

# Anmeldelser

## **Ove Korsgaard: Kampen om folket. Et dannelsesperspektiv på dansk historie gennem 500 år.**

*Gyldendal 2004. 672 sider. 399 kr.*

Inden for den pædagogiske verden er forfatteren en af de mest læste og en meget anvendt foredragsholder. Det skyldes utvivlsomt hans overblik og enestående evne til at skabe store engagerende fortællinger. Mange har læst *Kampen om kroppen* (1982) eller *Kampen om lyset* (1997), og andre har måske stiftet bekendtskab med Kundskabskapløbet. *Uddannelse i Videnssamfundet* (1999), der er kommet i flere oplag. Ove Korsgaards forfatterskab er præget af åbenhed – overfor samfundsmæssige forandringer og nye videnskabelige tilgange – og af indleven i nutid, fortid og fremtid og i det lokale, det danske, det nordiske, det europæiske, det globale. Som forfatter og som forsker står Korsgaard for noget – er således dybt fortrolig med Grundtvigs tænkning – og evner at fremlægge sine syn i et spændstigt og medrivende sprog. En begavet læser og tænker, der kan se små og store sammenhænge og få dem udtrykt, så det fænger.

Med »Kampen for folket« tager han livtag med en disputats og gør det på sin måde. Ikke ti vilde heste kan få Ove Korsgaard til at opgive den form, som han har udviklet. Forfatteren er overalt i teksten til stede i kød og blod, og i indledningen forsvarer han energisk sit valg af fortælleformen (side 33-34). Der bestemmer han også genren som »pædagogisk filosofi«. Der er med andre ord ikke tale om historieforskning. Det fremgår tydeligt af et afsnit om periodisering midt i fremstillingen, hvor forfatteren drøfter nogle valg, som Rune Slagstad traf under beskrivelsen af udviklingen i Norge. Korsgaard diskuterer, om Slagstads skel mellem kategorierne *embedsmandsstat*, *venstrestat* og *socialstat* kan anvendes på den danske udvikling, fremlægger en række relevante indvendinger og ender med at anvende den samme opdeling med nogle mo-

difikationer: Nogle yderår ændres, og den første periode kaldes »embedsmands- og godsejerstaten«. Trods de relevante indvendinger er det i sidste ende hensynet til den pædagogiske filosofien, der tæller. Det er ikke muligt at få historien (i bestemt form) til at passe helt: ... *Specielt de første 50 år efter unionsadskillelsen fremtræder den danske historie helt anderledes rodet og uklar end den norske...* (side 309-310). Et andet eksempel er, at Korsgaard vælger »folk« som kernebegreb og beslutter at føre fremstillingen op til nutiden. Dette læser jeg som udtryk for filosofi – forfatteren vil gøre forestillinger fra 1800-tallet relevante for det 21. århundrede.

Hvis jeg har forstået det rigtigt, er det karakteristisk for pædagogisk filosofi, at der – fordi »historien« allerede er skrevet – ikke arbejdes empirisk eller fremlægges forskellige historikers syn på samme sag m.v. Det betyder i Korsgaards tilfælde ikke, at disputatsen savner teser, metodeovervejelser og videnskabelige diskussioner. De er til stede, især i indledningen. Det er også karakteristisk for forfatteren, at der er orden i dokumentationen og stor imødekommenhed overfor læseren – ganske som i hans tidligere bøger. Enestående omhu er lagt i udformningen af teksten – i de sigende overskrifter, i valget af illustrationer, i udformningen af billedtekster, noteapparat og register. Den, der har læst *Kampen om lyset*, kan roligt købe bogen. Selv om undersøgelsen handler om forløbet af de samme 500 år, er der tale om et nyt værk.

Mine indvendinger handler mest om konsekvenserne af forfatterens forankring i det grundtvigske. Korsgaards ståsted fremgår af en formulering udformet i opposition til Kaj Ove Pedersen: ... *Min tese er, at identitetsforandringer tager deres begyndelse forud for magtens og rettens forandring, og at identitetsforandring kan være led i udviklingen af et nyt psykologisk grundlag for samfunds dannelse ...* (side 15). Det må være den grundtvigske myte om de »folkelige be-

vælgelser«, der er tesens baggrund, og forfatteren ser vistnok ikke disse bevægelser som supplementer, men som alternativer til det eksisterende samfund. Andetsteds (side 311), siger han imidlertid, at historieforskningen har tillagt de folkelige bevægelser for stor betydning.

I ovennævnte citat formulerer Ove Korsgaard tanker om forholdet mellem to elementer **samfundet** (her benævnt magten og retten) og **folket** (her benævnt identiteten). Hvilket element kommer først – hvor igangsættes »identitetsforandringer«? Jeg understøtter min læsning med endnu et citat: ... *Hovedsynspunktet er, at dannelse ikke blot er et vedhæng til samfundslivet, men nærmere selve sjælen i samfundsvirkeligheden. Dannelsesprocesser drejer sig ikke kun om individets dannelse, men også om samfundets dannelse ...* (side 21-22). Udtrykt med andre ord: Forfatteren hævder, at »bottom up« havde større vægt end »top down«. Problemet med en sådan tese i en disputats er, at den skal undersøges videnskabeligt. Det er mig ikke muligt at finde en sammenfattende empirisk af- eller bekræftelse i Korsgaards bog, men det er heller ikke nødvendigt inden for den valgte genre. Pædagogik er normativ, siges det i indledningen (side 23).

Som ikke-filosof må jeg i forlængelse af ovenstående finde, at Korsgaard overvurderer folkehøjskolens betydning for den danske udvikling, men må samtidig indrømme det fikse i hans store fortælling, når folkehøjskolen skildres som noget usynligt i lighed med *den usynlige folkekirke* (side 322). Dette litterære greb fritager den pædagogiske filosof for at argumentere for folkehøjskolens reelle gennemslagskraft. Ofte slår det mig, at det oprindelig kun var folkehøjskolens egne, der fremhævede dens enestående betydning for udviklingen af det danske samfund. Med tiden og det faldende elevtal er det blevet til en selvforstærkende myte, fordi så mange meningsdannere har haft gode personlige oplevelser fra et feriekursus på en højskole.

Et tredje Korsgaard-citat kan illustrere den iboende mytedannelse: ... *Mens almindelse for godt 150 år siden blev det centrale begreb i den lærde skole/gymnasieskolen, blev folkedannelse det i folkehøjskolen. Almendannelse fik stor betydning for gym-*

*nasieskolens selvforståelse, men ikke for den danske befolknings selvforståelse i videre forstand. Det gjorde derimod folkehøjskolernes centrale begreber. I modsætning til almindelse, der forblev et ret snævert institutionelt begreb, blev folkelig dannelse og folkelig oplysning centrale begreber i opbygningen af den danske nationalstat ...* (side 28). Jeg føler mig overbevist om, at en empirisk undersøgelse af de to begrebers virkningshistorie vil falde ud til fordel for almindelsen. Almendannelse var noget, som hjem, skole og samfund beskæftigede sig med, mens folkelig dannelse og folkelig oplysning kun eksisterende som institutionsinterne begreber. Netop af den grund er det vanskeligt at finde de nævnte begreber i danske opslagsværker. Det ovennævnte citat kan både bruges til at illustrere Korsgaards styrke og svaghed. Som folkelig (harmoniserende) fortælling fungerer teksten, men som videnskabelig (historiefaglig) fremstilling falder den igennem.

Ove Korsgaard stiller i sit sidste hovedafsnit, der handler om den nyeste tid - og derfor ikke i samme grad kan forankres i forskningsresultater - dette spørgsmål: ... *I 1991 blev Lov om fritidsundervisning m.v. afløst af Lov om folkeoplysning. Det rejser spørgsmålet: Hvad var der sket mellem 1968 og 1991, der kan forklare skiftet fra fritidsundervisning til folkeoplysning?...* (side 505). Han besvarer spørgsmålet ved at henvise til tidens bevægelser: 1970'ernes nej-bevægelser forholdt sig positivt til forstavelsen *folke-*, der også fandtes i ordsammensætninger som *folk music*: Bob Dylan optræder som illustration på side 507, hvor billedteksten henviser til ligheder mellem Luther, Herder og Dylan. Forfatteren nævner også interessen for spillemandsmusik, ø-lejre, festivaler mv. og refererer til kulturforskeren Dorte Skot-Hansens udsagn (1984) om, at ... *folket er begyndt at tilbageerobre et stykke af deres egen traditionelle kultur ....* Også Folketingets vedtagelse af 10-punkts program for folkeoplysning og voksenundervisning (1984) indebar en satsning på det lokale.

Forfatterens enkle svar - der er i god overensstemmelse med tesen om identitetsforandrings begyndelse (se ovenstående citat) - holder ikke vand, fordi kilden er en lovtækst. Det var netop *magten og retten* - dvs. sam-

fundet repræsenteret af Folketinget - der noget uventet besluttede at give tilskudslovgivningen et nyt navn. Den tidligere lov (1968) havde forstavelen *fritids-*, fordi den udsprang af et forberedelsesarbejde i socialdemokratisk regi, mens den nye lov (1991) med forstavelen *folke-* var blevet til i radikalt regi. Ingen »ude i folket« havde bedt om at få en lov om folkeoplysning, og det er en kendsgerning, at begrebet ikke kan findes i »U90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne« (1978) – et samtidigt dokument, der sammenfattede den uddannelsespolitiske debat. Folkeoplysningsbegrebet groede alene i folkehøjskolens baghave.

Netop Det radikale Venstre var i de år præget af splittelse pga. uenighed om Europapolitikken, og derfor var det en realpolitisk nødvendighed at arbejde for projekter, der understøttede en udvikling af det lokale (her benævnt det folkelige). En satsning på det folkelige kunne fungere som en modvægt i forhold til det EF/EU, der kom nærmere og nærmere. Det var netop en sådan politik, som K. Helveg Petersen havde stået for som kulturminister (1968-71), og som Ole Vig Jensen fortsatte som kulturminister (1988-90) og som undervisningsminister (1993-98). Læs i den forbindelse Ole Vig Jensens tale ved lovens vedtagelse, hvor han understreger, at folkeoplysningsloven skal understøtte fællesskabet. Hvilket fællesskab? Ministeren må her tænke på et »folkeligt« fællesskab, fordi EF/EU af ham og andre inden for Det radikale Venstre ses som folkets fælles problem. Henvisningen til Dorte Skot-Hansens bog falder også. Hun forskede i følgevirkningerne af de bevillinger, der var givet til lokalt udviklingsarbejde. Det var *magten og retten* (Folketinget), der initierede periodens græsrodsbevægelser.

*Søren Ehlers*

**Asger Baunsbak-Jensen: 28 undervisningsministre – 1903-2003. En personlig beskrivelse.**

Poul Kristensens Forlag, Herning 2003. 280 sider, illustreret. 278 kr.

Tidligere undervisningsdirektør Asger Baunsbak-Jensen giver i denne bog et personligt

og meget velskrevet portræt af det 20. århundredes undervisningsministre. Af de i alt 28 undervisningsministre, der portrætteres, har forfatteren personligt kendskab til mere end halvdelen – fem af dem oplevede han på nærmeste hold i sin tid som undervisningsdirektør 1968-1981. Indgangen til emnet er da også i høj grad personligt, hvor han trækker på sine egne erfaringer som deltager i det politiske liv, og som embedsmand og observatør af livet inden for Undervisningsministeriets mure. Det er der kommet en spændende og perspektivrig bog ud af, fyldt af sjove og ofte tankevækkende anekdoter og skildringer af hændelser, der gør læseren klogere på, hvorledes uddannelsespolitik bliver til og kaster lys over forholdet mellem minister og embedsmandsværket.

Hver minister får sit eget kapitel, hvor de vigtigste begivenheder inden for ministerperioden skildres, samtidig med at forfatteren fint tegner de lange skolehistoriske linjer i det 20. århundrede. Først G.C. Christensen, der fra sin position som kulturminister reelt regerede landet i årene efter systemskiftet. Denne degn fra Vestjylland er en af de mest markante undervisningsministre i det 20. århundrede; det fanger Baunsbak-Jensens korte beskrivelse fint og sikkert, men læseren vil gerne vide mere. J.C. Christensen er et oplagt emne for en større biografi. Gennemgangen af de enkelte ministre foregår i elegant flugt; på intet tidspunkt er læseren i tvivl om forfatterens sym- og antipatier. Jørgen Jørgensen er en af Baunsbaks »helte«; Ritt Bjerregaard, Dorte Bennedsen og Helge Larsen (»Onde Helge«) skildres positivt. Keiser-Nielsens og Jacob Appels betydning for skole og kirke i Sønderjylland efter 1920 får – med rette – en smuk omtale. Blandt de nyeste undervisningsministre fremhæves Margrethe Vestager; Baunsbak profeterer hende en fremtid som Danmarks første kvindelige statsminister. Andre undervisningsministre får lavere karakter. Baunsbak er ikke nogen stor beundrer af partifællen Kristen Helveg Petersen som minister.

De 28 ministerportrætter suppleres med kapitler om forholdet mellem minister og embedsmænd. Forfatteren understreger her bl.a. folkehøjskolens betydning for den førte undervisningspolitik gennem hele perioden. De fleste undervisningsministre er på en el-

ler anden måde rundet af højskoletraditionen – som lærere, forstandere eller elever; flere af de mest markante undervisningsministre har haft solidt rod fæste i det grundtvigske miljø.

Bogen afsluttes med et kapitel, hvor forfatteren gør sig sine forestillinger om fremtidens ministre. Myndigt langer han ud efter nutidens brug af spindoktorer, og han adværer mod et fremtidigt ministerium, hvor stadig færre embedsmænd kan trække på personlige erfaringer fra skolens virkelighed – og derfor hverken kan støtte lærerne eller føre tilsyn med skolerne på et kvalificeret grundlag.

Værket anbefales som en letlæst introduktion til det 20. århundredes uddannelseshistorie her i landet. Den giver en fin indføring i det politiske spil bag uddannelsespolitikken, og den rummer tankevækkende iagttagelser af embedsmændenes skiftende roller i spillet. Bogen fremtræder smukt i både typografi og layout; den er illustreret med Undervisningsministeriets officielle fotografier af ministre, suppleret med enkelte andre fotografier fra det 20. århundredes danske skolehistorie.

*Keld Grinder-Hansen*

### **Thyge Winther-Jensen: Komparativ Pædagogik. Faglig tradition og global udfordring.**

Akademisk Forlag, København 2004. 219 sider. 249 kr.

Bogen handler om et følsomt og perspektivrigt emne, der i de senere år er kommet i front inden for pædagogik og uddannelsespolitik. Hvad kan sammenlignes på en systematisk forsvarlig måde, og hvad er i princip usammenligneligt? Spørgsmålene har relevans bl.a. for et tiårs internationale rapport, hvoraf nogle som bekendt har virket chokerende i danske skoler og på Christiansborg. De har relevans også for vor erkendelse i pædagogisk antropologi og sammenlignende kulturstudier.

Det er en grundbog, ikke en lærebog: den »skal fungere som et redskab for undervisning og selvstudium«. Den henvender sig til studerende, bl.a. på Danmarks Pædagogiske Universitet, hvor forfatteren er professor,

men den kan læses af alle, der interesserer sig for international komparativ pædagogik og for en samfundsudvikling, der tvinger nationalstaterne ind i et øget samarbejde også på det uddannelsespolitiske felt. »Udvikling af videnssamfund bliver et konkurrenceparameter«. Bogen vil utvivlsomt blive anvendt også som opslagsbog; den tilbyder et nyttigt overblik over internationale undersøgelser og ajourført faglitteratur. Mange vil prise forfatteren, fordi han til slut bringer en liste, der opløser talrige institutionsforkortelser (»akronymer«) på området.

Indholdet er disponeret i følgende afdelinger: 1: Generel pædagogik og komparativ pædagogik – to genstandsområder og deres indbyrdes relation. 2: Den faglige tradition. 3: Globale udfordringer. 4: Ekskurs i dansk uddannelsestradition. 5: Sammenfatning. 6: Appendiks om teknikken bag IEA-undersøgelserne. Enkelte karakteristiske træk skal nævnes i denne anmeldelse.

For det første forfatterens begrebsanalytiske talent. Han afdækker indholdet, som det ses fra forskellige vinkler og foreslår en definition. Pædagogik, sammenligning, globalisering og – i den danske ekskurs – nogle grundtvigske termer, f.eks. folkelighed og livsoplysning, underkastes en sådan afklaring. Ikke mindst diskussionen af »kulturbegrebet« (s. 85-91) er lærerig. Anmelderen er ikke i tvivl om, at den begrebsanalytiske interesse rækker tilbage til K. Grue-Sørensen (1904-1992), der blev den første professor i pædagogik på Københavns Universitet (1955). Hans artikler blev igangsatte; de findes bl.a. i tidskriftet »pædagogik« i 1970'erne og i hans store *Almen pædagogik. En håndbog i de pædagogiske grundbegreber* (1974). Thyge Winther-Jensen har hentet megen inspiration hos sin læremester, men TW er mere diskuterende, mere åben, mindre kategorisk i sine bestemmelser.

Blandt de formuleringer, der fanger opmærksomheden, er en »ubeskeden« bestemmelse af komparativ pædagogik (med reference til sociologen Émile Durkheim): »Den komparative pædagogik er ikke en særlig gren af pædagogikken, men selve pædagogikken i det omfang, den opfører sig med at være rent beskrivende og sigter mod at forklare pædagogiske fænomener« (s. 54). Det dokumenteres, at bagvedliggende viden-

skabssyn har haft en betydelig indflydelse på det komparative studium, det positivistiske syn og det »kulturorienterede«. Er det opgaven at konstatere ligheder og formulere love eller at søge efter forklaringer på forskellene? Overvejelsen udmunder i en udvikelse i definitionen af den komparative pædagogik (s. 92): »en videnskabelig disciplin, der gennem sammenligning af forskellige og ligheder mellem to eller flere fællesskaber .... stræber mod indsigt, forståelse og lovmæssigheder vedrørende uddannelses- og opdragelsesforhold, der ikke kan opnås gennem studiet af den singulære kontekst alene«. Sammenligningen gælder i både tid og rum – og det gør også forfatterens eksempler fra Platon til Dewey. Den faglige erfaring bliver brugt, ikke mindst når det gælder spring i udviklingen, den nordiske, den europæiske og den globale.

For det andet skal fremhæves kapitlerne om nationalstaten og om globaliseringen – begge dele naturligtvis i relation til opdragelse, undervisning og uddannelse. Er nationalstaten stadig relevant som analysegenstand? En nyttig gennemgang af de sidste årtiers livlige diskussion om nationalitet, nationalstat og modernitet indgår i bogen (Ernest Gellner, Eric Hobsbawm, J. Hutchinson, A.D. Smith m.fl.). Når det gælder uddannelsen, har nationalstaten i to århundreder haft en dominerende rolle – masseskoling, udbredt læsefærdighed, statsstyring. Men denne stat er nu trængt af overnationale strukturer, der tjener økonomiske interesser mere effektivt; hvortil kommer at globaliseringen interesserer sig mere for kulturelle forskelle end for nationale. »Kulturbegrebet vinder med andre ord frem på bekostning af nationalitetsbegrebet« (s. 84), selvom nationalstaten stadig på dette område er en politisk og økonomisk organisation med større styrke end de overnationale strukturer. Forfatteren fremsætter en interessant tanke, når han foreslår inddragelse af begrebet »fællesskab« som analysegenstand for den komparative pædagogik (s. 92; Gemeinschaft og Gesellschaft). Ikke kun produktiviteten i banal forstand, men også dannelsen i form af et ordentligt forhold mellem mennesker, indgår i en kvalificeret sammenligning. – Der udtrykkes i denne bog komplimenter til nationalstatens historiske indsats på området,

men tilføjelsen skal med: »Hvis den komparative forskning skal indfange verden, som den ser ud i dag, hvor forskellige tilhørsforhold brydes i stort omfang, må sammenligningerne udvides til andre enheder end nationalstaten« (s. 178).

Der er tidligere skrevet om komparativ pædagogik på vore breddegrader. Christian Glenstrup gav en lille, nyttig introduktion, *Komparativ pædagogik* (1973). Torstein Harbo, professor i pædagogik ved Universitetet i Oslo, redigerede sammen med Thyge Winther-Jensen en pædagogisk antologi, *Vi og de andre* (Oslo 1993). Men det er den foreliggende bog og den globale virkelighed, der vil gøre komparativ pædagogik aktuel og nødvendig i de pædagogiske studier. Bogen bobler af viden og belæsthed. Også pædagogisk historie er en sammenlignende disciplin, når den er skarpsindig – derom vidnede TWs disputats *Undervisning og menneskesyn – hos Platon, Comenius, Rousseau og Dewey* fra 1989. Harald Høffdings tesis var tankevækkende: »At tænke er at sammenligne, at finde forskelle og ligheder«.

Vagn Skovgaard-Petersen

**Erik Nørr: Genforeningens bedste gave. Skoleordning og amtsskolekonsulenter i Sønderjylland og Danmark 1920-1963 (Bind 2 af Sønderjylland som administrativ forsøgsmark efter Genforeningen i 1920).**

Historisk Samfund for Sønderjylland, Aabenraa 2003. 543 sider, indbundet, illustreret. 248 kr.

I min sønderjyske barndom begyndte jeg efter 9. klasse (»4. mellem«) på Graasten Skole i 1. gymnasieklasse på Sønderborg Stats-skole. I en af parallelklasserne var der en stjernedygtig elev, som der gik frasagn om. Hans hukommelse var uden ende. Intelligenskvotienten sikkert ligeså. Man kunne ikke se det på ham. Han lignede en rigtig nørd og gjorde ikke meget væsen af sig. Men blev der spurgt om noget, havde han svaret. Han hed Erik Nørr.

Nu møder jeg ham igen. Denne gang som forfatter af et digert værk på 540 sider, *Genforeningens bedste gave*, om den sønderjyske skoleordning i mellemkrigstiden. Man

må gætte sig til, hvem han er, for det ses hverken af omslaget eller indledningen (typisk for ham). Men det fremgår dog, at han bor i Viby på Sjælland, og at han er blevet frikøbt fra sit job i 5 måneder for at kunne skrive det omfattende værk. Jeg kan oplyse, at han er arkivar og seniorforsker ved Landsarkivet i København.

Jeg sagde ja, da jeg blev bedt om at annoncere værket, fordi jeg altid har ønsket at vide mere om netop den sønderjyske skoleordning i mellemkrigstiden. Min far, der var grundtvigsk højskoleforstander i Rønshoved ved Flensborg Fjord, talte ofte om denne skoleordning som noget helt enestående, fordi den stillede det tyske mindretal lige med det danske flertal inden for det kommunale skolevæsen.

Siden Anden Verdenskrig har disse såkaldte »hjemmetyskere« måttet drive deres skoler som frie grundskoler under Fri-skoleloven med udgifterne betalt af staten. Tilskuddet pr. elev er højere end den gennemsnitlige udgift i de danske kommunale skoler, så der er intet at klage over. Alligevel står den sønderjyske skoleordning i mellemkrigstiden som noget helt særligt, et udtryk for det ægte frisind, som manden bag ordningen, højskoleforstander Jacob Appel, Askov, havde lært i den grundtvigiske højskolebevægelse. Han var udset til at være skoledirektør for det sønderjyske skolevæsen. Han skulle tiltræde 3. maj 1920. Men den 5. maj blev han minister (!), hvorefter han selv styrede de sønderjyske skoler – uden skoledirektør!

Kort fortalt havde det tyske mindretal mulighed for at få oprettet en tysksproget afdeling ved den kommunale skole, såfremt 10% af skoledistriktets vælgere fremsatte krav derom. De havde tilmed et retskrav på det, såfremt 20% fremsatte kravet, repræsenterende mindst 10 børn. Der var endvidere mulighed for at samle børn fra flere distrikter i tyske skoleafdelinger.

Dermed valgte det genforenede Danmark en skoleløsning i skarp kontrast til såvel den preussiske skoleordning, der havde undertrykt det danske befolkningselement i hele Slesvig i årtier, som til de forudgående danske forsøg (før 1864) på at fordanske befolkningen som modvægt til den fortykning, der var sket i første del af 1800 tallet. Disse

forsøg på henholdsvis at fordanske og fortykke befolkningen havde virket stik mod hensigten: det førte til modstand og styrkede de nationale bevægelser, som det var hensigten at bekæmpe. Sådan er menneskenaturen heldigvis. »I åndens verden duer friheden til alt, tvangen til intet«, lyder det grundtvigske slagord. Det var dette grundsyn, der blev praktiseret efter 1920.

Derudover fik den sønderjyske skoleordning stor betydning for skolevæsenet i hele landet. Den blev brugt som forbillede ved senere skolestyrelsesreformer. Den sønderjyske skoleordning havde således ikke den gejstlige ledelse af skolekommissionerne, som først senere blev afskaffet i hele kongeriget. Dertil kom amtsskolekonsulenterne, som ligeledes bredte sig til hele landet. De blev ganske vist afskaffet igen, da jeg var minister (!), men samtidig blev et af de øvrige kendetegn ved den sønderjyske skoleordning indført over hele landet: hver skole fik sin egen skolekommission, kaldet skolebestyrelse, således som det i realiteten havde været tilfældet for de fleste sønderjyske skoler efter Genforeningen. – At det ikke blev den succes, jeg havde håbet på, er en anden sag.

Erik Nørr konkluderer: »Det vil ikke være helt forkert at fastslå, at der går en lige linie fra de små sønderjyske skolekommissioner over skolenævnene, som ved skoletilsynsloven af 9. februar 1970 blev gjort obligatoriske, til de i 1989 indførte skolebestyrelser, hvor en stor del af det lokale tilsyn blev lagt ud til forældrerepræsentanter på den enkelte skole. Men lovgiverne bag skolebestyrelsesloven var sig næppe denne sammenhæng bevidst«.

Kun det sidste vil jeg bestride. Den daværende minister havde nemlig gang på gang hørt sin far lovprise den sønderjyske skoleordning! I foreningen Hjem og Skole havde min far (inspireret af højskolelærer dr. Holger Kjær, Askov) programsat kravet om »en skolekommission ved hver skole«, som han begrundede med de sønderjyske erfaringer.

Erik Nørres bog er fyldt med detaljer. Han elsker detaljer og har en hukommelse som en elefant. Nogle af detaljerne er rene guldklumper. Ikke mindst de utallige gode hverdagsbeskrivelser af skolelivet og de uund-

gåelige konflikter mellem dansk og tysk. Forholdet mellem danske og tyske lærere og mellem danske og tyske skolekommissionsmedlemmer var langtfra gnidningsfrit alle steder.

I min skole i Hokkerup 1½ km fra mit hjem sloges de bravt i flere år, indtil lærer Gammelgaard tog over. Han var der fortsat, da jeg var barn. Han og mine forældre kendte hinanden. I nabolandsbyen Holbøl var det helt galt. Den ene lærer chikanerede den anden, fjernede kridt og tavleklud, lod ilden gå ud i kakkelovnen, før kollegaen skulle bruge klasseværelset osv.

Skolekommissionen i Højer i Sydvestsønderjylland havde kun ét dansk medlem. Så overvældende var det tyske flertal i skoledistriktet. – I dag er den tyske befolkningsdel svundet ind, og den lille tyske friskole lider stærkt af elevmangel. Fra et nationalpolitisk synspunkt kan man sige, at hvad sprogreskripterne og undertrykkelsen ikke magtede, det udrættede det grundtvigske frisind: landet blev pæredansk! Men det var næppe taktik, der drev Jacob Appel til at skabe denne enestående skoleordning. Han satte frisindet i system, og det virkede. Det var Genforeningens bedste gave.

*Bertel Haarder*

**Per Fibæk Laursen: Den autentiske lærer. – Bliv en god og effektiv underviser – hvis du vil.**

*Gyldendal 2003. 202 sider, 199 kroner.*

Lærerne er den erhvervsgruppe, der har været mest fokus på i de seneste mange års offentlige debat. Mere eller mindre underbygget kritik har haglet ned over lærerstanden, der har haft mere end rigeligt med at forsvare sig overfor de ofte forbløffende usaglige og unuancerede synspunkter. Lærerstanden har længe indtaget en position som landets mest upopulære erhvervsgruppe. En gruppe der er »fri jagt på« året rundt. Det er blevet for meget – også for lærerne selv. I de senere år er de selv gået i offensiven for at ændre det negative billede. Danmarks Lærerforening er gået foran ved at lancere en intern debat om lærerstandens professionsidealer, der er mundet ud i formulering af et fælles idealsæt. Lærerne har dermed på afgørende

vis brudt med årtiers lønarbejderstrategi og har i stedet relanceret en mere standsbevidst lærertype, der er klar over lærerjobbets unikke karakter og ikke er bange for rollen. Målet er at få lærerens autoritet tilbage – i forhold til forældre og elever, og ændre det negative image som en »flok forkælede klynkere«, der er blevet skabt i medierne over de sidste årtier. Vejen til målet er lang og kræver, at lærerne ikke blot formulerer professionsidealer, men også demonstrerer dem i praksis ude på skolerne og tydeligere end hidtil viser det omgivende samfund, hvad der konstituerer den gode lærer.

Professor Per Fibæk Laursen stillede sig den opgave at få indkredset, hvad der konstituerer den gode lærer, eller som han kalder det »den autentiske lærer«, og det er der kommet en ganske underholdende og læseværdig bog ud af.

Fibæk Laursen har udvalgt 30 lærere, som kolleger har udpeget som dygtige, fulgt dem på tæt afstand og nøje kortlagt deres adfærd i jobbet. Fælles for disse lærere er det personlige engagement og en ægthed i undervisningssituationen, der er kombineret med faglighed og bevidsthed om målet, nemlig en undervisning af høj kvalitet.

Fibæk Laursen analyserer og diskuterer de egenskaber (på nudansk kompetencer), der er grundlaget for den dygtige lærers undervisning. Projektet har en trefoldig hensigt: Han vil finde ud af, hvad der er kernen i den professionelle lærerkompetence, og få klarhed over, hvordan den udvikles. Så vil han gøre det muligt for andre at lære af de dygtigste; budskabet er, at selvom du i udgangspunktet ikke besidder de kvalifikationer, der er grundlaget for den gode lærers virksomhed, kan du erhverve dem gennem at studere de dygtige lærere omkring dig. Man kan godt lære at blive en god og effektiv lærer. Med denne konklusion sigter bogen direkte mod seminarierne og der er ingen tvivl om, at den kan læses med udbytte af de kommende lærere.

Men rummer bogen ellers noget særligt nyt?

Bogens teoretiske afsnit er summarisk og har karakter af en kortfattet introduktion til centrale teoretikere som den allestedsnærværende Pierre Bourdieu og med hensyn til Fibæk Laursens hovedkonklusion om, hvad

der konstituerer den autentiske lærer, virker den ikke overraskende eller revolutionerende. Den autentiske lærer er den lærer, som inddrager sin egen personlighed i undervisningen og træder i karakter som menneske og underviser i forhold til sine elever. Det overraskende ligger snarere i, at der i dag eksisterer et behov for at få denne konklusion forskningsmæssigt underbygget og offentliggjort i bogform. Havde man spurgt den standsbevidste lærer for 50 eller 100 år siden om hvad der skabte den gode lærer, ville han/hun højst sandsynligt som noget af det første have fremhævet, at man skulle investere sin personlighed i lærerrollen for at kunne fungere professionelt i jobbet.

Mindest givende er bogens teoretiske afsnit, som ikke kommer i dybden.

Jeg kunne for eksempel godt have tænkt mig at få diskuteret termen »virtuositet« over for brødrene Dreyfus' ekspert-begreb, og i afsnittet om elevernes følsomhed over for læreres ageren savner jeg også en diskussion af, hvad vi for eksempel ved fra Joseph LeDoux' hjerneforskning, der fortæller, at følelser så at sige overhaler det rationelle indenom.

Fibæks næste projekt burde være at følge autentiske læreres arbejde over længere perioder, det perspektiv er slet ikke med i denne omgang, og det savnes.

*Keld Grinder-Hansen*

### **Hans Sode-Madsen: Farlig ungdom. Samfundet, ungdommen og ungdomskommissionen 1945-1970.**

*Aarhus Universitetsforlag 2003. 242 sider. 228 kr.*

Måske vil en eftertid kalde 1900-tallet »uddannelsernes århundrede«? Nu, hvor vi har oplevet afslutningen, er det blevet tydeligt, at Danmark i det meste af forrige århundrede igen og igen udviklede institutionsformer med unge som målgruppe, og lige så tydeligt er det blevet, at det offentlige har investeret enorme beløb i at oprette og drive mange, relativt små institutioner med overlappende formål overalt i landet. Ofte er ekspansionen sket uden en nærmere overvejelse af, hvad der var det særlige ved målgruppen. Hvilke reelle behov havde unge mennesker mellem 15 og 25? Hvad sagde de selv?

Det forhold, at den »ungdomskommission«, der nedsattes i 1945, ikke diskuterede sit eget kernebegreb, men straks gik i gang med at foranstalte undersøgelser af de unges vilkår, fremhæves med rette i Sode-Madsens undersøgelse. Først i slutbetænkningen (1952) forsøgte kommissionen at beskrive det særlige ved de unge i Danmark. Det gav den unægtelig et vist råderum – mange forhold i samfundet kunne betragtes som relevante for de unge. Det særlige ved den policyformulering, som kommissionen kom til at varetage, bestod i, at den arbejdede på tværs i forhold til »systemerne«. Ungdomskommissionen kunne og skulle heller ikke respektere de grænser, der var opbygget mellem de ministerielle departementer og mellem interesseorganisationerne. Den var nedsat af socialminister Hans Hedtoft og hørte derfor under hans ministerium, men på mange måder var den sin egen.

Både kommissionens nedsættelse i befrielsesåret og dens manøvrering mellem stærke organisationer og magtfulde embedsmænd er en usædvanlig historie, der vidner om enkeltpersoners tæft og fremsyn. Umiddelbart efter befrielsen greb de politiske ungdomsorganisationer, først og fremmest Danmarks socialdemokratiske Ungdom (DSU) muligheden for at få realiseret forslaget om en kommission fremført fra 1938, og organisationerne nåede målet uden større sværdslag. De fik en ungdomskommission, fordi det lå i luften, at befrielsesregeringen på en eller anden måde måtte imødekomme de unge, der havde spillet en aktiv rolle under besættelsen. Måske kunne en kommission opsamle og bearbejde en del af den utilfredshed, der blev fremført temmelig højroftet i de første måneder efter befrielsen? Om den var tænkt som en syltekrukke, kan ikke afgøres, men at kommissionen på 7 år nåede at producere intet mindre end 14 betænkninger samt 12 udtalelser og skrivelser, inden den – hårdt presset af den konservative socialminister Poul Sørensen - afsluttede sit arbejde, det er usædvanligt inden for datidens statsforvaltning.

Indholdet af disse betænkninger er – i et uddannelseshistorisk perspektiv – det mest interessante ved Sode-Madsens bog, men det er imidlertid ikke baggrunden for bogen. Projektet er blevet støttet af Magtudrednin-

gen, og udgivelsen indgår i dens serie. Derfor undersøger forfatteren omstændighederne omkring kommissionens nedsættelse og forsøger at kortlægge magtspelet mellem organisationsfolk, embedsmænd, journalister og politikere. Den centrale skikkelse i bogen er ikke – som man kunne vente – professor Hal Koch, kommissionens formand, men Henning Friis, dens første sekretær. Tilsyneladende satte formanden og de politiske ungdomsorganisationer deres præg på de første betænkninger fra 1946 og 1947, der var kortfattede og båret af social indignation, men derefter ændrede udgivelserne karakter. Betænkningerne blev mere omfattende og fik videnskabelig karakter – forskningsresultater blev tillagt større vægt end politiske statements. Ungdomskommissionen gennemførte således flere større sociologiske undersøgelser, og det blev i vidt omfang indkaldte forskere, der kom til at føre pennen. Cand.polit. Henning Friis, der var ansat i en administrativ stilling i Socialministeriet, udvidede så at sige sit virke, og i 1948 udnævnes han af ministeriet til »statsvidenskabelig konsulent«. Sode-Madsen skriver, at det er nærliggende at tro, at Henning Friis, der i disse år ofte besøgte amerikanske universiteter, dengang forberedte oprettelsen af Socialforskningsinstituttet. I 1958 – ti år efter udnævnelsen – oprettede Socialministeriet et sektorforskningsinstitut med Henning Friis som direktør. Når forfatteren er godt underrettet om den sekretariatsmæssige betjening af Ungdomskommissionen, skyldes det interviews med Henning Friis og med Poul Dam – den senere folketingsmand for Socialistisk Folkeparti – der overtog sekretærarbejdet i 1948.

Et andet tema, der udspringer af arbejdet inden for Magtudredningen, er mediernes betydning for kommissionsarbejdet. Når Titlen er *Farlig ungdom*, må forklaringen være det medie billede af de unge, der blev fremmanet i de første efterkrigsår. Derfor viser bogens forside skuespilleren Ib Mossin hængende på et gadehjørne i mørke med Brylcreme i håret og en cigaret i hånden. Det stammer fra en spillefilm med samme titel og må forstås som en henvisning til det offentlige skrækbillede af de unge, der stammede fra den omfattende ungdomskriminalitet i de første efterkrigsår. Selv om antallet

af lovovertrædelser var stort i 1945, faldt det hurtigt som forudsagt af Henning Friis, men det var ikke hans billede af situationen, som forældregenerationen sad tilbage med. Desuden havde journalistiske fremstillinger som Kate Flerons *Afsporet ungdom* fra 1942 og *Vi er ungdommen* fra 1943 givet de unge i byerne et image, der i 1953 blev understøttet ved hjælp af Johannes Allens film. Skrækbilledet harmonerede således ikke med kendsgerningerne, men Ungdomskommissionen var længe om at få sine undersøgelser afsluttet, og ifølge Sode-Madsen var også en del af dens tekster moraliserende. Undersøgelsens titel er således misvisende.

Betænkningerne synes at være en god kilde til datidens uddannelsestænkning – først og fremmest til de ideer, der prægede de socialdemokratiske og konservative ungdomspolitikere – den kreds der senere blev kaldt »polit-generationen«. Forfatteren diskuterer i sit afsluttende resume, om Ungdomskommissionen endte med at blive »elitens projekt«. Sode-Madsens svar er ikke særlig tydeligt, men han har formodentlig fat i noget rigtigt, hvis han tænker på en elite af akademikere. Ungdomskommissionen interesserede sig f.eks. meget for gymnasie- og universitetsuddannelser, og kun lidt for de øvrige ungdomsuddannelser. Den kom således til at berede vejen for den uddannelsesekspansion, der tog fart i 1960'erne – hvor der var blevet bedre råd – og derfor synes der at være belæg for at sige som Sode-Madsen, at det, der begyndte som et oplæg til ungdomspolitik, endte med at blive et oplæg til uddannelsespolitik.

Det er ikke korrekt, når fremstillingen i sin undertitel angiver undersøgelsesperioden som 1945-1970. Dels beretter bogens første del om forhold, der fandt sted i krigsårene og tiden før, dels behandles perioden 1952-1970 kursorisk. Det væsentligste grundlag for beskrivelsen af den sidste del af perioden er *Samfundet og ungdommen. Betænkning afgivet af kontaktudvalget mellem ungdomsorganisationerne og statsadministrationen* (1970). Dette »kontaktudvalg« havde den allestedsnærværende Henning Friis som formand. Udvalgsbetænkningen benytter Sode-Madsen til et forsøg på at efterprøve, om Ungdomskommissionens anbefalinger, forslag og henstillinger blev

fulgt. Det virker ikke overbevisende. En ulempe er, at der ikke gives fyldestgørende oplysninger om aktørerne. Der savnes således noget så simpelt som fødselsår – var aktørerne unge eller var de midaldrende? Der mangler også en oversigt over organisationsstrukturen. Hvordan var datidens ministrier og interesseorganisationer opbygget?

Forfatteren skriver som oplyst på side 20 på basis af de udsendte betænkninger, men hans fremstilling er præget af en forvirrende blanding af referat og kommentar, af væsentligt og uvæsentligt, af usikre forsøg på at slutte til virkeligheden og af manglende sans for kronologisk fremstilling. Derfor vil de fleste have mere glæde af at læse betænkningerne og derefter slå efter for at finde Sode-Madsens vurderinger. Desværre har fremstillingen hverken navne- eller emneregister, og indholdsfortegnelsen er heller ikke til megen hjælp, fordi overskrifterne er journalistiske.

*Søren Ehlers*

**Jens Rahbek Rasmussen: Modernitet eller åndsdannelse? Engelsk i skole og samfund 1800-1935. Studier fra Sprog- og Oldtidsforskning.**

*Museum Tusulanums Forlag 2003. 138 sider, 148 kr.*

Påvirkningen fra engelsk/amerikansk sprog og kultur er i dag så stor, at det fra tid til anden bliver set som et problem. En sådan konstatering blev dog først aktuel i tiden efter 1945. Den danske opfattelse af engelsk og englændere var før da præget af ukendskab og nogen uvilje.

Jens Rahbek Rasmussen (JRR) har begået et fornemt essay om dette emne. Ifølge ham associerede man omkring forrige århundredskifte Storbritannien med penge og handel. Riget blev opfattet mere som en kræmmeration med rige, snobbede og utilgængelige indbyggere end som en kulturnation. JRRs bog er opdelt i to halvdele. Den første omhandler hvordan dansk identitet og det danske samfund forholdt sig i krydsfeltet mellem europæiske kulturer i perioden efter 1864, og hvordan det engelske samfund kun med store forbehold kunne accepteres som model. Denne del danner den naturlige bag-

grund for den anden halvdel af essayet, der handler om ændringer i engelskfagets status i skolen.

I forhold til den internationale og nationale nationalismeforskning placerer JRR sig mellem det gamle primordiale paradigme, der tror på en dankhed der går tilbage til bondestenalderen, og det herskende modernistiske paradigme, der mener, at nationalismen udsprang af den franske revolution. JRR lægger sig dermed op ad forskere som Anthony D. Smith og Adrian Hastings. JRR sammenligner danskernes holdning til – og påvirkning fra – England med de tre vigtigste alternativer, Tyskland, Frankrig og Sverige/Norden. Disse tre lande har alle gennem tiden påvirket Danmark stærkere end naboen på den anden side af Nordsøen. Danmark havde lige siden reformationen været stærkt afhængigt af Tyskland. Ifølge JRR forsøgte man imidlertid fra c. 1750 at gøre op med denne afhængighed, hvilket ikke mindst skyldtes borgerskabets spirende nationale identitet. Her udgjorde det nordiske fællesskab et alternativ. Den kulturelle skandinavisme stod stærkt i perioden, mens den politiske var svag. Frankrig, der tidligere havde været et forbillede, blev i perioden forbundet med revolution, katolicisme og frivolitet. Nok var fransk et dannelsessprog som diplomatiet anvendte, men alligevel blev det ofte i skoledebatten fremhævet, at det var et snobbet modesprog for overklassen. Dertil kom at samkvemet med Frankrig var ubetydeligt. Dermed var det eneste alternativ til Tyskland i realiteten England.

Holdningen til England var imidlertid fyldt af modsætninger og ambivalens. Det varede længe førend danskerne glemte Københavns bombardement. England blev opfattet som »perfidious Albion«. England blev Danmarks bedste kunde, men det ændrede ikke det faktum, at danskerne havde en yderst beskednen viden om landet og dets kultur. Selv Georg Brandes, der i 1905 foreslog at Danmark blev en britisk *dominion*, havde et begrænset kendskab til engelsk litteratur og beherskede aldrig sproget ordentligt som talesprog. Engelsk blev længe betragtet som et handelssprog, der var mindre raffineret end tysk og fransk. Denne opfattelse stemmer fint overens med forestillingen om, at englænderne var en kræmmerna-

tion uden idealer, der undertrykte millioner af mennesker i imperiet.

England blev af mange set som selve inkarnationen af det moderne samfund, men selv de danske tilhængere af modernisering afviste landet som en model. Årsagen var at den engelske kapitalisme forekom for ekstrem. I Danmark gjaldt det alment at ikke aktionærernes profit. Alligevel blev Englands økonomiske og politiske liberalisme ofte fremhævet i modsætning til de konservative holdninger på kontinentet. Sympatien for England steg under 1. Verdenskrig, hvor København kommunes forsættelsesundervisning kunne notere sig en tordnende fremgang i engelskundervisningen. I 1930'erne betød både nazismen og den stigende angloamerikanske kultureksport, at man mere og mere ønskede at orientere sig mod England.

Samlet set viser JRR at danskerne opfattede England som et kompliceret samfund, hvor en historisk konservatisme blev blandet med frihed, liberalisme og forretningssans. Danskerne var selektive – de valgte at interessere sig for de ideer og institutioner, de kunne bruge til støtte for egne synspunkter. Avisernes oplysninger om engelsk politik afspejlede ofte den hjemlige politiske kamp mellem Højre og Venstre.

Anden halvdel af bogen drejer sig om det engelske sprogs overgang fra en marginal position til et hovedfag i gymnasiet. De små 70 sider indeholder tillige en fin gennemgang af dansk uddannelseshistorie i 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet. Man kan nok hævde, at engelsk fra tid til anden træder lidt i baggrunden for den generelle debat. Mens Vagn Skovgaard-Petersen og Claus Møller Jørgensen har beskrevet henholdsvis den demokratiske og den nationale udvikling i uddannelsessystemet, så vælger JRR at fokusere på realfagene – hvortil engelsk hører. JRR argumenterer for at engelsk ligesom dansk var »nyhumanismens trojanske hest«. Engelsk led ligesom tysk og fransk under »klassikervældets« dominans, men var til med det mest marginaliserede af de tre moderne sprog. Sproget blev associeret med »handelsstanden« og ikke med almindelsen. Det passede dårligt ind i den herskende pædagogiske tankegang, der hævdede at jo sværere et sprog var, desto

mere skærpede det åndsevnerne. Engelsk blev anset som et sprog man altid kunne lære senere – problemet var at det var de færreste der gjorde det.

Mange ønskede at reformere uddannelsesvæsenet i en mere moderne retning, men der var flere problemer heri. Først og fremmest var alle eksperterne og beslutningstagerne indtil systemskiftet produceret af de lærde skoler. Disse ønskede i høj grad at latinskolernes almindelige funktion blev bibeholdt. Engelsk og de andre realfag skulle derfor fremstå som en alternativ almindelse for at kunne blive accepteret. Dette lykkedes først for naturfagene, siden for sprogene i slutningen af 1800-tallet. Hermed var en del af vejen for en reform banet. Den fremmeste fortalere for engelsk i denne periode var professor Otto Jespersen, der ivrigt deltog i skoledebatten både i tale og skrift, samtidigt med han skabte nye undervisningsmetoder og undervisningsmaterialer af høj kvalitet. Denne havde gennem sine politiske kontakter til både Venstre og Socialdemokratiet en ikke ringe indflydelse på 1903-reformen af skolevæsenet.

Ved forrige århundredeskifte fremstod engelsk således som et sprog med en kultur, litteratur og videnskab, der var på højde med tysk og fransk. Samtidigt var de pædagogiske vinde vendt. Den antagelige lethed ved at lære sprog var således nu en fordel. Med reformen af 1903 gik engelsk hen og blev et hovedfag for gymnasierne. Dette skyldtes ikke mindst, at reformen kom på et så sent tidspunkt som den gjorde. Tysk var nedprioriteret af nationale årsager, mens det i stigende grad blev klart, at fransk ikke kunne holde sin position som verdenssprog. Den primære årsag til den sene reform var, at denne blev et stridspunkt i den politiske kamp mellem Højre og Venstre. Ikke mindre betydningsfuld var de interne skolepolitiske stridigheder. JRR skelner mellem tre forskellige grupper – den grundtvigske, den realistiske og den nationale. Grundtvig hadede således realskolerne mindst ligeså meget som de sorte skoler, og gjorde derfor alt for at sabotere reformer i denne retning. Realisternes vision afspejlede det moderne samfund, men fremstod dermed mere som praktiske end som almindelige. Den nationale gruppe ønskede, at dansk sprog og litteratur blev hovedfag.

1903-reformen betød en markant styrkelse af engelskfaget, som man lærte i mellem-skolen og enkelte steder endda i underskolen. Det afgørende var imidlertid at 85% af gymnasierne valgte at gøre engelsk til hovedfag i stedet for tysk. Denne succes gav imidlertid en del problemer i en overgangs-fase – inkompetente lærere og dårlig udtale. Et andet problem blev prioriteringen af vanskelige klassikere som Shakespeare og Keats og forsømmelsen af de praktiske sproglige færdigheder. 1903-reformen blev en skuffelse for dem, der ønskede et mere moderne og erhvervsorienteret gymnasium. JRR tegner et billede af engelskfagets sejr. Denne blev imidlertid vundet på bekostning af det praktiske talesprog. JRR konstaterer, at interessen indenfor engelskfaget næsten udelukkende var vendt mod England og ikke mod USA – det land der om noget symboliserede moderniteten.

JRRs essay vidner om stor belæsthed. Man får ny viden om opfattelsen af England og om det engelske sprogs stilling i Danmark i perioden 1800-1935. Ifølge JRR er bogen her et forarbejde til et større værk. I så fald er dette en nyttig og inspirerende optakt, der viser spændingen mellem moderniteten og åndsuddannelsen.

*Rasmus Glenthøj*

**Balz Engler & Renate Hass (red.): European English Studies: Contributions towards the History of a Discipline. Published for the European.**

*Society for the Study of English by The English Association. The University of Leicester 2000. 388 sider.*

Et lille, specielt udslag af den europæiske sammenrykning har vist sig i løbet af de sidste ti år eller deromkring. I et forsøg på selvforsvar mod Thatcher-regimets underkuende fremfærd mod humaniora havde universitetslærere i faget engelsk i Storbritannien i 1988 dannet en faglig sammenslutning, the Committee for University English (CUE). Denne søgte snart moralsk og faglig støtte udefra ved samarbejde med fagkollegers nationale og fler-nationale faglige foreninger rundt om i andre europæiske lande. Forhandlingerne herom førte efterhånden til

dannelsen af et egentligt fælleseuropæisk organ for idéudveksling og gensidig inspiration inden for forskning og undervisning i faget engelsk på universiteter og tilsvarende videregående uddannelser. Det fik navnet The European Society for the Study of English, med den latinsk meningsfyldte akronym-betegnelse ESSE. Fra stiftelsen i 1990 har ESSE med stadig voksende tilgang af medlemslands-foreninger holdt store konferencer ca. hvert andet år. Ved den 3. konference i Glasgow i 1997 enedes man bl.a. om at få gennemført en udredning af den historiske udvikling af engelsk som universitetsfag i Europa.

Det foreløbige resultat af dette arbejde er denne bog med 15 kapitler om hver sit europæiske lands engelsk-studiums historie som anskuet indefra af lokale fagfolk. Det foreløbige ved bogen ses f.eks. af at så vigtige lande som Rusland, Tyskland, Schweiz, Sverige, Finland og selveste Storbritannien, hver for sig med stærke, særprægede indsatser inden for faget, ikke er repræsenteret i disse kapitler. Denne mangel er der en smule udbedring af i enkelte ekstra kapitler (såkaldte 'European Case Studies') om – lidt vilkårligt – udvalgte engelskfaglige emner i en lidt bredere sammenhæng, tillige med en oversigt over ESSE's egen udviklingshistorie. Mere vidtskuende og værdifulde end disse er de to redaktørers forsøg på i hhv. indlednings- og afrundingskapitlet at anstille sammenligninger, drage paralleller og belyse bemærkelsesværdige modsætninger iblandt de traditioner og ideologiske forudsætninger der har præget engelskstudiernes historiske forløb forskellige steder i Europa. I disse velgennemtænkte oversigter finder man omridsene af gennemgående væsentlige temaer, der udspiller sig i det forefundne indhold i studierne og deres struktur til forskellige tider.

Et af disse temaer er spændingen mellem forskellige vægtninger af al den instrumentale, nyttebestemt målrettede side og den integrative, personlighedsudviklende side af studierne. Et andet er afbalanceringen af de lingvistiske over for de litterært-kulturelle discipliner. Endnu et er indflydelsen fra de forskellige nationers opfattelse af deres forhold til britisk, hhv. nordamerikansk kultur, herunder politiske og handelsmæssige til-

knytninger, foruden strømninger som liberalisme og romantik i det 19. århundrede og mediepåvirkninger i det 20. Atter et er betydningen af økonomiske konjunkturer. Yderligere et er virkningerne af fascistisk/nazistisk eller/og sovjetisk herredømme, traumer som alle de repræsenterede 15 nationer har gennemlevet. I varierende former væver disse temaer sig i de enkelte landsredegrørelser såvel som i sammenfatnings-kapitlerne ind i en samlet beretning om noget som med en vis ret kan ses som et fælles europæisk forløb.

Dette kendetegnes ved følgende: I det tidlige 19. århundrede opstår i forbindelse med revolutionære og nationale bevægelser en bred interesse og respekt for de moderne nationalsprog som ligestilles med de prestigeombølgede klassiske sprog i egenskab af kulturbærere. I den følgende periode vokser de nationale almene og faglige uddannelses-systemer kraftigt. I samspil med den omsigribende industrialisering og internationalt handelssamkvem indfører disse fremmedsprogundervisning som et væsentligt indholdselement, og med Storbritanniens (og senere USA's) økonomiske og politiske hegemoni udvikler dette sig efterhånden i retning af den situation vi har i dag, hvor det første skole-fremmedsprog næsten overalt er det nu globale lingua franca, engelsk. Sideløbende hermed stiger uundgåeligt behovet for lærere til formålet, og dermed også for videnskabeligt funderet overbygning på læreruddannelserne såvel som på de hastigt ekspanderende real- og gymnasialuddannelser.

Universiteter og andre højere læreanstalter opretter så jævnt hen mod slutningen af 19. århundrede og fremover lærestole og institutter i engelsk sprog og litteratur. Et påfaldende træk ved disses hele anlæg er at man tilstræber størst mulig analogi med de hæderkronede klassiske sprogstudier; det bidrager også hertil at den tidligere nævnte interesse for de moderne nationalsprog går sammen med en romantisk inspireret optagethed af folkesprogenes rødder netop i en periode hvor sproghistorie og sammenlignende sprogvidenskab udvikles kolossalt. Resultatet er at universiteternes engelskstudier altovervejende er historisk-filologisk prægede; garanten for deres agtværdighed

synes så at sige at være, at angelsaksisk og middelengelsk er faste bestanddele i deres indhold, ligesom deres litterære side domineres af litteraturhistorie. Denne faglige tradition viser sig særdeles fasttømret godt og vel indtil 1950. Omkring ved den tid begynder den accelererende proces hvorved engelskstudierne, ligesom højere uddannelser i almindelighed, får stadig større tilgang, ikke mindst af kvinder, som markerer sig yderst stærkt på studentersiden og også senere – så småt – blandt universitetslærerne.

Dette samtidig med at studierne indhold vokser vildt ud i specialdiscipliner såsom strukturalistisk lingvistik, psykolingvistik, sociolingvistik, nykritik, psykoanalytisk litteraturkritik, litteratursociologi, ideologikritik, kultursociologi, feministisk inspireret litteratur- og samfundskritik, udforskning af den postkoloniale verdens anglofone litteratur, semiotik, diskursanalyse, mediastudier. Der afspejles her de videnskabelige retninger, som der i samme periode er grøde i ved den angelsaksiske verdens universiteter, og samtidig, især i 60'erne og 70'erne, gør de revolutionære stemninger inden for en steds mere selvbevidst og politisk aktiv ungdom sig gældende.

Denne hektiske fase i 60'erne og 70'erne følges i 80'ernes sociale og politiske forfaldsperiode af en vis afmatning og i 90'erne under stigende konjunkturer af konsolideringstendenser og studieordnings-reformer, til dels henimod tilpasning til en verden hvor uddannelse, information og formidling strømmer uforudsigeligt pr. elektronik, og studiers vilkår og mål ændres igen og igen.

Den særlige udformning som dette forløb har antaget i Danmark skildres kyndigt og instruktivt i bogens 8. kapitel. Det er udarbejdet af Jørgen Erik Nielsen (hvis navn ret så sjusket er forkert stavet i henvisninger fra andre dele af bogen). Som mangeårig engelsk-lektor ved Københavns Universitet og medarbejder ved projektet 'Engelsk i Danmark' samt med forskningsspeciale i engelsk litteratur indpas i Danmark kender han emnet ud og ind. Hans fremstilling op-ridser først de historiske forudsætninger for at der i 1851 ved Københavns Universitet kunne oprettes et docentur i engelsksprog og litteratur til den engelske filolog George Stephens. Fra dette punkt ubredes mere bredt

og omhyggeligt universitetsfagets gradvise fremvækst i København i en velafvejede blanding af oplysninger om skiftende studieplanners konturer og skitser af de hinanden følgende væsentlige læreres faglige profiler, med en tydelig hovedvægt på den første regulære professor, Otto Jespersens, temmelig overvældende betydning gennem – og efter – hans lange embedsperiode (1893-1925). Ret udførligt beskrives den derefter følgende omskiftelige tid frem til situationen efter studiereformen fra 1993, hvor faget fremtræder som indholdsmæssigt uhyre vidtfavnende og afventende over for nye uddannelsespolitiske udfordringer.

To korte, kompakte afsnit giver derpå et overblik over den historiske udvikling af engelskstudier ved de andre, yngre universiteter og højere læreanstalter samt studiets generelle status nu og lidt om kvinders indsats, om forskningsprojekter, publikationskanaler og internationale kontakter. Dermed afrundes en udredning der samlet set frembyder et klart, anskueligt, udpræget faktuel oplysningsmateriale, som bevidst og velovervejet er holdt klar af den problematisering og vurdering som kunne være vedkommende i andre sammenhænge.

Bent Sunesen

**Anja Skaar Jacobsen og Svend Larsen (udg.): H.C. Ørsteds Selvbiografi.**

*Udgivet af Steno Museets Venner 2002. 68 sider, ill. 65,00 kr.*

H.C. Ørsted er i dag mest kendt som den danske fysiker, der i 1820 opdagede elektromagnetismen. Men herudover var han virksom på mange andre felter. I 1824 oprettede han *Selskabet for Naturlærens Udbredelse*. Fem år senere blev *Den polytekniske Læreanstalt* oprettet efter hans opfordring, og han var dens første direktør. Han var aktiv indenfor sprogvidenskab ved at konstruere en række danske navne på grundstoffer og størrelser (ilt, brint kvælstof, vægtfylde og varmfylde etc.). Han skrev desuden en række lærebøger.

I 1825 fremstillede han metallet aluminium som den første – en præstation, som var tilstrækkelig til at sikre ham en varig plads i videnskabshistorien. Metoden omtalte han

for sin tyske kollega *Friedrich Wöhler*, som gjorde ham kunsten efter med en lidt ændret metode. I mange år fik Wöhler æren i stedet for Ørsted, hvilket den sidste tilsyneladende var helt uberørt af.

Det hører også med til en omtale af Ørsted, at han på trods af sin europæiske orientering aldrig som professor i fysik fik indført den newtonsk-orienterede matematiske fysik herhjemme. Den var ellers allerede i 1763 blevet præsenteret af Sorø-professoren *Jens Kraft* i den store bog *Forelæsninger over Mekanik*. Faktisk blev den nye fysik herhjemme først accepteret, omkring 100 år efter den i det øvrige Europa var blevet det naturlige grundlag for fysikken.

Der er gennem tiderne skrevet mange bøger om Ørsted. En god bog med titlen *Hans Christian Ørsted* var redigeret af F.J. Billeskov Jansen m.fl. og anmeldt i *Uddannelseshistorie 1989* p. 136f.

H.C. Ørsteds Selvbiografi blev oprindelig trykt i 28. bind af H.A. Kofods *Conversations-Lexicon* fra 1828. Herudover skrev Ørsted nogle biografiske fragmenter, som opbevares på *Det kgl. Bibliotek*. Noget heraf er her gengivet for første gang. Herudover skrev han yderligere et biografisk fragment *Af mit Liv* omkring 1845. Også dette er medtaget her.

H.C. Ørsteds liv og levned er grundigt studeret og dokumenteret; så det er interessant at læse, hvad han selv syntes, var vigtigt at tage med i en selvbiografi. Opdagelsen af elektromagnetismen skriver han noget om, men fremstillingen af aluminium → *Leerets Metal* – nævnes kun ganske kort.

Biografien var, som udgiverne nævner, trykt i et leksikon fra 1828, som i dag næppe findes i mange eksemplarer. Den var trykt med gotisk skrift, som mange i dag næppe kan læse. Teksten er nu gjort tilgængelig for nutidens videnskabshistorisk interesserede læser.

Den lille bog er forsynet med en litteraturliste. Dens brugsværdi ville være større, hvis den tillige var forsynet med et register.

Børge Riis Larsen

**Palle Bak Petersen og Søren Vagner: Studentereksamensopgaver i matematik 1806-1991.**

*Udgivet af Matematiklærerforeningen i 2003. 326 sider, ill. samt CD-rom. 240,00 kr.*

**Malene Marie Bak: Matematik i Danmark 1500-1700.**

*Udg. af Steno Museets Venner (2003). 51 sider, ill. 55,00 kr. incl. moms.*

En bog med matematikopgaver stillet til studentereksamen gennem næsten 200 år synes at være lidt af en tør sag; men opgaverne er bundet sammen med en række skolehistoriske kommentarer, og bogen med den tilhørende CD-rom får derfor en yderligere dimension. Det første man foretager sig, når man får bogen i hænderne, er naturligvis at studere de opgaver, man selv løste til studentereksamen. Kan man stadig løse dem? Ville vore elever kunne det? Var de emner, man behandlede den gang de samme, man fik brug for i sine senere studier?

Som gymnasielærer har man tit undret sig over, hvor lidt mange unge mennesker i de senere år har haft med af faglig ballast, når de starter i l.g. At »flytte over på den anden side af et lighedstegn« og »ophæve parenteser« er noget, mange har hørt om, men kun få behersker, når de starter hos os. Mange har problemer med det gennem hele deres gymnasieførløb. Allerede på side 11 har vi måske forklaringen. I perioden fra 1871 til 1988 er timetallet for højeste matematikniveau i gymnasiet reduceret fra 27 til næsten det halve: 15. For årtier siden fik vi fri fra skole om lørdagen. Det betød, at det ugentlige timetal blev reduceret fra 36 til 30. Samtidig blev længden af »timerne« reduceret fra 50 til 45 minutter. I løbet af en kortere årrække blev den ugentlige lektionstid for alle elever sat ned med 25%. Forfatterne skriver lakonisk, at med de gennemførte timerreduktioner i starten af 1970 har en student i løbet af 12 års skolegang mistet timer til flere års undervisning (s. 263)!

Der er sket store ændringer med hensyn til tilladte hjælpemidler ved den skriftlige eksamen. Tidligere skulle alle formler for rumfang og overflade af en kugle, kegle og polyeder, trigonometriske udtryk, differentiationsregler etc. kunnes udenad. Eleverne kunne dog støtte sig til en logaritmetabel – og som en stor nyskabelse fra 1966 – en autoriseret formelsamling udarbejdet af Direk-

toratet for Gymnasieskolerne. Herudover fik de tilladelse til at bruge en regnestok (s. 242).

I de sidste par år er man tæt på at tillade alle hjælpemidler, pc'er samt kraftige lommeregner ved de længerevarende prøver; men samtidig er der indført en mindre prøve helt uden hjælpemidler, hvorved vi på en måde er tilbage ved forholdene ved de ældre sæt.

Eksamensopgaverne blev i tidernes morgen stillet af universitetsprofessorerne, som også havde udarbejdet lærebøgerne. I 1854 har Vilhelm Bergsøe berettet, at en opgaves løsning afhang af en sætning, der stod i professor Steens lærebog i geometri, men ikke i den konkurrerende lærebog af Oppermann (s. 55).

En anden historie, der har overlevet, er om en opgave fra 1897, hvor eleverne bliver bedt om at beregne sider og vinkler i en trekant. Opgavestilleren havde åbenbart ikke regnet svarene ud, for en trekant med de opgivne mål eksisterede ikke. En beregning viste, at en vinkel ville blive negativ (s. 98).

Også i 1963 blev der også stillet en uløselig opgave. Problemet skyldtes en simpel trykfejl, idet en vinkel var angivet til  $77,34^\circ$ . Vinklen skulle have været  $67,34^\circ$ , hvilket den også var i et sæt, der blev stillet til elever, med et ændret pensum. Opgaven skabte en del avispolemik, og gymnasiedirektoratet foranstaltede hurtigt en ny prøve for matematikerne og lod deres første mundtlige eksamen udgå (s. 196).

Fra 1972 blev matematiksættene ændret fra tre opgaver til et antal på fem til syv. Eleverne måtte selv vælge, hvilken af to til tre mulige forslag til den sidste opgave, de ville løse. Herved kunne man stille flere varierede opgaver og bedre komme rundt i pensummet. Samtidig blev opgaverne tildelt forskellige vægte, som overfor eleverne tilkendegav, hvilken dybde og omfang de skulle påregne ved besvarelsen (s. 244).

Efter sputnikchokket i 1957 skete der generelt en videnskabeliggørelse af undervisningen i gymnasiet. Den slog igennem for de elever, der startede i august 1963 (s. 262). Ændringerne var tydelige i fagene fysik og kemi. I det første fag blev hovedvægten i undervisningen groft set forskudt fra tekniske anvendelser og satte centrale begreber som

kraft- og energibegrebet i centrum. I kemi skulle der efter bekendtgørelsen først og fremmest lægges vægt på den almene og fysiske kemi i stedet for – som tidligere – stoffemien. I matematik betød videnskabeliggørelsen et opgør med den klassiske geometri; og udgangspunktet blev den franske matematikgruppe N. Bourbaki, hvor strukturer i faget blev afgørende. Opbygningen af undervisningen i faget undergik en mindre revolution, hvor et kernebegreb som mængdelæren blev kendt i offentligheden, og nye lærebøger var absolut nødvendige (s. 236).

I 1978 måtte eleverne for første gang anvende lommeregner ved den skriftlige prøve (s. 269). Med indførelsen af lommeregneren i undervisningen blev tidligere tiders slåen op i tabeller over logaritmer og antilogaritmer afløst af træning af korrekt indtastning. Fokus ændredes tillige fra logaritme- til potens- og eksponentialfunktioner; en god ting for andre fag, hvor disse funktioner er anvendelige til beskrivelse af vækst. Matematikopgaverne blev fra nu af ofte ledsaget af udklip og figurer fra blandt andet aviser og tidsskrifter, og eleverne kom til at regne på problemer fra andre fag og fra deres dagligdag (s. 272f). De kunne også direkte tage del i valg af emner, da der på det høje niveau var afsat to måneders arbejde med valgfrit stof (s. 238).

Der er en del småfejl i bogen. Det er naturligvis mindre betydningsfuldt, at Natalie Zahles og Erik Nørres navne generelt er stavet forkert. Men lad mig påpege andre ting, hvor jeg ikke er enige med forfatterne. På side 9 læser vi, at fagrækken fra før 1850 blev bibeholdt ved 1850-loven. Det er ikke tilfældet. Naturlære blev netop indført i 1850 efter at have været ude i de fleste skoler i årtierne forud.

På side 45 citeres J.N. Madvig for en udtalelse fra 1862 om, at matematik og naturlære ikke indgik i den almindelige dannelse. Jeg erindrer om, at det var Madvig, der stod fadder til 1850-loven, hvor naturlære kom ind i den lærde skole, og at det var her, almindelig dannelse optrådte for første gang som et formål for skolens virke. Madvig var i hvert fald tidligere stærkt i tvivl om de klassiske fag også var alt. For ikke at blive ensidig, fulgte han, der var klassisk filolog, professor Zeises forelæsninger i kemi ét se-

mester i 1831, var korrekturlæser på Forchammers kemilærebog og forsøgte at sætte sig ind i i differential- og integralregning for at få et indblik i den højere matematiks »Tænkingsform« kan vi læse i hans Livserindringer fra 1887. Formaldannelsesprincippet kunne han ikke anerkende. Det var nok muligt at overføre en arbejdsmetode, visse begreber og kategorier fra et stofområde til et andet, men det kunne kun ske, når det nye stofområde var nært beslægtet med det, som man tidligere havde beskæftiget sig med. Kundsksstoffet blev derfor centralt i Madvigs pædagogik, og han tilstræbte derfor en encyklopædisk fagkreds. Når de naturvidenskabelige fag skulle med på den lærde skoles fagplan, var det på grund af fagenes dannelsesværdi – ikke på grund af deres praktiske nytteværdi.

Afsluttende kan vi bemærke, at det er et imponerende værk med et meget vægtigt indhold. Det vil være meget vanskeligt for elever i dag at løse de fleste af de tidligere stillede opgaver. Selv garvede matematiklærere vil få problemer. De store ændringer over 200 år er sat ind i et næsten kontinuert forløb, hvor mange forskellige dele af matematikken er behandlet. En flot oversigt findes i en tabel på side 311.

Den gedigne matematiske kunnen i nutidens gymnasium prises dog stadig af mange uden for matematikkens verden. For eksempel udtaler studievejleder ved Københavns Universitet Jacob Lange i bogen »Udsagn, en mosaik om matematik« udgivet af Matematiklærerforeningen i 1992: »Vi har meldt ganske tydeligt ud til alle, der gad høre på det, at det er vigtigt at kunne matematik, og at studenterne kunne regne med, at der ville blive set på deres matematikkundskaber, også selv om de ikke lige skulle læse matematik.«

Baks bog om matematikken i Danmark i 1500- og 1600-tallet handler mere om lærdoms- og videnskabshistorie end om skolehistorie. Den skal alligevel nævnes, da den – på basis af trykte kilder – kommer ind på den danske skole, latinskolen, Christian IV.s gymnasier, de adelige akademier og universitetet samt på lærebøger i perioden.

Den redegør for faget matematiks stilling i en periode, der ligger længere væk, end vi normalt refererer til. Det er tiden omkring

Georg Mohr (s. 33), en dygtig dansk matematiker, der har lagt navn til en årlig konkurrence for danske gymnasieelever.

Af matematikken kan vi stadig genkende tredjegrads ligningen, trigonometri (s. 19), tilnærmelse til pi (s. 31) og specielt logaritmer (s. 28). Logaritmesætningerne er gengivet i et sprog, der i sig selv er en opgave at fortolke korrekt.

Som et kuriosum kan nævnes, at der på den tid var en Christen S. Lomborg, professor ved Universitetet, som mente, at han havde fundet løsningen på cirkelns kvadratur (s. 32) – et som bekendt uløseligt problem.

Baks bog er letlæselig og overskuelig. Den bør stå på ethvert matematisk fagbibliotek, og den vil være velegnet for gymnasieelever til studiet af det historiske aspekt i faget.

*Ebbe Ottar Jensen og Børge Riis Larsen*

### **En uddannelsesreform fylder 100 år. Taler ved jubilæumskonferencen i anledning af 100-året for 1903-reformen. Gymnasiepædagogik 49.**

*Udgivet af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) 2004. 61 sider.*

Den nævnte konference blev holdt den 13. november 2003 – i Københavns Universitets Festsal og på Dansk Skolemuseum lige ved Nytorv. Arrangørerne var Selskabet for Dansk Skolehistorie, Dansk Skolemuseum og Dansk Institut for Gymnasiepædagogik.

Det var et stærkt og spændende program, hvor de seks bidragsydere hver især i bidrog til ny forståelse af gymnasieudviklingen i de 100 år. I skitseform, men nytænkt. På arrangørernes vegne drøftede Harry Haue, nybagt doktor på almindannelsen, med sig selv og andre, hvad vi skal bruge jubilæer til: *Uddannelseshistorien – mod- eller medspil?* Fremtidssikringen var indbygget, når uddannelsen var »tidssvarende helhedsorienteret« og almindannende. Haue priste lovforslagets »mellemfaglige samarbejde«.

Finn Hauberg Mortensen, der er leder af DIG, holdt en veloplagt festforelæsning, *Mellem Skolerne*, med udgangspunkt i Frue Plads, de omliggende bygninger og deres symboler. Det hele blev udfoldet i et sjovt og klogt spil af erindringer og erfaringer – selv-

oplevede skoler fra Birkerød over Bernadottekolen og Farum Mellem- og Realskole til Christianshavns Gymnasium. Krydret med glimt fra lødig litteratur – ikke overraskende fra både Det forsømte Foraar og Syv Aar for Lea. Bag elegancen mærkedes det afgørende synspunkt i forelæsningen, at mellemskoleårene var de helt afgørende år i skoleforløbet – en erfaring, som ofte er glemt i skoledebatten. Undervejs stiftede vi også bekendtskab med både Poul Møller og Vilhelm Andersen, helleneren, bondedrengen og en hel del mere.

Gorm Leschly, gymnasielærernes formand, og Jarl Damgaard, uddannelsesdirektør i Undervisningsministeriet, talte over samme emne: *Gymnasiereformerne 1903-2003*. Begge havde fundet rammende citater frem fra diskussionerne omkring 1903. Og begge havde positive ting at sige om den kommende reform, også her med interessante glimt fra den aktuelle debat.

Undervisningsminister Ulla Tørnæs stod for åbning af *Dansk Skolemuseums udstilling om gymnasieskolen*. Det gjorde hun med en udmærket tale, der begyndte med »Venstre-manden« I.C. Christensen, kultusminister i 1903. Vi nøjes med her at antyde indholdet ved rubrikoverskrifter: Uddannelser til tiden, For 100 år siden, Fra buffet til menu, Dannelsesbegrebet, Udfordringer, dengang og nu. Så kan vi da tilføje, at museet med Keld Grønder-Hansen i spidsen og bistand fra gymnasierne i bl.a. Haslev og Kolding havde skabt en morsom, idé- og lærerig udstilling.

Redaktør af årbogen Uddannelseshistorie Børge Riis Larsen afsluttede dagens konference med *Præsentation af Uddannelseshistorie 2003*. En stor årbog i sidetal, synspunkter og ny viden. Interviewet med Jarl Damgaard, en fin artikel om mellemskolens funktion både socialt og kulturelt, en flot artikel om gymnasielæreren gennem 100 år, portrætter af Hartvig Frisch, rektor Julius Nielsen og grundtvigianeren Harald Holm var nogle af de bidrag. Børge Riis fremdrog. Og så glædede han sig over Ivar Gjørups præcise tegning på omslaget – af lærer, elev og nogle af lærdommens redskaber i tiden fra den gamle reform til vore dage.

*Vagn Skovgaard-Petersen*

## N.E. Japsen: Ingrid Jespersen og hendes skole.

*Klim 2003. 143 sider, ill. 199,00 kr.*

Ingrid Jespersen (1867-1938) var et usædvanligt menneske. Allerede som 12-årig besluttede hun at bygge en skole, når hun blev ældre. I den unge alder havde hun tanker om skolens pædagogik og udarbejdede endog læseplaner. Fem år senere begyndte hun at drive skole i hjemmet for tre drenge og tre piger. Senere voksede elevtallet til ti, og engelskundervisningen havde hun en søster til at tage sig af. Året efter udgav hun sin første roman – under pseudonym – på sin faders – E. Jespersens forlag. Hun læste på Natalie Zahles Seminarium, og efter at have bestået den et årige læreruddannelse fortsatte hun med den to årige uddannelse til skolebestyrerinde. I 1891 blev hun medbestyrer af pigeskolen Rosenvængets Privatskole, som havde til huse i en stuelejlighed i Livjærgergade i København. Tre år senere grundlagde hun sin egen skole og udgav samtidig sin anden roman – Kursuskammerater. Den var blandt de første ungpigeromaner herhjemme og et tidligt eksempel på et litterært arbejde, hvor heltindens livsperspektiv er social selvstændighed og ikke ægteskab – ikke ulig Ingrid Jespersens eget. Bogen blev udgivet under pseudonym, og da Gyldendal i 1911 genudgav den, ville man gerne have haft forfatterens navn på forsidens, hvilket hun imidlertid afslog.

Skolen lå i en lejet villa (som hun kort tid efter købte) på Nordre Frihavnsvej – den senere Nordre Frihavnsvej. Elevtallet voksede voldsomt i de første år. I 1894 startede man med 19, som blev undervist af ti kvindelige lærere. I 1908 var det over 400 og 11 år senere over 600.

I slutningen af 1800-tallet var det usædvanligt, at piger tog studentereksamen. I 1877 var det tre og i 1903 43. Fra 1910 fik kvinder lov til at tage studentereksamen ved statsskolerne; tidligere tog de denne eksamen på pigeskoler eller som privatister. Fra Zahles Skole kunne de tage eksamen fra 1886, og i 1908 fik Ingrid Jespersens Skole – som den tredje pigeskole – dimissionsret. I dag, hvor der er en overvægt af kvindelige elever i gymnasiet, er det nok vanskeligt at forestille sig, at der i starten af 1900-tallet

var modstand mod at se piger i statsskolerne. Faktisk fik rektorerne bemyndigelse til at »tilstaa Drengene en vis begrænset Forret til Optagelse«, hvilket bevirkede, at de første piger tog studentereksamen fra Odense Katedralskole i 1925.

Da staten og kommunerne i 1918 overtog mange privatskoler, forblev Ingrid Jespersens skole privat. En forskel på de kommunale skoler og pigeskoler var, at de sidste havde færre timer i mellemskolen på grund af »Pigernes Svaghed«. Men på Ingrid Jespersens skole var 10.klasse obligatorisk for de elever, der skulle i gymnasiet. Herved opvejedes forskellen i timetallet.

Ingrid Jespersen talte også imod, at piger ikke kunne tåle at beskæftige sig med intellektuelt prægede fag, hvilket var en almindelig holdning i tiden.

Efter 1903-loven blev hendes skole en fuldstændig højere almen skole, hvor man kunne gå fra 1.klasse til 3.g

En pudsigt ting var, at sløjde allerede fra skolens start kom på timeplanen. I løbet af nogle år blev der undervist heri på samtlige klassetrin – helt op til studentereksamen. Faktisk var det eksamensfag for pigerne ved studentereksamen! Undervisningen heri foregik efter en metode, så man savede i takt under afsyngning af – ofte – fædrelandssange.

Ingrid Jespersens skole havde tidligt fået indrettet fagløgaler – heriblandt til fysik og kemi.

I 1930 trådte hun tilbage som skolebestyrer. Blandt meget andet brugte hun de sidste år på at oversætte romaner.

Efter endt læsning er der et par ting, jeg gerne vil bringe frem. Jeg har kun set få fejl i bogen. Når der på side 117 står, at man i 1903 indrettede det første danske skolelaboratorium til fysik og kemi »med den senere professor Hans Rasmussen som lærer«, er det ikke helt korrekt. Rasmussen blev ikke professor, men derimod gymnasielærer i Randers.

Fremstillingen bærer generelt præg af, at alting lykkedes så godt for Ingrid Jespersen. Led hun gennem sin lange pædagogiske karriere mon slet ingen nederlag?

Forfatteren har blandt andet på basis af ikke tidligere offentliggjorte arkivalier skrevet en god bog om Ingrid Jespersen og hen-

des skole. Den opfylder et hul i den skolehistoriske litteratur. Vi får meget at vide om mennesket Ingrid Jespersen, hendes skole og om skolehistorie generelt. Jeg kunne ønske mig, at forfatteren ved lejlighed ville fortsætte sin beretning om hendes skole, så vi kunne læse, hvad der skete med den efter 1930. Ingrid Jespersen havde det ønske, at der fra hendes skole skulle udgå »en samling af verdensberømtheder«, som skulle blive en del af »videnskabens stille eller kunstens lysende verden«, og som skulle være med til at forbedre forholdene for menneskene (side 58). Er det mon sket?

Børge Riis Larsen

**Helle Askgaard og Kamilla Haugan (red.): Tidsbilleder 1903-2003. Plockross' Skole og Øregård Gymnasium.**

*223 sider, ill. Bogen kan bestilles på skolen: post.oregard@skolekom.dk. 100,00 kr., hvis man selv henter bogen på skolen. Ved forsendelse er prisen 133,00 kr.*

Skolejubilæer er ofte anledninger til at udgive skrifter om institutionerne. Sidste år kunne Øregård Gymnasium fejre 100-års fødselsdag og udgav ved denne lejlighed et skrift, som i sammenligning med mange andre lignende både er stort, overdådigt illustreret og oplysende.

I 1903 grundlagde cand.mag. i fysik, matematik, kemi og astronomi Valdemar Plockross (1862-1922) en skole, som han bestyrede til 1910, og som bar hans navn indtil 1919, hvor Gentofte Kommune overtog mellem- og realskolen samt gymnasieafdelingen.

Bogen er bygget op i en række tematiske kapitler om skolens tilblivelse, rektorportrætter, skolens bygninger, rygning, skoleblade, skolekomedie, skolen under besættelsen etc.

Skolen kom for en lille generation siden i offentlighedens søgelys, da kronprinsen og hans lillebror blev elever herpå. En tidligere elev antyder, at mange (piger velsagtens) kom fra »guldkysten« med det håb, at »score prinsen« (s. 36). I prinseårene blev skolen flere gange omtalt i pressen – ikke mindst i forbindelse med den såkaldte »Pinocchio-kuglekrig«, da nogle 3.g'ere chikanerede en

skolekomedie så meget, at forestillingen måtte aflyses og det »med prinserne som Royaligans« (s. 131).

Skolen har talt otte rektorer gennem de 100 år. Næppe mange, især når en enkelt efter kun et par år i stolen druknede i Øresund. Paul Rubinstein (1904-87), som var cand. mag. i matematik, fysik, kemi og astronomi, beskrives som en fremragende matematisk begavelse, en dygtig administrator og en bredt orienteret person indenfor litteratur, historie og musik. Han var rektor i arene 1950-72 og kom i en række konflikter med eleverne, som i ungdomsoprørets dage fandt ham for autoritær og for lidt lyttende til deres ønsker. En af mine kolleger husker ham som forfatter til en lærebog i matematik for sproglige studenter – en bog, der var på et så højt plan, at mildt sagt ikke alle magtede at honorere de krav, den stillede. Var det i øvrigt ikke også ham, som havde en finger med i spillet ved konstruktion af 13-skalaen?

Ikke blot rektorer, men også menige lærere træder frem. En idrætslærer »tilbragte hele sommersæsonen på Charlottenlund Søbadeanstalt, hvor han fik indført obligatorisk svømmeundervisning for skolens elever. Han kunne slutte en dag af med en springe ud fra badeanstaltens tag med en dreng på skulderen«. Kom en elev til at parkere sin cykel uregelmæssigt – dvs. udenfor cykelkælderens – piftede han den som straf.

Jeg har spekuleret på, om kapitlet om Øregård under besættelsen ikke kunne finde anvendelse i historietimerne. Et år måtte 3.g'erne vente tre kvarter på at få udleveret eksamensopgaver på grund af luftalarm. Hvad ville der ske, hvis der kom en luftalarm, mens de sad og arbejdede? Skulle hele eksamen så gentages ved en senere lejlighed med nye opgaver? I slutningen af marts 1945 blev skolen beslaglagt af tyskerne, der skulle bruge den til at huse tyske flygtninge. Fra påskeferien og indtil efterårsferien 1945 foregik skolens undervisning på Ordrup Gymnasium fra 13.10-18. På et tidspunkt var flygtningeantallet 400, mest medicinske patienter og børn, der lå i sale og klasser – gerne 10 i hver. De lå i halm, først til sidst kom der madrasser. Der døde 12-13 pr. døgn, og de døde blev anbragt på pigerens toilet med alt tøjet på og i store bunker.

Andre gange blev de smidt ind i kældergangen ved siden af skolebetjentens dør, før de blev kørt bort.

Ud over elever og lærere er der på skoler en tredje gruppe personer, som sjældent skildres i den skolehistoriske litteratur: Det teknisk administrative personale, TAP'erne. Pedeller og kantinepersonale får et par ord med på vejen i kapitlet: Rapport fra en gulvspand. Dette munder ud i en undren over, at skolens ledelse ikke i højere grad skrider ind over for elevernes manglende forståelse for at rydde op efter sig.

Et lille interessant afsnit handler om, hvilke bopælskommuner eleverne kommer fra. Ikke underligt kommer mere end 50% fra Gentofte kommune. Men såvel i 1972 som i 2003 har skolen talt en del elever fra den nordligere Lyngby-Tårnbæk kommune og sydligere Københavns kommune. Fra 1972 til 2003 er skolens rekrutteringsområde blevet udvidet, og man har nu også elever fra så fjernt et sted som Græsted-Gilleleje samt Vallensbæk og Greve. En del elever rejser altså til Gentofte for at frekventere Øregård og dermed forbi mange skoler, der ligger tættere på deres bopæl. Forklaringen kan vel søges i skolens egen profil og familiemæssige traditioner for at gå her.

I bogens sidste del får vi navne på de personer, der har bestået afgangseksamener. Herefter får vi en fortegnelse over de lærere, som har undervist på skolen i perioden. Meningen er, at nuværende og tidligere elever kan se »hvor unge jeres gamle lærere var, da I havde dem«. Forfatterne skriver, at der nok har sneget sig et par fejl ind. Og det er da heller ikke noget problem at finde enkelte. På side 213 optræder der således en vikar, der født i 1933 som cand.mag. skulle have undervist i skoleåret 1939-40!

Og når nu jeg har skolelærerbrillerne på, så er det korrekt, at der kom en reform i 1958; den trådte i kraft for de elever, der begyndte i 1. g i 1963. Den matematisk-fysiske og den matematisk-biologiske gren var noget, eleverne kunne vælge fra 2. g – og de er således reelt indført i 1964 – og ikke året efter, som vi læser på side 10.

Bogen giver et glimrende billede af skolen gennem 100 år og om gymnasieskolen generelt i samme periode. Teksten bygger ikke blot på trykte kilder, men også på

skriftligt materiale fra en række tidligere og nuværende elever – heriblandt nogle elevstille skrevet i 2003. Herved får vi et nuanceret billede af, hvordan en række personer gennem tiden har oplevet skolen.

De elever, der mener, at skolen ikke udvikler sig, skal blot læse få sider heri for at se, at det gør den faktisk. I 1907 fik skolen en telefon, man kunne ringe til 1 time hver dag. I dag har stort set alle elever selv en mobiltelefon med. I dag skriver et stort antal elever deres eksamensopgaver på computer, hvilket var uhørt for blot få år siden. Man kunne også have nævnt, at for år tilbage benyttede man logaritmetabeller til beregninger. Senere kom regnestokken til; og den blev for en generation siden afløst af lommeregneren. I dag er – i hvert fald blandt matematikerne – en grafkommeregner et helt uundværligt værktøj.

*Børge Riis Larsen*

### **Erling Klinkby: Historien om VUC – fra teknisk forberedelse til livslang læring.**

*Roskilde Universitetsforlag 2004. 183 sider. 225 kr.*

Voksenuddannelsescentrene (VUC), der udbyder enkeltfagsundervisning på avu- og hf-niveau, er vel en af de institutionsformer, der har gennemlevet flest omstillinger. De startede i 1958 som kurser til teknisk forberedelseseksamen udbudt efter forsøgsparagraffen i Lov om ungdomsundervisning (1954), blev derefter indskrevet i Lov om ungdoms- og aftenskoler (1960) og senere videreført i Lov om fritidsundervisning (1968). Der oprettedes forsøg med enkeltfagsundervisning på hf-niveau i 1970, og derefter fulgte et mellemstil, hvor forberedelseskurser blev drevet af kommuner såvel som oplysningsforbund. I 1977 vedtog Folketinget Lov om prøveforberedende enkeltfagsundervisning for voksne, der ophævede den forsøgsstatus, som hf-enkeltfag havde levet med, og dermed var udbuddet på begge niveauer formelt anerkendt af lovgivningsmagten. Siden 1978 har VUC arbejdet i amtsligt regi.

*Historien om VUC* er det første forsøg på at give en kronologisk skildring af det komplicerede forløb, der skabte den institutions-

form, som vi kender i dag. Udgangspunktet for bogen er en konference på Rødding Højskole, der blev gennemført umiddelbart efter Margrethe Vestagers udsendelse af publikationen *Værdier i virkeligheden* (2000). I konferencen, der var arrangeret af Undervisningsministeriet i samarbejde med Forstanderforeningen, deltog 40 håndplukkede repræsentanter for forstandere, lærere, kursister, organisations- og forvaltningsfolk, og den var det første forsøg på at få konkretiseret værdidiskussionen: Hvilke værdier var bærende i en udvalgt institutionsform? Erling Klinkby forsøger med sin kortfattede, men meget nuancerede fremstilling at indkredse VUCs centrale værdier – historisk og aktuelt. Fremstillingen bygger dels på konferencens konklusioner, dels på undersøgelser, dokumenter og egne iagttagelser.

Som forstander for VUC Nord i Københavns Amt, som tidligere formand for Forstanderforeningen (1996-2000) og som tidligere ministeriel embedsmand på VUC-området (1985-96) har forfatteren ganske særlige forudsætninger for at skildre de mange kursændringer og deres baggrund. Fremstillingen er veldokumenteret – der bringes således mange velvalgte citater – og bibliografien er overordentlig grundig. Alle væsentlige dokumenter og rapporter synes at være inddraget. Der er tale om en personlig, redelig fremstilling, der i vidt omfang bygger på dokumentanalyse. Den handler først og fremmest om VUCs vilkår, men bogen kan også fungere som en nøgle til den generelle udvikling inden for uddannelsen af voksne.

Det er især den periode, hvor Forstanderforeningen har været på banen, der påkalder sig interesse. VUC har siden 1972 haft sin egen interesseorganisation, der bl.a. sørger for, at bladet *Voksenuddannele* udkommer. Takket være dette blad har foreningen kunnet lægge sine synspunkter frem og dermed holde gang i debatten. Det har bl.a. været Forstanderforeningens politik at arbejde for at sikre, at undervisningen på begge niveauer fik en selvstændig voksenprofil samt egne bekendtgørelser, og med 2004-bekendtgørelsen opnåede hf-niveauet den status, som avu-niveauet erhvervede allerede i 1989. Forstanderforeningens strukturpolitik sejrede, men under det lange forløb og især efter den anden VUC-reform har de politiske

kursændringer på flere måder truet VUCs identitet og position. Denne sidste del af Klinkbys tekst må nødvendigvis blive mere skitse-mæssig og diskuterende, fordi det er en udvikling, der foregår lige nu.

Uddannelsespolitik er ved at blive kompetencepolitik, og det får konsekvenser for alle målgrupper inden for det, som vi plejer at kalde *uddannelsessystemet*. For VUC indebærer omstillingen, at den tænkning i undervisningsfag og hold, som enkeltfagsprincippet bygger på, er ved at forsvinde. VUC, som vi kendte det, er under forandring, og forfatteren sætter sin lid til konceptet Det hele VUC – dvs. en fælles standard for udbuddene på avu- og hf-niveau – som Amtsrådsforeningen, VUCs driftsherrer har tilsluttet sig. Men da amterne snart er en saga blot, er det helt sikkert, at der igen vil komme forandringer. Uanset de kommende omskiftelser er det vigtigt at skaffe sig viden om den historiske baggrund, og med Erling Klinkbys fremstilling står vi nu på fastere grund, når det gælder den førte voksenuddannelsespolitik og dens konsekvenser.

Søren Ehlers

#### Vejen til CVU Vest.

*University College of West Jutland. Redaktion: Verner Bruhn. Udgivet af CVU Vest 2003. 60 sider.*

Historien om oprettelsen af Danmarks første Center for Videregående Uddannelse: CVU Vest, er skrevet af flere af initiativtagerne, men redigeret af en af landets førende skolehistorikere, tidligere seminarielektor Verner Bruhn, Esbjerg.

Loven om CVU-erne blev vedtaget af Folketinget i maj 2000, men inden da var der gået et par år med intensive debatter og undersøgelser – både i Vestjylland og andre steder i landet – om de perspektiver, der blev åbnet af den daværende undervisningsminister Ole Vig Jensen, da han udsendte sin Institutionsredegørelse i 1998 om institutionsstrukturen for de mellemlange videregående uddannelser i det 21. århundrede.

I Esbjerg og Ribe var de to rektorer Reidar Faurbye og Tyge Skovgaard Christensen hurtigt ude med et bud på et regionalt CVU, der i første ombæring skulle omfatte alle de

mellemlange videregående uddannelser, der var i Vestjylland. Lovens intention om stærke regionale uddannelser var som skabt til det vestjyske område og syntes mulig at realisere med basis i de to seminariebyer, som uddannelsesmæssige hovedbyer i området. Men helt så let blev det ikke. Bogen skildrer vanskeligheder og forhindringer ved at lave et CVU, der skulle omfatte såvel de pædagogiske som de sociale og sundhedsfaglige uddannelser – trods intensive forhandlinger.

Resultatet blev i første omgang, at CVU Vest blev dannet som en fusion af det tidligere Ribe Seminarium (lærerseminarium), Seminariet i Esbjerg (pædagogseminarium) samt de lokale afdelinger af Danmarks Lærerhøjskole, Danmarks Pædagoghøjskole og Sløjdhøjskolen. Den 1. januar 2001, godt et år efter at de reelle forhandlinger om det afgrænsede CVU var påbegyndt – og et halvt år efter at CVU-loven var vedtaget – blev CVU Vest dannet som det første CVU, det første kerne-CVU og dermed også det første ubetingede CVU i Danmark.

Senere er der som bekendt dannet yderligere 22 CVU'er, men det hører med til den efterfølgende historie, at der også blev dannet et såkaldt social- og sundhedsfagligt CVU i Esbjerg. Men allerede nu i 2004 er der ved at ske en sammensmeltning af de to institutioner til et CVU, der omfatter alle MVU-uddannelser i Vestjylland. Så det, der strandede i første runde, synes at lykkes i anden omgang!

Den foreliggende bog er en beskrivelse af hele CVU-processen, men det er også en præsentation af den nye institution, der naturligvis er hjemmehørende på flere adresser i Ribe, Esbjerg og Herning. Samtidig foretages der et retrospektivt tilbageblik på de gamle uddannelser og historien bagved. Her er træk af seminariehistorien om Ribe Seminarium, der blev grundlagt helt tilbage i 1899, et af landets første kvindeseminarier, mens Esbjerg Seminarium begyndte som lærerseminarium på aftenbasis i 1949 og som dagseminarium i 1956. Også Esbjerg Børnehaveseminarium fra 1962 får her sin omtale; i 70'erne blev det fusioneret med Esbjerg Fritidspædagogseminarium, oprettet 1971. I 80'erne blev børnehaves- og fritidspædagogseminariet fusioneret med det so-

cialpædagogiske seminarium, oprettet 1970, og blev en del af Seminariet i Esbjerg, der overtog Esbjerg Seminariums bygninger fra 1990. En anden vigtig historie er historien om flytningen af Askov Sløjdlærerskole, som fik eksamensret 1911, fra Askov til Esbjerg i 1974.

Retrospektivet omfatter ikke kun de videregående uddannelsers historie. Der fortælles også glimt af folkeskolernes udvikling primært i de to hovedbyer Ribe og Esbjerg samt af uddannelsernes udvikling i Vestjylland i det hele taget.

Fra retrospektiv til perspektiv. Den lille publikation, der i øvrigt er illustreret med fremragende fotos, slutter med et perspektiv på, hvordan udviklingen i CVU Vest kan tænkes at blive i de første årtier i det nye århundrede.

Det er et fint stykke næsten-samtidshistorie om udmøntningen af CVU-loven, som to rektorer med ledelsesmæssigt og uddannelsespolitisk perspektiv søger at udnytte optimalt. Det er samtidig en fin skildring af, hvordan to mono-fakultære institutioner kan fusionere og indlede et samarbejde, der ikke alene er regionalt, men også er tvær-fagligt, sådan som det oprindeligt var intentionen med CVU-lovgivningen.

*Søren K. Lauridsen*

### **Skårup Seminarium 1803-2003.**

*144 sider. (Kan købes på seminariet. 40,00 kr.).*

Det er Danmarks ældste seminarium – efter de forhastede beslutninger i 1989 om nedlæggelse af Tønder og Jonstrup seminarier. Mange ideer og megen inspiration er udgået fra Skårup, bl.a. ideen til talrige festskrifter. Det sidste af dem udkom i fjor. Det er så lødigt, at det må have et par ord, selvom vi må afstå fra omtale af de enkelte artikler. Det særlige ved forfatterkollegiet er, at samtlige bidragydere – med undtagelse af undervisningsminister Ulla Tørnæs – er uddannet fra Skårup Seminarium eller har været/er ansat på stedet.

Skårup Seminarium har »efter tre års opslidende arbejde med disse centerdannelser« valgt at stå uden for CVU, dvs. Centre for Videregående Uddannelser. Frederiksberg

Seminarium har truffet samme valg – ligesom pædagogseminarier i Odense, Kolding, Gedved og Åbenrå, i København også Frøbel-Seminarier. De indgår nu i FSI, dvs. Foreningen af frie samarbejdende MVU-institutioner. Rektor Bjarne Møller Jørgensen har givet en fængslende beretning om det forhandlingsdrama, der gik forud for beslutningerne for Skårups vedkommende, i artiklen »CVU – En røverhistorie om det synlige og det usynlige, om de gode og de onde og de rigtig kloge«. Beretningen rækker videre, både til Odense og til Frederiksholms Kanal. »Under den efterfølgende tvangssammenlægning af de to Odense-seminarier ... tjente det Skårups interesser at forblive udenfor – hvor vi stadig er«. Rektor er stadig ikke sikker på, hvad det ministerielle formål egentlig var og er trods alle mulige møder om emnet. »Mine CVU-papirer fylder 1,17 hylde-meter«. Beretningen er et interessant supplement til Berrit Hansens artikel »Dannelsen af CVU'erne. Den politiske proces 1998 til 2002 – centralt og decentralt. Baggrund 1965-1998 og formål« i årbogen *Udannelseshistorie 2003*.

Artikler om seminariet i samspil med den fynske omegn, om børnebilledskolen i Fåborg, om praktik og dens muligheder. Men også artikler om fagene – dansk, matematik, engelsk, idræt, om kerner i natur/teknik, om de store fortællinger i verdensreligionerne. Selvom læring er blevet nøgleord, så er undervisning da stadig en vigtig sag – derom kan man læse i »Undervisningens rehabilitering«, skrevet af Jens Rasmussen, der er professor på DPU. »Introduktion af nyt stof er og forbliver en væsentlig undervisningsmæssig opgave« er en central sætning i en læreruddannelse. Udvikling er et perspektiv i flere artikler, naturligt nok i et jubilæumsskrift, der ønsker at forbinde for- og fremtid. Gunner Steenberg skriver om P.A. Wedel, der fik kongelig tilslutning til sin plan for seminariet gennem reskript af 3. juni 1803. Kamilla Skov Petersen har et par interessante sider om Emil Rostrup, der som lærer på seminariet skabte Flora Skårupiana – og udgav sin Flora i 1860. Ketty Matthisson tegner et billede af »Carl Aage Larsen fra »Skorpion« til professor«. Gunnar Lund Clausen skriver kort om Skårup Seminarium 1978-2003.

Under læsningen har to små ord kæmpet om overtaget i min vurdering: mangfoldigt eller diffust? De vandt begge to. Det må have været nogle veloplagte redaktionsmøder.

Vagn Skovgaard-Petersen

**Severin Veiersøe: En landsbydrengs og -degns dagbog 1824-38. Med efterskrift af Povl Schmidt. Fotografier af John Jedbo.** Syddansk Universitetsforlag 2003. 134 sider. 198,00 kr.

Trods afstanden i tid på de 165-180 år virker Severin Veiersøes tekst stærkt den dag i dag. Severin var et velbegavet barn og ungt menneske med »fremragende sproglige evner til at udtrykke sin oplevelsesverden, og det i en sådan grad at hans optegnelser stedvis får en helt blichersk tone«, som skrevet står i Povl Schmidts forord.

Dagbogen begynder den 7. februar 1824, da Severin var ni år, født 11. september 1814. »Jeg vil nu holde en Dagbog, og skrive i den, hvorvidt jeg kommer i min Lærdom og andet Vigtigt, hvad der passerer. Min Fader har ogsaa en Bog og skriver saadan Noget i. Men han maa ikke faae det at vide for saa siger han jeg spiller Papiret«. En flot håndskrift i det gotiske og et indhold, der vidner om skarp iagttagelse af medmennesker og mange overvejelser over egen og andres situation. En dreng, der dog også blev drillet og generet af andre børn, fordi han var klogere.

Vi er oppe sydøst for Venø Bugt, i Traberg, ikke langt fra Ryde. Hjemmet var fattigt, husmænd på heden. Ud at tjene i maj 1824, hvor han måtte op kl. 3 om morgenen. I november er han tilbage i Traberg og går i skole, dog ikke hver dag, for hans moder har ikke noget at give ham i madkurven. »Jeg faaer tidt Utak for mit Skrift af min Fader. Degnen han siger aldrig et ondt Ord til mig«. Men Severin hjælper de andre børn med regnestykkerne og tjener knappenåle derved, og de kan sælges.

Vi følger drengen, men ofte med mellemrum på flere måneder. I 1829 blev han huslærer på gården Rotterdam ikke så langt fra Viborg. Pigerne kom ind i tilværelsen, men på afstand. »En Jomfru er her som hedder Jette – det er et sært Navn – det har jeg al-

drig hørt før. Ah! Hvilken Deilighed det er at see hende. Baade Trine paa Rydhaage, Degnens Lise og Ane Hedegaard ere ligesaameget som Ingenting imod hende. Jeg saae paa hende den anden Dag, da vi spiste, havde nær tabt Skeen, spildte  $\frac{1}{2}$  Skeefuld paa min Talerken«.

Koldfeber slog ham ud i mange uger. Flytning til Øgelstrup ikke langt fra Skærum Mølle, stadig som huslærer. Trods en skrap madmoder folder han sig ud. Vi hører om konflikter og kærestier i sognet. – Seminariet indgår i drømmene; han får fat i nogle af læreøgerne, som ikke afskrækker ham. Kontakt med et par seminarister, men de skriver et krukke, opstøttet sprog og opfører sig mærkeligt. »Det er den forfærdelige Læsning, der har taget saameget paa dem. Den Forandring, der dog kan skee med Mennesket paa et Par Aar!« (26/10 1832). Lyngby Seminarium på Djursland bliver målet.

Til prøveeksamen ude på Lyngby Seminarium. Severin og en kammerat måtte vandre tværs over Jylland, og hvad de dog oplevede af strabadser undervejs – først meddelt til dagbogen efter hjemkomsten til Øgelstrup. Men Severin kom på seminariet og fik både sin eksamen, siden hen et kald og en ulykkelig forliebelse i Stine. Samtidig skete der noget mærkeligt med dagbogen. For første gang bliver den ordinær og abstrakt. Hvor stilen før var konkret og rig på små og store iagttagelser, bliver den nu sentimental og slap. Hvorfor?

I sin Efterskrift, der udgår fra en sjov sammenligning med Morten Vinge i Blichers Brudstykker af en Landsbydegns Dagbog, forsøger Povl Schmidt sig med en forklaring. Den går i kort begreb ud på, at Severin var blevet opdraget til at indordne sig »i en patriarkalsk-feudalistisk orden« (s. 129). Han var slet ikke i stand til at anfægte hverken det sociale hierarki eller de seksuelle tabuer. Severin og Stine resignerede. De turde ikke bryde op. Et langt stykke kan jeg følge Povl Schmidt – selvom det jo netop er det uanfægtede, iagttagelserne, originaliteten, der kendetegner denne dagbog. Hvor gik det galt? Var det seminariets autoritære mønster, der kuede det i øvrigt så uimponerede unge menneske? Spørgsmålet rækker videre end til Severin. Hvor går grænsen mellem udfoldelse og tilpasning?

En fin bog i indhold, udførelse og format. Og så har jeg endda slet ikke nævnt de 14 helt vidunderligt stemningsfulde fotografier af heder, søer og vejr. John Jedbo har fanget tekstens landskaber med sit kamera. Forær bogen til folk på egnen!

Severin Veiersøes dagbog er udgivet tidligere, bl.a. i 1943 under titlen *En jydsk Drengs Dagbog* [1824-1835] udg. af Olaf Carlsen, en af de få, der har gjort originalstudier i pædagogikkens historie, jf. Børge Riis Larsen: »Pædagogikhistorikeren Olaf Carlsen (1899-1956)«, *Uddannelseshistorie 2001*, s. 143-171. Povl Schmidt nævner, at Veiersøes manuskript sammen med bl.a. en stor brevsamling befinder sig i Landsarkivet for Nørrejylland i Viborg. Et par ord om proveniensens havde været nyttige. For det var jo hans »dyrebare dagbog« (s. 134). Hvem tog vare på materialet, da Veiersø døde i 1897?

Dagbogen er et menneskeligt dokument. Udgivelsen er en lille perle.

Vagn Skovgaard-Petersen