for religion i folkeskolen, men også folkeskolen i almindelighed. Ligeledes er det godt at få et andet perspektiv – i dette tilfælde et religionssociologisk – og nye vinkler på et materiale, som fortrinsvist har været behandlet af historikere. Endvidere har forfatteren til dels inddraget nyt materiale og kan derved fremlægge et hidtidigt overset forhold: sammenhængen mellem konfirmationens indførelse i 1736 og militærets behov. I 1735 havde militæret nemlig foreslået indførelse af konfirmation, fordi de manglende religiøse kundskaber udgjorde et problem for militæret og dermed for landets sikkerhedspolitik.

Som nævnt er der tale om en vægtig afhandling, der giver os ny viden. En række forhold kan dog diskuteres, ligesom visse aspekter med nytte kunne være inddraget. I kapitel 1 burde der være lagt vægt på enevældens stærke ønske om uniformitet i alle dele af riget som en måde at kontrollere befolkningen på og dermed sikre den enevældige stat. Og i den forbindelse kunne forf. have spundet nogle tanker over, om det lykkedes enevælden at opnå denne kontrol, jf. Birgit Løgstrups tese om den bortforpagtede stat – især set i lyset af forslaget (nævnt s. 96) om at gøre lærerudnævnelser til et kongeligt prægorativ.

Reformarbejdet på landsbyskole-

området, der skildres i kapitel 2, kunne med fordel være set i sammenhæng med reformarbejdet på uddannelsesområdet: universitetet, de lærde skoler og læreruddannelsen. Forfatteren burde have uddybet hertug Frederik Christians interesse for uddannelsesområdet, herunder hertugens konservativ opfattelse af folkeskolens rolle og liberale ideer vedr. de lærde skoler. – Den Store Skolekommissions forslag, udarbejdet af C.D.F. Reventlow, kan ikke ses som et eksempel på “the logic that points in the general direction of the welfare state” (s. 80), velfærdsstaten kom først 150 år senere. – Meget er N.E. Balle blevet beskyldt for, men ikke for at være rationalist; teologisk set var han moderat oplysningsmand.

I kapitel 4 tales der om overgangen fra enevælde til demokrati i 1848-1849 som en nødvendighed for, at Danmark kunne bestå, men lige så vigtigt var Christian 8.s overvejelser i 1840'erne og hans ringe tiltro til sønnen Frederik 7.s evner. – Flere steder i dette kapitel og de efterfølgende nævnes *Cultusministeriet*, men uden at blive forklaret eller oversat (f.eks. til The Departement for Ecclesiastical and Educational Affairs), og Niels Petersens vægtige værk om ministeriet er ikke inddraget. Det samme gør sig gældende med *Underviisningsinspektør* på s. 153. – Interessant er diskussionen i 1854 om pædagogisk fagkundskab i Kultusministeriet, idet man ti år tidligere havde diskuteret noget lignende i forbindelse med H.N. Clausens værk *Om Bestyrelsen af Kirke og Skole i Danmark* (København 1844). Clausen havde nemlig ønsket Dan-

ske Kancellis jurister væk fra bestyrelsen af kirke- og skolevæsenet, idet disse ikke besad den nødvendige indsigt på dette område. – Endelig savner jeg en henvisning til Eckhard Bodensteins store værk *Skolefrihed in Dänemark. Studien zur Entstehung eines schulpolitischen Prinzips* (Tønder 1982), der skildrer friskolelovens tilblivelseshistorie.

I sammenfatningen af kapitel 5 (1864-1901) burde have det moderne gennembrud og dets betydning for kirke og religion være inddraget. – At præstestanden kom til at være hadet og blev betragtet som politispioner, er et meget kraftigt udtryk og ikke ganske korrekt, idet det er udtryk for et enkelt folketingsmedlems opfattelse. – I skildringen af det Sthyrskke cirkulære kunne Lejf Degnbolds artikel i årbogen 2000 med fordel være inddraget.

Det hedder i kapitel 6, at mellem-skolen byggede folkeskolen og gymnasieskolen, men det var kun tilfældet i byerne. Derimod var der for landsbyskolens elever ingen naturlig forbindelse mellem folkeskolen og mellemskolen. – I omtalen af de demokratiserende tiltag i de første årtier af 1900-tallet savner jeg de store jordreformer af 1919. – Amtsskolekonsulenterne og tilblivelsen af denne ordning er omtalt i Erik Nørr: *Genforeningens bedste gave. Skoleordning og amtsskolekonsulenter i Sønderjylland og Danmark 1920-1963* (Aabenraa 2003).

Desværre skæmmes den ellers udmærkede afhandling af misforståelser, manglende akribi og en ikke altid heldig engelsk oversættelse. Her

skal nævnes nogle misforståelser: biskopperne sad ikke i rigsrådet frem til 1660, kun til 1536 (s. 30). Indfødsretsloven af 1776 kan ikke ses som begyndelsen på afslutningen af den ene-vældige statsform, og loven gav ikke befolkningen “ineable rights”, kun forrang til offentlige stillinger (s. 31). Slesvig og Holsten var ikke kongens personlige ejendom (s. 44, 119); hertugdømmerne udgjorde en fast del af dobbeltmonarkiet, men med en speciel forfatningsmæssig status, og efter 1. Slesvigske Krig blev kongens ene-vældige styre genoprettet. Hertug Frederik Christian af Augustenborg var ikke guvernør i hertugdømmerne (s. 83), det var derimod landgreve Carl af Hessen-Kassel. I 1855 lader forfatteren MF Ingvor Anton Hansen tale på ting (s. 140), uagtet at forfatteren i en note på samme side oplyser, at Hansen først blev født i 1861! Den korrekte person er J.A. Hansen, også betegnet som I.A. Hansen.

I noterne optræder der en henvisning til Markussen (1995), som ikke findes på litteraturlisten, derimod Markussen 1991. Det samme gør sig gældende med Tegborg (1962), der ikke findes, men derimod Tegborg 1982. Ligeledes optræder eksempelvis Schou (1736), V. Elberling (1949) og Betænkning vedrørende Revision af Skolebøger (1933) i noterne, men ikke i litteraturlisten. På litteraturlisten findes “Seip 1958. Teorien om det opinionsstyrte enevælde”. Man kunne tro, der var tale om en bog, men der er tale om en artikel i norsk *Historisk Tidsskrift* bind 38 (1957-58) af Jens Arup Seip.

Den engelske oversættelse kunne der være arbejdet mere med. Rigsarkivet er ikke The Royal Danish Archive, hvilket betyder Det Kgl. Danske Arkiv, men derimod the Danish National Archives (s. 23). Af Guds nåde hedder ikke “of God’s mercy”, hvilket betyder “på Guds barmhjertighed”, men “by the grace of God” (s. 30). Hvad menes der med “mainstream Christianity” (s. 48)? Et folketingsudvalg kan ikke have “treated the bill” (s. 146), idet “treated” betyder “behandlet”, som man gør på et sygehus. Det korrekte udtryk er “read the bill”. På side 190 hedder det, at religion i 1975 gik fra at være et konfessionelt fag til at blive “a content subject”, et tilfreds fag eller skal der stå: “a contents subject”?

Kim G. Helsvig:
Pædagogikkens grænser
– Kampen om norsk
pædagogikk ved Pædagogisk
forskningsinstitutt 1938–1980.
Oslo: Abstrakt forlag 2005.

Af Jesper Eckhardt Larsen

Grænsearbejde – dette begreb står passende som overskrift til Kim Helvigs mangefacetterede og spændende fremstilling af historien om den centrale institution i efterkrigstidens norske pædagogik *Pædagogisk forskningsinstitutt ved Universitetet i Oslo* (PFI). I spillet mellem politiske interesser, religiøse og værdimæssige kampe og i forsvaret for videnskabens autonomi og grundforskningens relevans

udvikledes den norske pædagogik. Et spil, der viser pædagogikken som et langt fra afgrænset felt, men tværtimod som en central kampplads for et mylder af samfundsinteresser – og med barnet og den unge som (intetanende) ofre. Rigtig mange vil rigtig meget med dette individ. Men kan man tale om reelle grænser? Eller viser Helsvig ikke pædagogikken som et krydsfelt af interesser uden den renhed som ideen om grænser har det med at implicere? Denne bog kunne dermed udgøre en kritik af den systemteoretiske opfattelse af pædagogikken som et autonomt felt, der blot lejlighedsvist irriteres af andres systemers interesser. Tilsyneladende er pædagogikken så interpenetreret af politiske og værdimæssige dagsordner, at der næppe er tale om autonomi. Helsvig vover at konkludere, at svagheden i grænserne ofte hænger sammen med graden af videnskabelig integritet. I tider med en svag videnskabelig etos er pædagogikken til fals i alle retninger, mens den med en stærkere videnskabelig etos står med styrket integritet over for tilfældige strømninger i samfundet. Den korte version af den historie er et fald i videnskabelig etos fra 1938 til 1980!

Den pædagogiske videnskab i Norge var i selve udgangspunktet tæt knyttet til tanken om en optimering af den skolepolitiske reformproces. Dette gav i udgangspunktet en fra politisk hold stærk vilje til at sætte den forskningsmæssige dagsorden – og en tilsvarende reaktion fra visse forskere, til at udnytte denne (fordelings-)politiske opmærksomhed til fulde. Det svenske

eksempel i mellem- og efterkrigstiden havde vist, at pædagogisk forsøgsarbejde kunne være murbrækker for reformer – men Helsvig beskriver det faktisk omvendt – at de svenske initiativer ikke var båret af en forskningsmæssig interesse, men alene i ønsket om et nyt nationalt kompromis i skolepolitikken. Disse aspekter gjorde pædagogikkens videnskabelige etablering i både Sverige og Norge usædvanlig teknokratisk i sin tilgang til, hvilke emner, der var relevante, og hvilke mål forskningen skulle lede til. Helsvig kalder ønsket om politisk teknokratisk relevans for den praktisk politiske tradition.

Der var dog også en fase før denne teknokratiske proces for alvor satte ind, hvor den første professor i pædagogik ved PFI, Helga Eng i en pionertid fra midt i 1930erne anlagde en reformpædagogisk inspireret dagsorden, bl.a. inspireret af John Dewey som Helsvig vælger at kalde liberal progressiv. Her i den første fase skriver Helsvig, at man på trods af de politiske forventninger til skolepolitisk relevans mere sigtede imod at skabe en akademisk disciplin ved PFI, med det overordnede hensyn at skabe en passende afvejning af den kommende kandidats viden om almene pædagogiske forhold. Etableringen i 1938 af PFI kan dermed siges at flyde med på den helt usædvanlige internationalisme, der prægede den pædagogiske verden i mellemkrigstiden. Hverken før eller efter blev der udvekslet så mange pædagogiske tanker i en global sammenhæng. I udgangspunktet var der en forventning om en viden-

skabeliggørelse af læreruddannelsens indhold af pædagogik med udgangspunkt i PFI, men de første kuld på studiet kom alle enten til at arbejde som forskere eller administratorer – det var først på anden hånd, at læreruddannelsen blev påvirket af denne forskning.

En gængs læsning af efterkrigstidens pædagogik ved PFI har været, at ideen om en empirisk og testbaseret videnskab blev fremført stærkt af den anden toneangivende professor i pædagogik ved PFI, Johannes Sandven. Og dermed passede Sandven tilsyneladende perfekt til de teknokratiske forventninger, det politiske landskab forventede af en pædagogisk videnskab. Helsvig citerer Rune Slagstad for, at der ved PFI i den tidlige efterkrigstid blev lagt grunden til arbejderpartiets reformteknokratiske kundskabsregime inden for det pædagogiske felt. Men det spil som Helsvig beskriver imellem forventningerne fra politisk side om anvendelsesorienteret forskning, som bl.a. førte til oprettelsen af en adskilt “Forsøksråd” i 1954, som skulle udgøre et anvendelsesrettet “test-service-sentrum” og så den akademiske dynamik ved PFI viser også på bedste måde de muligheder og risici, der også i en senere tid har vist sig for en forstærket politisk styring af forskningen – på den ene side kan væsentlige dagsordner sættes gennem en tæt styring – men dette sker ofte på bekostning af en akademisk egendynamik, der er relevant for en bredere borgerlig offentlighed i et demokrati. Spillet imellem (empirisk baseret) teknokrati og (kritisk og de-

batterende) demokrati står som overskrift til historiografien om den stående kamp om pædagogikken. Helsvig får også vist dette intrikate, men højspændte spil.

Dertil er Helsvigs centrale ærinde mht. Sandven at forsøge en mere nuanceret læsning af dennes ledelse af PFI. Heri gør Helsvig op med en rent positivismekritisk og ideologikritisk læsning af Sandven. Han placerer i stedet Sandvens projekt i et UNESCO-inspireret antiautoritært opdragelsesprojekt. Efter erfaringerne fra Anden Verdenskrig blev store dele af den amerikanske socialpsykologi rettet imod studiet af demokratiske overfor autoritære personlighedstræk, og demokratiets søgtes fremmet gennem en demokratisk pædagogik. Det er i denne liberale og progressive tradition, at Sandven efter Helsvigs opfattelse bør forstås og det er i den forstand, at den generelle amerikanisering af norsk socialvidenskab i efterkrigstiden ramte PFI. Med et ben i John Deweys frie demokratiske opdragelse og det andet i en manifest kontrol- og testinteresse er Sandven ikke nem at placere entydigt som enten demokratisk pædagog eller teknokrat.

Efterkrigstidens andet skisma i det pædagogiske liv i Norge bestod imellem pragmatikerne, der byggede på Dewey og de kristne, som i pædagogiske sammenhænge knyttede sig til en åndsvidenskabelig hermeneutisk tradition. Som modtræk til oprettelsen af PFI i 1938 blev der under krigen taget initiativ i kristne pædagogiske kredse til etableringen af et alternativt pædagogisk institut. Dette blev fra

1948 til *Institutt for Kristen Oppseding* (IKO). En central skikkelse her blev Raidar Myhre, som i hele sit virke forsøgte en grundlæggelse af pædagogikken i et kristent livssyn og var kritisk overfor den naturalisering af mennesket, der fra Darwin til Dewey gjorde mennesket til et egoistisk væsen alene rettet imod sin egen selvudfoldelse. Dermed knyttede Myhre an til den såkaldte *Annen front* i mellemkrigstidens Norge, der stod kritisk overfor den bredt definerede naturalisme, og ville opruste med en humanistisk og kristen åndelighed. Helsvigs dagsorden også fra hans tidligere analyse af kirkens politiske rolle i Spanien, er en kritisk afdækning af religionens praktisk politiske indflydelse – en indflydelse Helsvig stiller sig kritisk overfor. Her retter kritikken sig imod et videnskabeligt områdes underlæggelse under en religiøs dagsorden.

Næste større cæsur i udviklingen af den norske pædagogik blev ungdomsoprøret. Som det allerede er nævnt betød dette først og fremmest et positivismekritisk og ideologikritisk opgør med det, der blev opfattet som et positivistisk og teknokratisk syn på pædagogisk forskning. En skikkelse som Hans Skjervheim fik en enorm betydning gennem sine positivismekritiske filosofiske og pædagogiske skrifter. Hans ide om, at *anerkendelsen* af mennesket måtte gå forud for *erkendelsen* af mennesket og den deraf følgende tilslutning til en dialektisk sokratiske tilgang til pædagogik blev toneangivende i opgøret med pædagogik som styringsredskab. Skjervheim var med sin dialektiske

pædagogik både kritisk over for pædagogik som en teknik til påvirkning, men også som grundlag for fri vækst. I 1965 rettede han en kritik imod den pædagogiske teknologi, der så sin eneste opgave i at finde midler til at opfylde allerede givne målsætninger. Det er svært ikke at tænke på den aktuelle tilpasning til OECD's PISA-undersøgelser i denne sammenhæng. Skjervheim kunne ikke ane, hvor gennemgribende netop en sådan teknificering af pædagogikken under overskrifter som "evidensbaseret uddannelsesforskning" og "what works", ville udvikle sig til 40-50 år senere. Også set overfor Skjervheims kritik mener Helvig, at Sandven blev misforstået. Sandvens tilslutning til Dewey gjorde, at hans pædagogik hverken var en teknik til påvirkning eller byggede på en frisættelsesdagsorden. Men hans opfattelse af testens centrale betydning for en videnskabelig pædagogik blev i.flg. Helvig med nogen ret en anstødssten for Skjervheims positivismekritik.

Resultatet af ungdomsoprøret og den antiautoritære tendens efter 1968 førte til en varig splittelse af miljøet ved PFI. Efter en bred både mikropolitisk og landspolitisk kamp var der ingen anden mulighed, end at give institutionel forankring til den alternative mere sociologiske og emancipatoriske tilgang til pædagogikken ved PFI. I 1974 oprettedes således det socialpædagogiske alternativ som studieretning ved instituttet. Dette fik dermed langsomt karakter af at være et institut delt i to. Disse to dele stod i et konstant konfliktforhold om synet på pædagogikkens videnskabeli-

ge forankring og om den pædagogiske forsknings egentlige berettigelse. Men paradoksalt nok blev der tale om en langt tættere forbindelse imellem forskningen ved dette socialpædagogiske alternativ også den politiske teknokratiske interesse i forbedring af skolepraksis. Under ledelse af Eva Nordland blev denne del af PFI til en leverandør af egentlige skolepolitiske udredninger, der tydeligt var led i arbejdsdepartiets socialpolitiske dagsorden – at skabe det socialistiske kulturmenneske.

Helvigs fortjeneste er, at han får beskrevet alle disse konfliktlinjer på en måde, der virker loyal over for hver af de centrale stridende parter. Måske med den dagsorden, at splittelsen fra ungdomsoprøret og frem har svækket den videnskabelige etos på en næsten dræbende måde. Engs og Sandvens ønsker om høj videnskabelig integritet ses som en guldalder, der siden er druknet i ideologiserende og politiserende dagsordner uden høj forskningsmæssig lødighed. Dog kunne man sige, at Helvig ved at skære historien af i 1980 undgår at tage stilling til nyere OECD-dagsordner og den tendens til teknificering af pædagogikken som disse indebærer. Helvigs oversigt er et spændende sted at søge efter mulige andre strategier end helt at lade pædagogikken overtages af ideen om *what works* og intet andet. Dermed er pædagogik uden ideologi, eller etik for den sags skyld, måske ikke så ønskelig som Helvig udfra ønsket om videnskabelighed til tider synes at mene.

Alexander von Oettingen:
Pædagogisk filosofi som reflekteret
omgang med pædagogiske
antinomier – Perspektivering
af K. Grue-Sørensens
filosofiske pædagogik.
Århus: Klim 2006.

Af Thyge Winther-Jensen

Afhandlingen blev forsvaret for den pædagogiske doktorgrad ved Danmarks Pædagogiske Universitet d. 27. oktober 2006. Undertitlen, perspektivering af K. Grue-Sørensens filosofiske pædagogik, er en tilkendegivelse af, at et af de mest originale pædagogiske forfatterskaber på dansk danner udgangspunkt for bogens analyse af forholdet mellem pædagogik og filosofi. Grue-Sørensen, der varetog et professorat i pædagogik ved Københavns Universitet i årene 1955-1974, har tidligere været genstand for forfatterens opmærksomhed i bogen *Det pædagogiske paradoks* (Århus: Klim 2001).

Under forsvaret udtalte præses – direkte adspurgt – at hvis han skulle skrive afhandlingen om, ville han nedtone afhandlingens første del, der har overskriften 'Grue-Sørensens filosofisk-pædagogiske position' og gøre mere ud af bogens anden del, 'Pædagogisk filosofi og teori-praksisproblemet', der hovedsageligt beskæftiger sig med forholdet mellem pædagogik og filosofi. Egentlig må man håbe, at forfatteren har skiftet mening på dette punkt. For nok er temaet for anden delen vigtig i pædagogisk og filosofisk henseende, men det er alligevel un-

dertegnedes opfattelse, at det absolut er førstedelen, der umiddelbart påkalder sig størst interesse. Den er konkret i sin analyse af et vigtigt forfatterskab, og den knytter an til en tradition(?) i dansk pædagogik, som er blevet sørgeligt forsømt og overset i de sidste årtier.

Der er ikke noget mærkeligt i, at forfatteren ser en stærk forbindelse mellem filosofi og pædagogik i Grue-Sørensens forfatterskab. Det er kendsgerning, at K. G.-S. havde et filosofisk forfatterskab bag sig – ikke mindst disputatsen 'Studier over refleksivitet' (1950) – før han blev udnævnt til professor i pædagogik, det er heller ikke vanskeligt at påvise en skiftende indflydelse fra forskellige filosofiske retninger i forfatterskabet, fra tysk filosofi (Kant, Leonard Nelson) til angelsaksisk begrebsanalyse (Moore, Scheffler). Og medvirkende har det vel også været, at det er dér, von Oettingens egen interesse ligger.

Grundtesen for afhandlingen er, "at pædagogikken med det moderne bliver antinomisk. Dette vilkår fordrer en pædagogisk filosofi, hvis opgave ikke er at ophæve det spændingsfyldte eller opstille harmoniske sammenhænge, men at synliggøre og kritisk reflektere pædagogikkens modsætninger". I det perspektiv argumenterer afhandlingen for, "at der ikke findes pædagogiske problemer, der ikke også altid er af filosofisk natur, og at pædagogisk filosofi derfor kan forstås som reflekteret omgang med antinomier" (s. 25).

Antinomier kan defineres som modstrid mellem principper og lovregler om samme emne. Et eksempel

kunne være, om opdragelse er et resultat af en påvirkning udefra eller en udvikling indefra. Sandsynligvis begge dele, men den reflekterede omgang med antinomien består i at erkende modstriden og at synliggøre principperne, der ligger til grund for modstriden. Forfatteren ser med gode argumenter K. G.-S. som repræsentant for en filosofisk-orienteret pædagogik, der benytter filosofien til at belyse det modsætningsfyldte i de pædagogiske grundproblemer.

Til at gennemføre bevisførelsen har von Oettingen valgt at slå ned på nogle primære tekster i K. G.-S.'s forfatterskab, først og fremmest magisterafhandlingen "I hvilken Udstrækning kan og bør en pædagogisk Indgriben i den individuelle Udvikling finde Sted?" (1932), den prisbelønnede afhandling "Vor Tids Moralskepticisme" (1937), doktordisputatsen "Studier over refleksivitet" (1950) samt nogle tekster til belysning af lærebegrebet – alle tekster, som forfatteren anser for centrale, hvis K. G.-S.'s forfatterskab skal ansues ud fra et antinomisk synspunkt.

Den valgte metode har den klare fordel, at forfatteren får en kontinuitet frem i K. G.-S.'s produktion, der bryder med den mere traditionelle opdeling af produktionen i en filosofisk og en pædagogisk del. På den anden side er der vel også den risiko ved metoden, at det filosofiske forfatterskab bliver gjort mere pædagogisk og det pædagogiske mere filosofisk, end det var tænkt som fra K. G.-S.'s side. Det er i hvert fald påfaldende, at K. G.-S. efter udnævnelsen til professor i pædago-

gik i 1955 tilsyneladende satte filosofien i anden række. Han fulgte stadig godt med i, hvad der skete på det filosofiske fagområde, han påpegede ofte det mærkværdige sammenfald af store tænkere i filosofiens og pædagogikens historie. Han tænkte vel også stadig i filosofiske baner, selvom jeg ofte har spurgt mig selv, om hans udpræget kritiske tænkning ikke mere var et produkt af ham selv end af hans filosofiske skoling.

Det er desuden påfaldende, så lidt der i hans forelæsninger henvistes til egentlige filosofiske værker – heller ikke hans egne. Når vi, dvs. hans studerende, ind imellem foreslog, om vi ikke også skulle forsøge os med egentlige filosofiske tekster, afviste han det med henvisning til, at vi ikke skulle uddannes til amatørfilosoffer. Det, der var hans egentlige bestræbelse, var vel i al sin enkelhed at lade pædagogik fremstå som et sammenhængende og selvstændigt fagområde for studium og fordybelse. Deraf afstanden.

Og mon ikke den samme bestræbelse lå til grund for hans definition af pædagogik som studiet af "den pædagogiske problem- og fænomenverden", som von Oettingen kommer ind på flere steder i afhandlingen? Selv var K. G.-S. ikke helt tilfreds med definitionen, fordi den i en vis forstand er cirkulær: Pædagogik eller pædagogisk optræder på begge sider af lighedstegnet.

Når han alligevel stillede sig tilfreds med definitionen, kan det muligvis hænge sammen med, at den – på trods af cirkulariteten – alligevel udtrykte det, han ville sige med den,

nemlig at pædagogik er et autonomt fagområde, som det er nødvendigt at holde sammen på, såfremt et afbalanceret helhedssyn i forhold til pædagogiske problemer skal bevares. Pædagogik bør derfor ikke snævres ind til f.eks. anvendt psykologi (skønt det var et fagområde han var særdeles kyn- dig og interesseret i), men heller ikke til anvendt filosofi eller et hvilket som helst andet fagområde, som pædagogik har berøringsflade til. Pædagogik burde med andre ord ikke være tjene- stepige - ancilla - for et andet fagom- råde. Den igangværende tendens til at lade pædagogikken opløse sig selv i en række specialiserede områder havde givetvis været han inderligt imod. Den stillede sig hindrende i vejen for helhedssynet.

Han var i konsekvens af helhedssy- net også på vagt, når andre fagområ- der *reducerede* eller skar – i hans øjne – komplicerede pædagogiske proble- mer til efter deres eget fagsprog. Pæ- dagogiske problemer kunne egentlig bedst behandles i et sprog, der knyt- tede tæt an til hverdags sproget. Her kan en vis indflydelse fra angelsak- sisk sprogfilosofi klart nok spores, men den fik hos K. G.-S. en helt per- sonlig udformning. Et godt eksem- pel, som von Oettingen også med ret- te hæfter sig ved, er 'Refleksioner over begrebet 'at lære''. Artiklen var K. G.- S.'s bidrag til festskriftet for professor Johannes Sandven, Oslo Universitet, i 1979. Heri er det den behaviouristi- ske definition af begrebet læren som 'en relativt varig ændring af adfærden' han angriber. Metoden, der anvendes, er karakteristisk for ham. Ud fra en

grundantagelse om, at sproget har fi- losoferet for os på forhånd – og derfor er en kilde til erkendelse i sig selv – går han hverdags sproget efter for de sam- menhænge, i hvilke 'at lære' optræder. De nuanceforskelle i begrebet, han derved afdækkede, tjente til at belyse det reduktionistiske eller primitive i behaviouristernes definition. Men i al sin korthed er artiklen også et frem- ragende eksempel på at underbygge von Oettingens tese om det modsæt- ningsfyldte eller antinomiske i et en- kelt centralt pædagogisk begreb.

Afhandlingen kommer også ind på K. G.-S.'s forhold til begrebet dannelse. Det tjener i den forbindelse von Oet- tingen til ære, at det er lykkedes ham at grave et illustrativt mundligt citat frem fra en kongres, som K. G.-S. del- tog i i Tyskland i 1959. Det hedder i ci- tatet (s. 135), at 'Skolens anden opga- ve er at være en dannelsesskole. Ordet 'Bildung' er et for udlændinge mærk- værdigt ord; det lader sig på mange sprog ikke oversætte fra tysk. Vi har en ækvivalent på dansk, men anven- der det ikke på samme måde. Ordet dannelse bliver ganske vist i dag an- vendt på mange måder, og jeg har ofte tænkt, om det ikke skulle være muligt at definere det på en eller anden måde. Definitioner falder i reglen magre ud. Og måske er det muligt. Jeg opfat- ter sagen således, at dannelse egent- lig hører til pædagogikkens *imponde- rabilia*. Vi kan måle kundskaben osv., men hvad dannelse er ligger uden for en kvantitativ betragtningsmåde, og derfor kan den moderne pædagogik ikke gøre brug af det, men selvfølgelig har det en berettigelse, dog tror jeg,

at man skal være temmelig kritisk, når man anvender ordet.

Forsigtigheden i omgangen med begrebet, men samtidig også respekten for det, lyser ud af citatet. Og mon ikke også respekten for begrebet ville have gjort ham kritisk over for de forsøg på at måle og veje kundskaber, som vi i dag er vidne til? Ikke fordi han havde noget imod gode og solide kundskaber – tværtimod – men fordi bibringelsen af dem kun er forudsætningen, ikke det endelige mål for opdragelses- og dannelsesprocessen. Det væsentlige, afkastet i form af imponerabilia, unddrog sig en egentlig måling og vejning. Måske er forfatteren her fremme ved noget, der kunne ligne det, der efter K. G.-S.'s opfattelse var og stadig burde være pædagogikkens kerne: Hvilke mulige veje har vi til fremme af det, der ikke altid kan måles og vejes, men som vi alligevel i sidste instans anser for det mest værdifulde resultat af vore pædagogiske bestræbelser.

I afhandlingen omtales K. G.-S.'s fremhævelse af 'eksemplet' som en mulig vej til fremme af disse bestræbelser. Der er ingen tvivl om, at forfatteren også her har fat i noget væsentligt ved K. G.-S.'s pædagogiske forståelse. 'Eksemplet' var for ham ikke blot velegnet som opdragelsesmiddel, men også som formidlingsredskab. 'Belys din tankegang med et godt eksempel' var en ofte gentaget vending i hans vejledning. K. G.-S.'s forfatterskab er i sig selv den bedste illustration i brugen af velvalgte eksempler.

Som en rent personlig betragtning kunne her indskydes, at det på en

måde var den samme forståelse, der bestemte hans holdning til undervisning. Her gav den sig udslag i en ikke-docerende undervisning, der for en stor del bestod i at 'tænke højt'. Den præsenterede yderst sjældent færdige løsninger, men ansprede mere til at 'tænke med'. Han hyldede i sin undervisning vel egentlig noget i retning af et sokratisk-augustinsk princip om, at man ikke kan lære andre noget, højst foranledige en læren, hvis ellers 'klangbunden' eller 'resonansen' hos den lærende er til stede. Dette sidste forhold kunne han f.eks. finde på at illustrere med lignelsen om sædemanden, der spreder sine korn. Noget falder ved vejen og bliver straks spist af fuglene, noget falder på stengrund og bliver derfor brændt af solen og visner, når det gror op, men noget falder i god jord og giver frugt, noget 100, andet 60, andet 30 fold.

Tilbageholdenhed kendetegnedes også hans holdning til pædagogisk teori. Han forskrev sig aldrig til en enkelt teori eller metode, som hans studerende så – mere eller mindre grundigt – burde tilegne sig og se verden i lyset af. Denne holdning falder godt i tråd med det perspektiv i form af reflekteret omgang med pædagogiske antinomier, som von Oettingen ser ham i. Hans medfødte kritiske sans og teoretiske uafhængighed slog altid igenem. Snarere så han det som sin opgave at bekæmpe de i hans øjne mest letkøbte pædagogiske teorier, der blev lanceret på det akademiske marked med det formål at frelse verden. På det punkt holdt han sig til gengæld ikke tilbage. I et – muligvis galgenhumori-

stisk øjeblik – beskrev han engang den pædagogiske teoris vigtigste opgave som den 'at skyde balloner ned'. Til illustration heraf behøver man blot at nævne artiklen 'Pædagogisk model-flyvning'. Han gik heri til angreb på datidens mode med at belyse pædagogiske forhold ved kasser og cirkler, forbundet med pile af forskellig tykkelse. Kom hjerte tag dit tegnebræt. Tanken om pædagogik som et panacea, dvs. som universalmiddel til løsning af sociale onder lå ham fjernt. Men ballon-skyderiet gjorde ham ikke lige populær i alle kredse, selvom det ikke må glemmes, at han havde en stor og trofast læserkreds, der også rakte ud over den egentlige fagkreds.

Von Oettingen skal have stor ros for at have fordybet sig på en kompetent måde i et spændende dansk pædagogisk forfatterskab, der også har meget at sige os i dag. Der argumenteres til lige overbevisende for det antinomske i forfatterskabet, der bevidst koncentrerer sig om at reflektere over væsentlige og modsigelsesfyldte principper i synet på opdragelsens grundproblemer – men med udgangspunkt i et pædagogisk helsynssyn. Interessen for forfatterskabet var vel kommet før eller siden alligevel. Men det er altid rart at være først på pletten.

Christina Florin:

Kvinnor får röst.

Kön, känslor och politisk kultur

i kvinnornas rösträttsrörelse.

Stockholm, Bokforlaget Atlas 2006

Maria Sundkvist:

Klassens klasser, Stockholm:

Carlssons Bokförlag 2006

Af Ning de Coninck-Smith

To (relativt) små bøger – to vægtige budskaber, kunne være overskriften på denne anmeldelse af to svenske undersøgelser, der begge beskæftiger sig med den rolle frivillige foreninger har spillet for formgivningen af moderniteten. Emnet for Christina Florins stort anlagte undersøgelse er den svenske kvindevalgretsbevægelse mellem 1902 og 1921, hvor svenske kvinder fik stemmeret til Rigsdagens to kamre. Med afsæt i brevvekslingen mellem seks centralt placerede kvinder skildres forløbet i et hverdags- og aktørperspektiv. Samme indfaldsvinkel finder man i Maria Sundkvists analyse af tre gymnasiastforeninger og deres skiftende betydning for elevernes identitetsdannelse i krydsfeltet mellem (borgerlig) voksenhed og uansvarlig ungdommelighed, alt imens elitens läroverk omdannedes til velfærdsstatens polytekniske gymnasium, og pigerne gradvist udkonkurrerede drengene. (Stort set) intet er overladt til tilfældighederne i disse to metodisk og teoretisk forskellige, men skarpt slebne analyser. Christina Florin jonglerer suverænt med nyere teorier om køn, følelser og politisk medborgerskab, mens Maria Sundkvist

tager kontant på Pierre Bourdieus teorier om felt, habitus, distinktion og social kapital.

Svenske kvinder fik først stemmeret til rigsdagen i 1921, hvor de havde fået det til de kommunale forsamlinger tre år forinden. Forud var gået næsten 20 års kamp, og det krævede sin kvinde. I 1917 var der 217 lokalforeninger med i alt 17.000 medlemmer, og en halv million kvinder bakkede sagen op. Men inden sejren var i hus, skulle der ikke bare kæmpes, men agiteres, organiseres, rejses og slides. Primært af kvinder, men i alliance med mænd, lokalt og centralt, for det var mændene som havde magten – bogstaveligt talt, og intet kunne gennemføres uden dem. Men det var også mændene og deres modstand og forslag om f.eks. at give mænd to stemmer, én til dem selv og én på vegne af deres hustru, der gav bevægelsen næring. Fem af disse kvinder mødtes på universitetet i Uppsala, hvor de tre boede til leje hos den sjette, professorfruen med de otte børn. Nok havde kvinder fået adgang til de hellige haller, men ligeværdige var de ikke; medlemskab af studenterforeninger kunne der ikke blive tale om, ligesom de kvindelige studenter heller ikke måtte bære det synlige tegn på deres akademiske værdighed, studenterhuen. Sammen stiftede disse kvinder Uppsala kvindelige studenterforening, hvis formål var at forbedre vilkårene for de kvindelige studerende. Alle var de frisindede kvinder med tætte forbindelser til kredsen omkring det kulturradikale tidsskrift *Verdandi* og det liberale parti. Fem af dem giftede sig med mænd, som var

mindst lige så frisindede, højtuddannede og omdiskuterede i pressen som dem selv. Den sjette forblev ugift, var bankansat, formand i en fireårig periode og en slags organisatorisk edderkop i det politiske og sociale netværk, som stemmeretsbevægelsen efterhånden udviklede sig til. Deres baggrund i jura, naturvidenskab, sprog, økonomi og social videnskab fik stor betydning for deres politiske virke, og gennem alle årene korresponderede disse seks kvinder indbyrdes. Det er disse tusindvis af breve, som danner forlægget for Christina Florins undersøgelse af hvordan kvinderne skolede sig selv til politiske medborgere. At tage ordet i en forsamling var én ting, en anden at sørge for at trække i de rette tråde, når lokalforeninger skulle oprettes og rejser til fjerne steder i det store land gennemføres, en tredje at lægge politik og takle de emotionelle konflikter, som opstod ind ad til i bevægelsen. For radikaliteten havde sin begrænsning, alt for frisindet var ikke velset, bevægelsen skulle samle bredt, nationalismen skulle ikke udfordres – og de kvinder, som gik ind for Norges løsrivelse i 1906 fik det svært - ligesom moderskabet understregedes som det, der gjorde at kvinder besad en højere moral end mænd. Af alle disse grunde var synet på en figur som Ellen Key heller ikke 100 procent positivt.

Det var en særlig kombination af følelse og fornuft, der drev disse såkaldte bevægelsesintellektuelle, fastslår Christina Florin. Den emotionelle energi smittede let og kunne bruges i agitationen, den fik afløb i taler, fester og revyer og den kunne anvendes, når

hverdagen blev for træls og udsigtsløs. For de seks kvinder, der alle besad helt ekstraordinære kulturelle og intellektuelle ressourcer og som alle økonomisk havde deres på det tørre, var bevægelsen hele deres liv, og søsterskabet en modpol til udelukkelsen fra den politiske arena. Sammen med de tusindvis af andre kvinder og mænd, der fandt det uholdbart og uretfærdigt, at kvinder var udelukket fra politiske medborgerskab, udfordrede de grænserne for ikke bare kvindelig politisk ageren, men også for demokratiets form og indhold.

Også Maria Sundkvist er optaget af de frivillige bevægelser betydning for identitetsdannelsen i moderniteten. Her drejer det sig om ungdomskultur og om gymnasiastforeningernes plads i en gymnasieskole, der i teorien har bevæget sig fra elitens til massernes, i og med omkring 95 procent af alle svenske unge i dag søger én af gymnasiets mange linier. Den ældst kendte forening er fra 1846 og i de næste 100 år frem dannedes mindst 80 foreninger rundt omkring på de svenske läroverk. Intet tyder på, at foreningerne er gået af mode. Sundkvist fandt således i forbindelse med sin research af et af de nyeste skud på stammen er en anti-forening, som har som sit mål at være ikke-smart, og ikke-sød ved andre mennesker.

Fundet af arkivet efter to sådanne foreninger, hvoraf den ene har en historie, der rækker tilbage til 1864, i en unavngiven svensk købstad danner således en sjælden mulighed for at studere ungdomskulturernes forandring på langs af historien. Ved

hjælp af forskellige greb ned i materialet, der spænder fra optællinger af medlemmernes senere karrierevalg, over analyser af blade, korrespondance og forhandlingsprotokoller til interview med elever, som i slutningen af 1990'erne var medlemmer af foreningerne, når Maria Sundkvist frem til den tankevækkende konklusion, at gymnasiastforeningerne reelt har fået en større identitetsmæssig betydning i takt med gymnasiets demokratisering. I en tid, hvor alle kan få en studentereksamen, repræsenterer medlemskabet af en gymnasiastforening en distinktionsskabende praktik. Lighedsskolen findes således ikke i praksis. Foreningerne reproducerer i medlems sammensætning, optagelsesritualer og forståelseshorisonter det gamle läroverks normer og værdier. Det er et heteroseksuelt, borgerligt og i høj grad maskulint univers. Ved at sammenligne med det historiske materiale ses yderligere en bevægelse, hvor gymnasieeleverne – eller mere præcist medlemmerne af de undersøgte foreninger – i deres selvforståelse går fra at være unge, modne mænd – kvinder havde nemlig ikke adgang til foreningerne, uanset de fik adgang til läroverket i 1927 –, med nær kontakt til skolens ledelse, til at være uansvarlige unge uden lod og del i skolens ledelse, det tager et samarbejdsnævn sig af.

Hvor man umiddelbart bliver klogere af at læse Christina Florins bog, er det ikke helt så let at blive klog på Maria Sundkvists undersøgelse. Bogen er tydeligvis i dialog med tidligere undersøgelser af 1990'ernes svenske

gymnasiekultur – fortaget af forfatteren og en kollega –, og har derfor et vist præg af indforståethed. Det gælder også eksistensen af disse gymnasiastforeninger, der giver en dansk læser associationer til kostskolekultur eller logebrødre med deres optagelsesritualer bestående af lige dele sort mystik, racisme og sexismen og deres ekskluderende valg af medlemmer. Aldrig kunne man drømme om at optage en elev fra automekanikerlinjen, heller ikke i anti-foreningen; de er bare for un-cool. Uskyldigt og uansvarligt er det i hvert fald ikke, og pointen er (måske) også den, at det er et dybt alvorligt projekt, som skal sikre elitens fortsatte beståen i et land, hvor lighedens retorik er fremherskende. Gad vide hvordan det ser ud i Danmark?

Hvor sproget flyder let og elegant i Christina Florins bog, og man forføres, så man (næsten) glemmer at disse kvinder også havde familie og børn, vi ikke hører meget om, knirker det noget mere hos Maria Sundkvist. Der en vis håndfasthed i tolkningerne og stort set ingen diskussion af repræsentationsproblemet, uanset kilderne ellers gennemgås nøje. Måske er denne købstad særlig, måske er der en særlig befolkningssammensætning, måske er der en speciel elevkultur på skolen, måske er der en forskel på foreninger oprettet langt senere, hvor piger også er med i ledelsen, måske. Maria Sundkvist konklusioner er både interessante og sandsynlige, men et lidt bredere og mere åbent greb ned i materialet havde gjort det lettere for læseren at diskutere med.

Peder Skyum-Nielsen:
Arveguldet – danskernes værdier,
Odense: Syddansk
Universitetsforlag 2006

Af Susanne Wiborg

Med *Arveguldet* har Peder Skyum-Nielsen, Professor ved Syddansk Universitet i dansk mediesprog, skrevet en fyldig bog om danske skolemottoer. Han har ud fra en meget omfattende indsamling af mottoer fra diverse uddannelsesinstitutioner, folkeskolen, højskolen og universitetet, forsøgt at indkredse hvilke særligt danske værdier der kommer til udtryk. Han indgår således i den voksende gruppe af forskere, politikere og debatører, der har fundet det magtpåliggende at finde ud af, hvad danskhed egentlig er i en tid tilsyneladende præget af opbrud, omvæltninger og identitetskriser. Man fornemmer at Skyum-Nielsen ikke blot er interesseret i at afdække danske værdier, men også at lade disse have en opdragende effekt hos læseren. Føler man sin danske identitet truet af fremmede kulturelle strømninger, kan man sikkert finde styrke i denne bogs mange mottoer og i forfatterens kommentarer, men er det ikke tilfældet, vil man nok synes, at forfatteren er ude i et frugtesløst forehavende ved at forsøge at afgrænse danske værdier fra andre nationale værdier. Forfatteren kontrasterer dog ikke danske værdier med udenlandske for ad den vej at præcisere nærmere, hvad disse går ud på, men det forstås, at blot fordi mottoerne pryder danske skoler, er disse således udtryk for no-

get særligt dansk. Hans opgave burde derfor ikke have været at søge efter særligt danske værdier, men blot efter værdier i Danmark uanset ophav. Og ophavet til disse værdier dækker i øvrigt hele den vestlige kulturkreds!

Til bogens styrke hører, at forfatteren bruger skolemottoer som kildegrundlag til forståelsen af danske værdier, og at der ligger et meget omfattende indsamlingsarbejde bag bogen. Men desværre halter det gevaldigt med den historiske kontekst og den systematik, der skal udgøre rammen for analysen. Bogen kan nemlig deles op i to dele, i en historisk del og i en systematisk del. Den første del (kapitel 2) er en kronologisk gennemgang af de skift i værdier, som mottoerne repræsenterer fra 1140 til i dag. Det er rigtig interessant at læse hvorledes værdiindholdet i mottoerne ændrer sig gennem tiden, men desværre bliver disse hverken sat ind i en (ide-) historisk eller en pædagogisk sammenhæng. I stedet får man forfatterens snik-snak kommentarer, som ikke på nogen måde røber en viden, der skal til for at kunne bearbejde et sådant kildemateriale. Tilmed lader han sig fornærme over nutidens skolemottoer. Til mottoerne "Sex, sommer og sol" (1997), "Vil du score?" (1999), "Gør det på højskole" (2000) udtaler han: "Det er svært at se, hvordan et ansvarligt og globalt konkurrencedygtigt dansk samfund skal kunne bestå, hvis den slags lystdyrkelse og tivolisering får endnu mere medvind og tilslutning" (s.32). Man fristes til omvendt at mene, at det er lige præcis det, der skal til for at få danske kvinder

til at føde flere børn, som – i følge visse politikere – er afgørende for Danmarks økonomiske fremtid!

I den anden del af bogen (kapitlerne 3 til 9) forsøger Skyum-Nielsen at opstille en systematik inden for hvilken han placerer nyere tids mottoer. I stedet for at vælge egentlige analysekategorier, deler han mottoerne ind efter bygningsmetaforer: Byggegrunden, lysthuset, værkstedet, hjertenummet, tankegangen, sjælesalen og åndernes sal. Disse er endnu opdelt i en række underkategorier. For eksempel er den første kategori "byggegrunden" delt op i yderligere 13 underkategorier. Selvom det umiddelbart virker fantasifuldt at dele kildematerialet ind efter metaforer, har han samtidig udelukket sig selv fra at udvikle et analyseværktøj, der kan indfange udviklingsfaserne og betydningsnuancerne i mottoerne. Ydermere er det også et spørgsmål om det overhovedet giver mening at dele kildematerialet ind efter så mange kategorier, som der her er tale om. Selvom materialet er stort og spraglet, er det alligevel nødvendigt at have en rimelig snæver og stram kategorisering for at en analyse overhovedet lader sig gøre. Analysen er stort set fraværende. Skyum-Nielsen fortsætter ufortrødent på mere end 400 sider med sine tankeindfald og moralske pegefingere. Bogens værdi består i dens mange interessante, alvorlige og sjove skolemottoer, men ikke for dens historiske kontekst og systematiske analyse.

Stefan Hermann:
Magt og oplysning.
Folkeskolen 1950-2006.
København, Unge Pædagoger. 2007.

Af Lisa Rosén Rasmussen

I "Magt & oplysning. Folkeskolen 1950-2006" tager Stefan Hermann fat på den vigtige opgave, det er at skrive den danske skoles historie efter 1950. Bogens store medieomtale og den tydelige interesse, som den har vakt i akademiske kredse viser, at det er på høje tid at sætte ord på dette noget nær uskrevne blad. Endvidere er Hermanns intentioner om at se problemerne i dagens folkeskole i et historisk lys et kærkomment initiativ. I sine analyser fokuserer Hermann overvejende på de skiftende pædagogiske og politiske visioner og idealer, som har været knyttet til folkeskolen siden 1950 og frem til i dag. Med afsæt i det han kalder en foucault-inspireret magtanalytik følger Hermann i sine analyser tesen om at skolen indskrives i og er del af to overordnede helhedsstrategier forstået som: 1) dels en gennemgående modernisering af den offentlige sektor og af de statslige styringsteknologier har ændret relationerne mellem stat og borger – hvilket betyder at skolen såvel som det at være lærer eller elev tilskrives ændrede betydninger; 2) dels en transformation af Danmark – fra industrisamfund til et videnssamfund – med målet om at kunne håndtere globaliseringens udfordringer. Dette har betydning for skolens skiftende formål i forhold til at skabe medborgere el-

ler producere arbejdskraft tilpasset den nye økonomis krav. Desuden løber det, som Hermann diskuterer som reformpædagogikkens formulering, implementering, udvikling og måske igangværende afmontering igennem bogen som en rød tråd.

Bogen består af tre dele: første del består af en redegørelse for bogens analyseteoretiske perspektiv. Den overordnede introduktion til den Foucault-inspirerede magtanalytik fremstår relativt afkoblet fra genstandsfeltet. Dog virker det oplagt at inddrage Foucaults magtanalyse i analysen af de sidste 56 års skolehistorie, hvor netop de eksplicite autoritetsformer forsvinder ud af billedet, og magten indskrives i skolen i mere subtil form. Anden del af bogen bliver betegnet som 'analysen'. Her foretager Hermann en periodisering, hvorefter han i relativt isolerede afsnit analyserer visionerne og forskrifterne for folkeskolen i henholdsvis 1950'erne, 1970'erne, 1990'erne og efter 2000. Analyserne er bundet op over mere konkrete tematikker om henholdsvis skolens formålsparagraffer; fagenes indhold og udvikling; praksis og lærer-elev-relationer i skolekonteksten; undervisningspraksisser og undervisningsrelationer; teknikker og metoder (f.eks. fra karakterbøger over logbøger til elevplaner og standardiserede test). Analyserne samler sig i beskrivelser af, hvordan 1950'ernes skole tager udgangspunkt i barnet med idealer om velfærd og sjælelig lykke; 1970'ernes skole indebærer en politisering af det sociale og har distinktionen demokratisk/ikke demokratisk som overordnet

kodeks; i 1990'ernes ligger vægten på individualiteten og målene for skolen handler om det personligt udviklende. I 2000 skifter fokus igen og kommer til at handle om faglige resultater skåret i konkurrencetermer. På et mere abstrakt plan foretager analyser Hermann også de vidensregimer som tænkningen i de forskellige perioder kan ses som del af. Her peger han på 1950'ernes naturalistiske apriori og stærke inspiration fra psykologien; 1970'ernes på den ene side uddannelsesøkonomiske og på den anden side uddannelsessociologiske tænkning; 1990'ernes sammenstyknings af politologi, neoklassisk økonomi og konstruktivistisk pædagogik i rammen af managementtænkningen; efter 2000 ser Hermann uddannelsesstatistik og socialvidenskabelig uddannelsesøkonomi som de trendsættende videnskaber i udformningen af skolen. Som en finesse illustrerer Hermann, hvordan ændringerne i skolen kommer til udtryk i skolens fysiske indretning: fra 1950'ernes opløsning af det hierarkisk inddelte klasseværelse og fjernelsen af katederpodiet over 1970'ernes omførbare hyggekrede, til 1990'ernes SKUB-skoler, og endelig tendenser efter år 2000, der peger hen imod genoptagelsen af det klassiske klasseværelse. Den sidste del af bogen indeholder udover en opsamling og en systematisering af analyserne også en mere offensiv perspektivering, hvor Hermann giver sit bud på fremtidens skole. På baggrund af et erklæret oplysningsideal argumenterer Hermann for en sammentænkning af vidensstilegnelse og almindelig dannelse.

Der er således mange bolde i luften på bogens knap 200 sider. Desværre er der en række betydningsfulde knaster i den omfattende analyse. Kombinationen af de diakrone og de synkron perspektiver er på en gang bogens styrke og svaghed. Ambitionen om systematisering og opdeling er forståeligt og ønskværdigt, men den konkrete periodisering, der er bærende i bogen holder ikke altid helt vand. Som eksempel er arbejdet med 1950'erne, hvor mange af de bærende kilder er fra slutningen af perioden. Den hyppigst anvendte kilde, den blå betænkning, er først udgivet i 1960, og beskrives af Hermann oven i købet som et vandskel i skolehistorien. Hertil knytter sig samtidig bogens måske mest centrale problem: at det er svært at danne sig et overblik og få en fornemmelse for de anvendte kilder. Fodnoterne er ikke særligt systematiske, kilderne optræder ikke i litteraturlisten og der er heller ikke en egentlig kildeliste. Dette skaber problemer på flere måder, hvilket igen får konsekvenser for analysen. Grundlæggende er det svært at holde styr på, hvem der siger hvad. Denne kritik handler ikke om at personificere magten – hvilket ville være helt uhørt bogens Foucault-inspirerede perspektiv taget i betragtning – men om at denne tilgang slører eventuelle uenigheder, konfliktfyldte magtrelationer, af betydning inden for og imellem perioderne. Selvom folkeskolen i perioden præges af en konsensusbåret politik, så betyder det ikke, at der har været enighed. Endvidere er det ikke altid tydeligt, hvilket niveau analysen bevæger sig på. Hvornår handler

det om politiske endsige pædagogiske (til tider uforløste) visioner, og hvornår refererer kilderne til kommentarer på skolens hverdagspraksis – og hvilken sammenhæng (relationer om man vil) er der imellem disse niveauer? Igen er konsekvensen at historien, der fortælles, fremstår gnidningsløs og måske utilsigtet entydig.

Bogen åbner et vigtigt kapitel i historieskrivningen, men forhåbentlig kommer den ikke til at stå alene. Alle med interesse for perioden såvel som for dagens folkeskole kan således med fordel læse bogen – og derigennem blive inviteret til at tage del i debatten.

Lars Kelstrup:

Sorø Akademi. Bygningernes historie. Sorø Lokalhistoriske Selskab, c/o Sorø Akademis Skole, Akademigrunden, 4180 Sorø. 2005

Leif Sestoft:

Dengang på Sorø Akademi. NAVICULA. Forlag ved Leif Sestoft, Kystvejen 27, 4400 Kalundborg. Navicula@navicula.dk, tlf.: 3315 3032.

Af Børge Riis Larsen

Den skole- og uddannelseshistorisk interesserede læser anbefales at tage en tur til Sorø Akademi. Kommer man med toget, stiger man af ved Sorø

Station, som ligger i forstaden Frederiksberg. Herfra er der et lille kvarters spadseretur delvis ved Sorø Sø til Akademiet. Kommer man i bil, tager man motorvejsfrakørsel 37, som ligger i forstaden Pedersborg. Efter Albertikrydset kører man ned ad Storgade og kommer så til Akademiet gennem Klosterporten, som er landets ældste beboede hus. Her har digteren og akademilektoren B.S. Ingemann i første kapitel af romanen Valdemar Sejrladet Saxo Grammaticus sidde og skrive på sin danmarkshistorie. Men det er tilsyneladende en skrøne. Her har i hvert fald været fængsel, og i dag er Klosterporten lærerbolig. Til venstre herfor ligger Akademiets bibliotek. Her betjenes gymnasieungdommen, men andre interesserede kan også komme og studere det righoldige bibliotek. Her har jeg faktisk selv tilbragt mange timer på førstesalen med studiet af skolehistorisk litteratur. På den anden side af biblioteket ligger Sorø Kirke med blandt andre Holbergs sarkofag. Kirkegården rummer adskillige grave af personer, der har haft med Akademiet at gøre. Det gælder således føromtalt B.S. Ingemann. Fortsætter man fra Klosterporten direkte mod søen, kommer man til Molbechs hus. Det er opkaldt efter Johan Christian Molbech, der kom til Sorø i 1772 og endte som professor i filosofi og matematik. Den sidste student forlod dette akademi i midten af 1790'erne, men Molbech blev faktisk boende her helt til 1822, hvor han vistnok meget mod sin vilje måtte flytte, da Ludvig August Rothe var blevet ansat ved det genoprettede Akademi og var tildelt

huset som embedsbolig. Da jeg selv gennemgik den praktiske del af pædagogikum i Sorø, var huset beboet af en af mine vejledere, der ugift boede her i denne pragtbygning med den formidable udsigt over søen med en husbestyrerinde.

Passerer man hovedbygningen, kommer man til en helt tilsvarende bygning Ingemanns Hus, der i dag ligesom Molbechs hus benyttes af Akademiets administration. Lidt længere væk finder man museums- eller naturfagsbygningen, hvor der undervises i kemi, fysik og biologi. I min pædagogikumtid opbevarede Hauchs samling af fysiske instrumenter på førstesalen i et lokale uden lys og varme. Undertiden dristede jeg mig derind og fandt spændende ting til fysikundervisningen heriblandt Mariottes stødapparat med hele syv elfenbenskugler (eller var den sidste erstattet af plast?). Samlingen er i slutningen af 1970'erne flyttet til patriciervillaen Vænget og er i dag anerkendt som en af de fornemste samlinger af fysik- og kemiapparatur fra perioden omkring år 1800 i verden.

Sorø Akademi Skole er i dag en gymnasieskole (med en 10.klasse, der forbereder til 1.g). Når ordet Akademi indgår i titlen, skyldes det, at der her hele tre gange har ligget en akademisk læreanstalt. Det første er fra Christian IV's tid og må vel betragtes som landets andet universitet, da det faktisk promoverede magistre. Blandt professorerne fra den tid var Johannes Lauberg, som udgav lærebøger i matematik og astronomi og er kendt for at have indført logaritmer i Danmark.

I 1747 genåbnede den akademiske læreanstalt efter at have været lukket et par generationer. Blandt lærerne finder vi Jens Kraft, som har gjort sig bemærket ved at indføre den newtonske fysik herhjemme. Han skrev bogen *Forelæsninger over Mekanik* (på dansk!). Dele heraf har nok ligget noget over, hvad akademisterne kunne kapere. Af andre fremtrædende lærere i det andet akademi var J.B. Basedow, som næppe behøver en nærmere præsentation for denne årbogs læsere. I 1820'erne opstod det tredje akademi. Blandt lærerne her nævner jeg B.S. Ingemann, Carsten Hauch (som underviste i naturvidenskab, men senere er blevet kendt som digter) samt J.C. Lütken, som var én af foregangs mændene for at få indført naturvidenskaberne i den højere skole. Det tredje akademi fungerede som en overbygning på den lærde skole. Efter studentereksamen herfra kunne man fortsætte med filosofikum i Sorø, men varigheden her var 50 % længere end ved Københavns Universitet.

Et besøg her bør også omfatte en tur i det naturskønne område omkring Akademiet. Med Lars Kelstrups bog i hånden lover anmelderen et godt udbytte.

Det er karakteristisk for Sorø Akademi, at mange tidligere elever har følt sig foranlediget til at anstille erindringsbetragtninger om deres tid på skolen. Således indleder Leif Sestoft sin erindringsbog. At have gået på den skole med bygningerne og historien (og naturen kunne man vel tilføje), må gøre et vældigt indtryk på de unge mennesker.

Forfatteren frekventerede selv skolen i midten af 1950'erne, blev student herfra i 1957 og senere speciallæge. Han har blandt andet karakteriseret en række af sine lærere. Fransk- og fysiklæreren understregede "demonstrativt", at gymnasieelverne som personer var dem "ganske ligegyldige". Den sidste "udleverede lussinger i dusinvis". En elev endog i hver time med "fem gange den kraft, der blev os andre til del". Det mente pædagogen var berettiget, idet den pågældende elev var færing, og sådanne var ikke blot tungnemme, men tillige "lavet af et mere indolent materiale" end de andre. Som lærerkandidat en del år senere husker jeg blot, at den pågældende lærer kunne tildele de unge kvindelige gymnasieelever et lille klask bagi, hvis de tillod sig ikke at befinde sig i kemilokalet i museumsbygningen, efter klokken havde ringet. Efter min erindring har læreren gået et par klasser under Hans Scherfig på Metropolitanskolen og må have kendt lærerne fra Det forsømte Forår. Og skriver Scherfig ikke et sted, at denne skoles latinske motto satirisk kunne oversættes som "øretæver er godt for den åndelige udvikling". Jeg må indrømme, at jeg selv ikke senere fulgte denne lærers pædagogik 100 % i min egen pædagogiske karriere.

Lærerne i Scherfigs roman hedder lektor Blomme, Aben og Havmanden, og man bliver nødt til at tilbringe lidt tid på biblioteket, for at finde ud af, hvilke lærere, der er her er karikeret.

Hos Sestoft hedder lærerne Kvadrat-roden, Krølle og Damptromlen, men her lægges ikke skjul på, hvad de pågældende lærere hed i virkeligheden.

Denne bog fik anmelderen til at tænke på Ingemanns Levnetsbog om sin skoletid i Slagelse i starten af 1800-tallet med de mange detaljer om lærere og pensum; men Sestoft går videre og beskriver mange andre af de sorger og glæder den unge gymnasieelev havde i midten af 1950'erne. Således får de politiske forhold også ord med på vejen. Vi husker, at 1950'erne var den kolde krigs tid, og at hans gymnasietid faldt sammen med opstanden i Ungarn.

Efter bogens fremkomst kom flere indlæg i Soraner-Bladet, hvor tidligere elever har stillet spørgsmålstejn ved flere ting i Sestofts bog. Den skolehistorisk kyndige læser bemærker hertil, at lignende skete, da Scherfig udsendte Det forsømte Forår og H.C. Andersen Mit Livs Eventyr om Slagelse lærde Skole og hans rektor Simon Meisling. Det er ikke ualmindeligt, at elever oplever de samme lærere på samme tid helt forskelligt.

Den sidste bog vil jeg anbefale til enhver, som er interesseret i gymnasieskolens historie. Sestoft har fine literære og sproglige evner. Begge bøger har i øvrigt en hel del meget fint billedmateriale. Skulle jeg til slut komme med en negativ kommentar skulle det være, at jeg i begge savner registre, som ville gøre deres brugbarhed større efter endt læsning.

Henning Petersen:
Stenbidere.
Livet på Stenhus 1906-2006.
Udg. af Holbæk Museum (2006).
159 sider, ill. Pris: kr. 160,00.

Af Børge Riis Larsen

Latinskolen i Holbæk blev nedlagt i 1739 sammen ca. 2/3 af samtlige landets latinskoler. I årene derefter måtte unge mennesker, der søgte en højere uddannelse, derfor frekventere andre videregående skoler. I 1906 grundlagde H.E. Hass en privatskole i Holbæk. Det første år var elevtallet ikke stort. Seks drenge gik i mellemskoleafdelingen. Tre år senere fik skolen eksamensret til at afholde realeksamen, og de første studenter herfra – seks mandlige elever – blev dimitteret i 1912.

Heinrich Edvard Hass (1866-1946) havde titel af cand.phil., hvilket på den tid var en uofficiel betegnelse for en person, der havde bestået filosofikum. Yderligere uddannelse havde han aldrig fuldført, men han var til gengæld stærkt interesseret i opdragelse og undervisning, hvad han skrev om i sit blad: *Vore Børn*. Blad om Kristen-Opdragelse. Heri skrev han selv det meste. Allerede i 1891 havde han "kaldt til kamp" mod den lærde skole og mod folk, der var lærde i latin og græsk. I hans skole skulle der være teoretisk undervisning om formiddagen og praktisk arbejde og håndværk om eftermiddagen. De døde sprog som latin og oldgræsk skulle der ikke lægges vægt på.

Som mange andre pædagoger i starten af 1900-tallet anså Hass "kønslivet

alene at være en forplantningsteknik". Og hans drenge på skolen skulle beskyttes for litteratur og billeder, der kunne lede tankerne på gale veje. Således var tidens konfirmationsgave Hjørtens Flugt forbudt, da der var en vis erotisk duft over passager heri. Ligeledes blev Bibelen på Stenhus benyttet i en redigeret udgave for de mindreårige på grund af visse "voldsomme tekster" heri (p. 35 og 37).

Af nogle og firs elever i 1920'erne fortælles, at femogtyve var adelige. Adelen synes på den tid åbenbart godt om Hass' pædagogik.

Hass kom i øvrigt til at spille en politisk rolle i 1920, idet han blev udnævnt til kirkeminister i den mest kortvarige regering i landets historie: Det var i regeringen Liebe, der fungerede i nogle ganske få dage omkring 1.april 1920.

Når eleverne i 1920 stod af toget i Holbæk, stod der en kusk med vogn og ventede på dem ved stationen. Bagagen kom op på vognen, og så gik det ellers tre km ud til højdedraget ved fjorden til en stor hvid bygning, der bar navnet Stenhus. Når de lokale unge mennesker så dette optog, som tilsyneladende mindede dem om en fiskevogn, der blev trukket gennem gaderne, kunne de finde på at råbe Stenbider. Dette blev altså navnet på kostskoledrengene (og titlen på bogen), mens lokale elever, der frekventerede skolen, kaldtes Holbækkere.

Stenhus var de første årtier en ren drengeskole. Men det var naturligvis uholdbart, at piger, der ønskede en studentereksamen, skulle tage til Roskilde. Der var på et tidspunkt tale om

at oprette et kommunalt gymnasium ved siden af Stenhus. En lidt flot ting i en lille by med kun 13.000 indbyggere. Så i 1944 optoges piger på Stenhus' pigeafdeling, som var beliggende på en gammel kommuneskole, som kommunen havde afgivet. Der var ikke tale om fællesundervisning. Lærerne måtte i frikvarterene cykle fra drengedelingen hertil. Hvert år indtil 1960'erne var der to årlige skolekomedier: den ene med 2.g-pigerne (som også måtte spille de mandlige roller) og en tilsvarende for drengene. Mødetiderne for de mandlige og kvindelige elever var også forskellige fra starten, så man ikke kunne følges ad til skole. Fælles korskang var forbudt og fester med dans endog bandlyst. Først i 1976 kunne der optages piger på kostskolen. Fælles skolekomedie og "blandede fester" med piger og drenge fik man først i 1969. Det var samtidig med, at man stoppede med at sende arbejdshold i marken, og en anden Stenhus-specialitet lektionerne på blot 40 minutter - forsvandt tillige med skolegangen om lørdagen.

De første mange år ejede rektor simpelthen skolen. I midten af 1960'erne blev Stenhus en selvejende institution. I 1978 overtog Vestsjællands Amt gymnasiet og HF-afdelingen, mens kostskolen og grundskolen forblev selvejende institutioner. Efter amternes nedlæggelse overgik gymnasiet til staten for at blive selvejende institution i år – 2007.

Stenhus var udsat for en kedelig ting få år før 100-års fødselsdagen. I 2003 opdagede man et omfattende svampeangreb i gymnasiets konstruktion.

Over halvdelen af undervisningslokalerne blev lukket i flere år. Og året efter var taget på den store sal ved at kollapse. Så vidt jeg er orienteret, bevirkede dette, at et tiltrængt udvidelse af et af Vestsjællands Amts andre gymnasier (i Slagelse) blev stoppet, kort tid før første spadestik skulle tages. Stenhus kan nu glæde sig over, at gymnasiet er ved at få tilført en nybygning, og den gamle kostskole er blevet udbygget med en moderne tilbygning. En ikke ringe fødselsdagsgave.

Stenbidere er en grundig bog om en dansk gymnasieskole gennem 100 år. Den bør stå på hylden hos enhver, der har haft tilknytning til denne skole, og den interesserede skolehistoriske læser bør også kende denne interessante gennemgang.

Lone Appel, Marianne Zibrandtsen og Niels Ulrik Kampmann Hansen (redaktører og forfattere):

Aurehøj gennem 100 år.

1906-2006. (2007). 107 sider, ill.

Pris kr. 100,00 inkl. moms.

Kan købes på skolen og lokalområdets boghandlere.

Af Børge Riis Larsen

Også Aurehøj Gymnasium kunne i 2006 fejre 100-året for grundlæggelsen, hvilket blev markeret med udsendelsen af denne flotte bog.

Skolen startede som privatskole og har siden været statsskole, amtsgymnasium og er nu en selvejende institution under staten.

Da skolen i 1906 åbnede dørene for første gang, var der fem elever i 1. og seks i en 2.klasse. Ved slutningen af det første skoleår var elevtallet vokset til hele 50 elever og steg derefter 285 ved tiårs-jubilæet. Skolen fik hurtigt en mellemskole- og realafdeling. Og mens det var almindeligt, at øverste mellemskoleklasse var 4., havde denne skole faktisk i nogle år (1915-26) en 5. mellemskoleklasse. Senere blev skolen udbygget med en matematisk gymnasieafdeling, og i 1919 bestod de første elever – fire piger – studentereksamen.

Navnet Aurehøj stammer fra en nærliggende oldtidshøj, som oprindeligt hed Orehøj, men senere skiftede til Aurehøj efter morgenrødens gudinde. Aurum er tillige det latinske navn for ædelmetallet guld.

Skolens grundlægger Ingeborg Helms (1877-1930) kunne ikke blive rektor for gymnasieafdelingen, idet hun ikke havde fuldendt en akademisk uddannelse. Hun var blot cand.phil. Efter svære forhandlinger blev hun inspektør for mellemskoleklasserne, mens Antoinette Dickmeiss (1886-1976), som var uddannet cand.mag. i matematik, fysik, kemi og astronomi, blev rektor. En stilling hun beholdt i hele 37 år.

En karakteristisk ting for skolen har i flere menneskealdre været musikken. Fra 1955 blev en nysproglig 1.g erstattet af en musiksproglig med 17 elever. Timerne til musikundervisningen blev taget fra latin, engelsk og tysk. Senere kunne matematikerne også vælge en musiklinje. En sådan blev ellers først almindelig med indførelsen af

gremgymnasiet i 1960'erne. Prisen for den megen musik med flere lærerstyrede ensembler var, at kollegerne i andre fag måtte arbejde med forældede bøger og nedslidt materiel (side 44).

Gremgymnasiet fik også samfundsfaglige grene indført. Men ikke på Aurehøj. Ville man have samfundsfag, måtte man søge et andet gymnasium. Først med studieretningsgymnasiets indførelse i 2005 kunne man få samfundsfag på skolen! Aurehøj blev dermed det sidste af landets gymnasier, der indførte dette fag.

Skolen var de første årtier en ren pigeskole. I august 1944 blev de første drenge optaget i mellemskoleafdelingen. Blandt disse var den senere undervisningsminister Knud Heinesen. Han fortæller blandt meget andet en lille sjov historie i bogen: Hans gymnastiklærer havde overfor ham nævnt, at han nok kunne drive det til noget i et cirkus, men det blev ikke som artist. Da Heinesen så senere blev undervisningsminister, blev det hans lod at udnævne sin gamle lærer til rektor for Gladsaxe Gymnasium. Heinesen havde ingen mulighed for at hævne sig, for der var kun samme ansøger, som i nogle år havde vikarieret for rektor Helge Larsen ("den onde Helge"), som i øvrigt var Heinesens forgænger som minister (side 50).

En af de historier, der gav genlyd i hele landet var om en musikstudent, som i 1991 løste den skriftlige harmoniseringsopgave og fik karakteren 03. Der blev klaget herover, og resultatet blev topkarakteren 13! Som gymnasielærer må man undre sig over, at

censorer kan være så meget uenige. Det var næppe gået i andre fag som matematik og kemi.

Jeg har selv stiftet bekendtskab med Aurehøj som censor for en del år tilbage. Undervisningsministeriet havde tildelt mig mit længste censorat nogensinde. Jeg hørte på en hel uge plus den efterfølgende mandag. Det jeg erindrer bedst fra disse seks dage, var frokosten. Rektor Brogård så det tilsyneladende som en fornem opgave at sørge for, at censorer og eksaminatorer følte sig godt tilpas. Så han gjorde sig – iført forklæde – umage for at servere lækre smålune retter. I bogen kan jeg læse, at han generelt tidligt om morgenen havde hentet fisk i Nordre Frihavnsgade, grønt på torvet og ost på Frederiksberg. Da han stoppede som rektor, blev han hyldet som den leder, der havde ført Aurehøj sikkert frem gennem amtsovertagelse, nedlæggelsestrusler og såmænd også havde “fået tinglyst skolegrunden som atomfri zone” (side 32). Hvis det sidste er korrekt, har han som naturvidenskabsmand (han havde samme uddannelse som forgængeren Dickmeiss) gjort det med et glimt i øjet overfor de personer, der ikke vidste bedre. Skulle der mon stå atomvåbenfri zone?

Efter endt læsning sidder man tilbage med en række spørgsmål, man gerne ville have yderligere belyst. Hvad lavede man eksempelvis i 5.mellemskoleklasse fx i forhold til realklassen? Mellemskoleeksamen fandt (normalt) sted ved udgangen af 4.mellemskoleklasse. På side 18 nævnes, at rektor Dickmeiss boede i rektorboligen sammen med sin samlever. Har det mon

ikke givet problemer for et par generationer siden? Og hvad gik den køns-skiftedag, der er nævnt på side 39, mon ud på?

Bogen er god og informativ og bør stå på hylden hos enhver, der har frekventeret denne skole, og enhver, der er interesseret i skolehistorie, må have kendskab til den.

**Anders Monrad Møller (udg.):
En dansk students dagbog.
C.J. Brandts optegnelser 1835-1845.
Forlaget Falcon, 2006, 197 s.**

Af Leif Degnbøl

Bogen er vel ikke af speciel uddannelseshistorisk interesse. Vi får ikke som i Jean-Jacques Rousseaus Emile en indgående beskrivelse af overvejelser og metoder vedrørende den drengs undervisning og opdragelse, som studenten er ansat til at varetage. Tilsyneladende ligger disse ting ganske fast, og de omtales faktisk ikke. Når udgiveren i introduktionen siger, at dagbogen på mange måder har karakter af en udviklingsroman, tænkes der selvfølgelig ikke på elevens udvikling, men på lærerens eller “informatorens”, den unge student, som skriver dagbogen. Det er Carl Brandt eller C.J. Brandt, som vi kender i hvert fald fra salmebogen, men som vi også kender bl.a. som Christiern Pedersens biograf (C.J. Brandt: Om Lunde-Kanniken Christiern Pedersen og hans skrifter, 1882, og som udgiveren af dennes danske skrifter i fem store bind. Vedr.

Carl Brandt selv: F. Rønning: Carl Joakim Brandt. En Levnedsskildring samt et Udvalg af hans Digte, 1892.)

Selv om nærværende udgivelse af mig altså ikke vurderes som særlig uddannelseshistorisk interessant, mener jeg alligevel, at den bør anmeldes. Bogen er historisk interessant. Når den er lidt vanskelig at læse, skyldes det, at Carl Brandt kun skrev for sig selv. Han kan næppe bare sig for at le, når han begynder at fortælle sine drømme for sig selv eller optegne dem til erindring i kommende dage. Erindringerne er kun skrevet for ham selv. Ingen andre skal have lov at le ad dem sammen med ham (s. 23). Men udgiveren har gjort et godt arbejde. Han har gjort sig megen umage. Derfor er det også umagen værd at læse bogen. Mange detaljer kan være meget interessante. Jeg finder det f.eks. interessant, at Grundtvig refereres for i en samtale med Carl Brandt i 1844 at have udtalt sig meget negativt om den indbyrdes undervisning. Grundtvig havde haft ansvar for en skole på Christianshavn, hvor metoden brugtes. Da læreren erklærede, at han ikke kunne få det til at gå, havde Grundtvig på eget ansvar tilladt ham at opgive den. Carl Brandt mente, at den var opkommet i England som et nødvendigt onde, hvortil Grundtvig sagde, at den slet ikke var naturlig hos os, og sikkert ville gå ud igen. Metoden var egentlig fra Indien og var en braminsk opfindelse (s. 135).

Det er vel også interessant, at Grundtvig ved et offentligt møde i 1844 erklærede, at han ikke ville stil-

le sig selv ved siden af Oehlenschläger, som han kun nåede til skuldrene.

Foruden de mange interessante detaljer giver bogen også et godt indblik i livet i de højere borgerlige kredse i København. Det hjem, Carl Brandt virkede i, var juristen og retshistorikeren J.L.A. Kolderup-Rosenvinges. Man fornemmer i dette hjem en fin dannelse, som man nok også burde kunne forvente. Den unge informator indgår i husstanden som et fuldt værdigt medlem, og hans indsats belønnes med et par års fortsat ophold i hjemmet for videre studier, efter at arbejdet med drengen var afsluttet, og Carl Brandt havde fået sin embedsek-samen. Han blev ved Grundtvigs død i 1872 hans efterfølger som præst ved Vartov Kirke.

**Erik Damberg,
Jens Dolin og
Gitte Holten Ingerslev (red.):
Gymnasiepædagogik. En grundbog.
539 sider, Hans Reitzels Forlag,
København 2006. Pris kr 498,00**

Af Keld Grinder-Hansen

Gymnasiet er under hastig fordring i disse år såvel indholdsmæssigt, pædagogisk, organisatorisk og ledelsesmæssigt. Intentionen med værket er da også at give et begrebsapparat, der kan fange denne udvikling og give en forståelse for de bagvedliggende sammenhænge. Bogen giver et overblik over læring, undervisning og or-

ganisation på det gymnasiale område baseret på pædagogisk forskning og kendskab til den praksis, man kan møde i dag på ungdomsuddannelserne. Forfatterne kæder teori og praksis tæt sammen og giver en række forskellige bud på, hvad god gymnasial pædagogik er, og hvorledes denne pædagogik er en del af skolens samlede aktiviteter. Bogen kombinerer en beskrivelse af centrale, almenpædagogiske, fagdidaktiske og organisatoriske forhold med en konkret praksisperspektivering, hvor der lægges vægt på at præsenteres eksempler fra virkelighedens gymnasieverden. 25 forskere har bidraget til bogen. Den er opdelt i 7 hoveddele: I: De gymnasiale uddannelsers formål, udvikling og mangfoldighed; II Undervisning og læring; III Fagdidaktik; IV Undervisningspraksis; V Evaluering; VI Eleverne ; VII Gymnasiet som organisation. De 7 hoveddele er underinddelt i i alt 40 kapitler, og på de 539 sider(!) når man vidt og bredt ud i den gymnasiale emnekreds. I et indledningskapitel gør lektor, dr. phil. Harry Haue udmærket rede for det moderne gymnasiums historiske forudsætninger, og derefter går det slag i slag. Blandt de behandlede emner kan næves: de gymnasiale uddannelsers udvikling under skiftet fra industrisamfund til videnssamfund; dannelse, kompetence og faglighed som målkategorier for uddannelserne; sammenhænge mellem undervisning og læring; elevers

læringsopfattelser; centrale lærings-teorier; fagene og faglige hovedområder; kommunikation i et didaktisk perspektiv; motivation; undervisningens tilrettelæggelse; arbejdsformer og aktivitetsformer; mundtlighed og skriftlighed i undervisningen; IT i undervisningen; undervisningsdifferentiering; evaluering; ungdomskultur og social ulighed; tosprogede elever i de gymnasiale uddannelser; gymnasiet som organisation; profession og professionalisering; teamsamarbejde; skoleudvikling. Desuden behandles de enkelte gymnasiale uddannelser og de enkelte fags didaktik. Tilsammen giver kapitlerne et imponerende og nuanceret indblik i den gymnasiale verden midt i en voldsom forandringsproces. Bogens målgruppe er primært undervisere og ledere i den gymnasiale verden, og for dem vil bogen være et nyttigt opslagsværk til at skabe overblik og sammenhæng, og for en kandidat i pædagogikum må værket være en fantastisk, omend nærmest overvældende introduktion til gymnasieskolen. Dele af værket vil givetvis også kunne benyttes på seminarierne og universiteter, og for en udenforstående uddannelseshistoriker som mig er der bestemt også meget nyt og nyttigt at hente i værket, så på dette grundlag kan det roligt anbefales til dem, der ønsker at få indblik i, hvad der rør sig i gymnasieskolen, pædagogisk, didaktisk og organisatorisk midt i en brydningstid.