

Østergård, Uffe, 'Karnov – folkekirken som national institution', i Povl Götke (red.), *Kald, kunst og Karnov – aspekter af den lutherske reformations virkningshistorie*, Kbh.: Præsteforeningen, 2016, 63-101.

UFFE ØSTERGÅRD  
PROFESSOR EMERITUS, EUROPÆISK OG DANSK HISTORIE,  
CBS  
ADJUNGERET PROFESSOR, MODERNE HISTORIE,  
MEDLEM AF LUMEN-NETVÆRKET,  
AARHUS UNIVERSITET  
EMAIL: UOE.DBP@CBS.DK

# DANSK SKOLEHISTORIE

■ HARRY HAUE

Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith:

*Dansk Skolehistorie bd. 1-5.*

Aarhus: Aarhus Universitetsforlag 2013-15. 2.244 s. 1.699 kr.

Det føles særligt forpligtende på få sider at skulle anmelde fem velvoksne bind om elementær- og grundskoleundervisningen i Danmark. Det mest iøjnefaldende er, at det er lykkedes de to redaktører, Charlotte Appel og Ning de Coninck-Smith at skabe et både ensartet og mange-facetteret værk om meget forskellige vilkår for grundlæggende undervisning. Dernæst må de 12 forfattere roses for at have udfoldet netop deres emne/periode inden for det redaktionelle koncept. Roses skal også billedredaktøren, Anette Stoffersen, der, bistået af Ning de Coninck-Smith, har formået at bringe de mange og velvalgte illustrationer i meningsfuld dialog med brødteksten. Endelig er det meget værdifuldt, at der til hvert kapitel er føjet et reference-essay, hvor såvel læg som lærd kan søge dokumentation og stof til yderligere fordybelse. Værket er både en gave til en bred kreds af læsere nemlig, store dele af den danske befolkning, der i et livsperspektiv i mange år må sameksistere med skolen som barn, forældre og lovgiver/administrator, og til historie-forskningen, som nu endelig har fået en afløser af Joakim Larsens 100 år gamle fremstilling. Endelig bør Carlsbergfondet roses for at have sørget for økonomien i projektet.

Det er karakteristisk for alle fem bind, at forfatterne har bestræbt sig på geografisk at sigte bredt ikke blot til alle afkroge af kongeriget, men også at inddrage børneundervisningen i de danske områder i Nordatlanten, Norge til 1814 og Island indtil 1944. Dertil kommer hertugdømmerne Slesvig og Holsten indtil 1864, og Sønderjylland efter 1920. Endelig giver især bind 2 og 3 indblik i børneundervisningen i de danske tropekolonier.

Værdien af den kalejdoskopiske mangfoldighed skal bestemt ikke underkendes, tvært imod viser den både noget om lokalsamfundenes udfordringer og statsmagts meget omfattende opgaver med henblik på at etablere og kontrollere børneundervisning. Det betyder, at udviklingen også anskues nedefra i modsætning til en stor del af den tidligere forskning, der fokuserede på skolen som institution under en lovgivnings- og administrativ synsvinkel. Hvert bind er tematiseret i forskellige fortællinger. I bind 4 drejer det sig f.eks. om fire "fortællinger": Krige og visioner, ændret syn på børn, velfærdsstaten og skolen og da skolen blev akademiseret, sekulariseret og professionaliseret. De tematiske synsvinkler behandles i emneopdelte kapitler, der afsluttes med opsummerende konklusio-

ner. Til hvert kapitel knyttes der som nævnt et afsnit med referencer og forslag til uddybende læsning.

Men ud fra en videnskabelig synsvinkel kunne det være givtigt, hvis redaktionen havde givet forfatterne nogle teoretiske modeller. F.eks. ville en systemteoretisk tilgang have gjort det muligt at besvare flere hvorfor-spørgsmål, end det er sket. Hvis der er tale om en dansk grundskolemodel, må den jo ses i relation til andre modeller og vurderes med hensyn til fordele og ulemper. Bort set fra de mange internationale sammenligninger i det nye årtusinde, hvordan var da kvaliteten af den danske børneundervisning i 18- og 1900-tallet? Den danske grundskole er og især var stærkt påvirket af den luthersk-evangeliske kirke, hvilket værket til fulde dokumenterer og perspektiverer, men skolen må jo også have påvirket det religiøse liv i både hjem og kirke. Med andre ord er værket rigt på eksempler på, hvilke kræfter, bevægelser og institutioner, der påvirkede skolen, men mindre fokuseret på den påvirkning, der gik den anden vej. Et vellykket eksempel herpå er behandlingen af børnearbejdet som et interaktionsprojekt mellem skole og erhvervsliv. Gårdmændene ville disponere over børnenes arbejdskraft hjemme på gården, mens arbejderne sendte børnene på fabrik eller anden beskæftigelse i byerhvervene. Det lykkedes ikke desto mindre Socialdemokratiet i 1913 at fremme en lovgivning, der begrænsede børnearbejde. Børnene kunne være uønskede konkurrenter til de voksne arbejdere.

Det er naturligvis vanskeligt at måle, hvilke kundskaber og færdigheder børnene erhvervede i undervisningen. Gennem de fem bind er der mange gode forsøg på at gøre status. Man kunne dog godt efterlyse en mere systematisk udnyttelse af den moderne videnssociologi. Var denne viden faktisk, situeret eller systemisk, og hvordan var samspillet mellem disse niveauer? Fik børnene svar på de store spørgsmål, som de på ægte barnlig vis kunne stille? Siden Johann Friedrich Herbart i 1806 lancerede begrebet almendannelse, har det været et gangbart begreb for den før-universitære undervisning i Nordeuropa, men det bruges sparsomt i forbindelse med børneundervisningen i Danmark. Men det store standardværk, som her foreligger, behandler ikke denne problematik. Til gengæld fremhæver forfatterne til bind 5 indgående den pædagogiske udvikling gennem de mange skoleforsøg, der siden 1970'erne blev gennemført i Brovst, Lystrup, Odense og Gladsaxe.

I det følgende vil nogle centrale temaer, der går på tværs af flere bind blive behandlet. Det gælder behandlingen af:

- Kirkens og religiøse bevægelers indflydelse på børneundervisningen
- Betaling for undervisning
- Tilsyn og disciplinering

At skolen er kirkens datter, er ikke blot en talemåde, men i høj grad udtryk for et realitetsforhold. Det er derfor også hensigtsmæssigt, at denne problematik bliver

behandlet i alle fem bind. Fremstillingen i bind 1, der er skrevet af Charlotte Appel og Morten Fink-Jensen, dækker tiden frem til 1780, må nødvendigvis indgående behandle det kirkelige og religiøse aspekt i relation til børneundervisningen. Der var tale om en deocentrisk udviklingsopfattelse. Man kunne godt efterlyse brugen af dette begreb og en drøftelse af, hvornår det antropocentiske syn på udvikling begyndte at dominere. Den lutherske reformation gav anledning til stor opmærksomhed på børns undervisning, fordi det for Luther var helt afgørende, at alle skulle kunne læse de vigtigste hellige tekster. Den lille katekismus fra 1529 blev herefter fast pensum for drenge og piger fra alle stænder. Sjællands biskop Hans Poulsen Resen krævede i ortodoksiens ånd, at alle børn ikke blot kunne de 10 bud, fadervor og trosbekendelsen, men også som noget nyt Luthers beskrivelser af dåben og nadveren. Børnene skulle efter Resens opfattelse være en del af "gudfrygtighedens planteskole". Et andet eksempel på den kirkestyrede børneundervisning var missionsvirksomheden, som tog form i begyndelsen af 1700-tallet. De indfødte skulle møde den evangelisk-lutherske lære på deres eget sprog. Det gjaldt i Indien, Guldkysten, Vestindien, samerne i Nordnorge og på Grønland. Island og Færøerne var jo allerede kristne, og her kunne det danske sprog bruges, da der ikke var noget missionerende hensyn at tage. Den pietistiske Christian 6. indførte i 1736 konfirmationen. Dermed etablerede statsmagten en kontrol med børnenes forståelse af de vigtigste hellige tekster, herunder Den lille Katekismus og Pontoppidans forklaringer. Først når præsten havde godkendt barnets religiøse kundskaber, kunne det træde ind i voksenlivet. Skolen og kirken havde derfor et fælles projekt, og statsmagtens støtte hertil var skoleforordningen fra 1739, som krævede, at der overalt på landet skulle oprettes skoler. I 1721 havde Frederik 4. oprettet 240 rytterskoler, men nu skulle hele landet tilgodeses. Problemet var måden, disse skoler skulle finansieres på. Det blev pålagt de store lodsejere at betale omkostningerne, hvilket førte til protester og modificering af forordningen. Først med 1814-anordningen blev syv års undervisning en realitet, omend skønt i ret forskellige former, afhængigt af lokalsamfundets midler og interesser.

I bind 2, skrevet af Christian Larsen, Erik Nørr og Pernille Sonne, beskrives præstens store indflydelse på især landsbyskolens udvikling. Han blev den lokale kontrollør, der skulle inspicere undervisningen to gange om måneden, påse, at forsømmelser blev registreret og indsendt, og sikre, at religionsundervisningen blev varetaget på en forsvarlig måde. Helt frem til 1933 skulle sognepræsten være formand for skolekommissionen. Skolens formålsparagraf foreskrev indtil 1975, at undervisningen skulle skabe gode kristne børn og samtidig gøre dem til gode borgere. Med skoleloven af 1975 blev det kristne skiftet ud med det demokratiske. Denne proces er behandlet i bind 5, skrevet af Ning de Coninck-Smith, Lisa Rosén Rasmussen og Iben Vyff. Kirken havde dog fortsat interesse i at præge religionsundervisningen og med nutidens skole-hjem-samarbejde i at præge børnenes religiøse holdninger. Den danske folkeskole er også præget af de mange muslimske elever, der ikke blot har alternative trosforestillinger, men også ef-

terspørger halalslagtet kød ved skolebespisningen og at mange store piger skal gå med tørklæde. På trods af sekulariseringens fremmarch fylder det religiøse aspekt stadig meget i folkeskolen. Spørgsmålet er så, om og hvor meget folkeskolen bidrager til en sekularisering og assimilering af de to-kulturelle elever. Undersøgelser – bl.a. PISA – viser, at især indvandrerdrengene har i alt fald faglige problemer.

Forældrebetaling for undervisning er et centralt og velbelyst tema i alle fem bind. Middelalderens skoler var knyttet til kirken. Kildegrundlaget er svagt, og viden herom må i nogen grad interpoleres via udenlandske eksempler. Bedst kendt er latinskolerne, som især var vitale i stiftsbyerne. Disse skoler havde via stipendier mulighed for at optage fattige børn. De fattige elever fik lov til at tigge og deltage i sang- og processionsoptog i forbindelse med begravelser. I løbet af 1500-tallet tog mange gejstlige helt i Luthers ånd initiativ til at give sognebørnene elementærundervisning, og i andre sogne var det formodentlig gårdmændene, der sørgede for at ansætte og betale en lærer.

Christian 4.'s Tugt- og Børnehus fra 1622 havde været et tilbud til hovedstadens fattige børn, men planen om, at børnene skulle kunne producere brugbare tekstil-varer kunne ikke realiseres på en konkurrencedygtig måde. Frederik 4. udstedte en forordning om undervisningen af fattige børn i 1709. Rytterskolerne fra 1721 var billige betalingskoler, forstået på den måde, at hvis børnene ud over læsning og tilegnelse af religiøse kundskaber skulle lære at skrive og regne, skulle der betales skolepenge. 1739-forordningen om oprettelse af landsbyskoler blev også praktiseret på den måde, at de store lodsejere i bedste fald sørgede for skolernes etablering, men på grund af mange protester blev denne bestemmelse modificeret. Tilbage stod dog, at selv om anordningen ikke kunne gennemføres fuldt ud, var det nu markeret fra centralt hold, at det var statens opgave at sørge for børns skolegang. Denne opfattelse kunne i 1814 gennemføres med langt større stringens. Dog skulle bemidlede forældre betale skolepenge.

Byernes skolevæsen havde en helt anden struktur end landsbyskolen. I byerne eksisterede der flere parallelle skolesystemer. Små læseskoler, hvor private – mænd og kvinder – udbød undervisning mod betaling. Nogle af disse skoler fik halvoffentlig status, og læreren fik en del af sin løn fra byens kasse. Endelig fandtes der borgerskoler, som blev besøgt af middelklassens børn mod betaling. Desuden var der de gamle latinskoler, som dels var stipendiebaserede, dels betalingskoler for de bemidlede forældre. Med 1814-anordningen blev fattige børn henvist til de såkaldte friskoler, dvs. gratiskoler. Da 1814-anordningen ikke krævede skolepligt men undervisningspligt, var det muligt for velbemidlede forældre at ansætte en huslærer, blot eleverne nåede det samme niveau som i den offentlige skole. Grundloven i 1849 anførte i § 90, at de forældre, der ikke kunne betale for deres børns oplæring, skulle have fri undervisning på det offentliges regning.

I slutningen af 1800-tallet blev den kommunale økonomi stærk nok til at betale udgifterne til skolevæsenet, og byernes fri- og fattigskoler blev i 1913 omdannet til almindelige folkeskoler.

Tilsyn og disciplinering fylder af gode grunde meget i Dansk Skolehistorie. Der er en lang vej fra hård korporlig afstraffelse til eftersidning og opbyggelige samtaler med en skolepsykolog. Martin Luther havde selv bidraget til, at korporlig afstraffelse i sin kontante middelalderlige form blev fastholdt i århundreder. I stedet kunne lærerne have lyttet til Erasmus, der i modsætning til Luthers understregning af arvesyndens tilstedeværelse, mente, at mennesket besad en egen kraft til at gøre godt i Guds øjne. De senere reformbevægelser på skoleområdet tog også livtag med den korporlige revselse, og på det teoretiske plan blev den ofte nedtonet og kritiseret, som hos John Locke i slutningen af 1600-tallet, men i praksis slog disse forestillinger ikke så ofte igennem. I 1814-anordningerne blev der sat ret snævre grænser for lærerens voldsanvendelse, kun ris og tamp, og kun hvor det var velbegrundet. Først med reformpædagogikkens fremvækst i 1900-tallet blev der udviklet videnskabelige psykologisk begrundede forestillinger om alternativer til korporlig afstraffelse, og i 1967 blev det forbudt at bruge disse straffemetoder – i øvrigt med en betydelig modstand fra lærerside. Da eftersidning var en dyr løsning, blev det mere almindeligt at lade eleven få en samtale med inspektøren eller blot sætte den obsternasige uden for døren.

Tilsynet blev ikke kun varetaget af de gejstlige myndigheder, men også af statens embedsmænd både regionalt og centralt. Men embedsmændene stod ikke alene, idet der blev udpeget to uberygtede mænd til at hjælpe præsten med tilsynet med lærerens undervisning, elevernes fremmøde og udbytte af undervisningen og skolebygningernes og læremidlernes tilstand. I forbindelse med landkommunalloven af 1841 udpegede sognerådet to medlemmer af skolekommissionen, som præsten var formand for. Skolekommissionerne eksisterede under præstens ledelse frem til 1933, hvorefter præsten ikke var selvskreven formand, men kunne opstille til valget og var valgbar som formand. 1933-loven indførte et nyt amtsligt tilsyn med udnævnelse af læreruddannede amtsskolekonsulenter. Denne proces er beskrevet i bind 4, skrevet af Anne Kathrine Gjerløff, Anette Faye Jacobsen, Ellen Nørgaard og Christian Ydesen, hvor skolekommissionernes øgede indflydelse førte til en intensivering af skole-hjem-samarbejdet. Ellen Nørgaard skriver om læreren, at han/hun skulle være kendetegnet ved at have indsigt i børns udvikling, og have erhvervet en videnskabelig forankret faglighed samt en evne til at opretholde disciplin gennem dialog med forældre og elever uden brug af legemlig revselse. Skolekommissionsmedlemmer kunne tilslutte sig den landsdækkende sammenslutning af skolekommissioner og skolenævn. Det demokratisk valgte tilsyn med skolerne fik stor betydning i forbindelse med omformningen af folkeskolen som følge af 1858-loven. Nu blev landsbyskoler og købstadsskoler sidestillet, og landsbyskolerne måtte, for at leve op til de nye krav, indgå i nye centralskoler. Efter kommunalreformen i 1970 blev det hensigtsmæssigt at ansætte en skole-

direktør i hver kommune. De større kommuner muliggjorde en decentralisering og i 1989 blev skolekommissioner og skolenævn erstattet af demokratisk valgte skolebestyrelser, hvor også eleverne fik en observatørrolle. Der var hermed sket både en kommunalisering og demokratisering af skolen.

Dansk Skolehistorie 1-5 er en stor landvinding for skolehistorien. Først og fremmest er det et værk, der både har hele det kronologiske forløb beskrevet og går i dybden med de lokale variationer af børneundervisningen. For det andet er de enkelte binds temaer valgte, og hvert kapitel afsluttes med en sammenfatning. Disse sammenfatninger kan læses som en easy-reader i dansk skolehistorie. For det tredje er fremstillingen i dialog med valgte illustrationer, ofte i farvegengivelse. For det fjerde er den pædagogiske udvikling velbeskrevet, og de kvinder og mænd, der gjorde en forskel til det bedre bliver karakteriseret.

Men selv et stort værk kan ikke omfatte alt. Forfatterne har måttet fravælge og prioritere. Ejendommeligt nok er de danske efterskoler ikke blevet behandlet, knap nok nævnt. Denne særlige danske skoleform har haft stor indflydelse på folkeskolens pædagogiske udvikling, f.eks. kombinationen af leg, bevægelse og fag, tværfaglighed og undervisningsdifferentiering, ja og ikke mindst heldagsskolen. Forfatterne er meget opmærksomme på, hvilke faktorer der påvirkede skolen og undervisningen, men mere tilbageholdende med at overveje, på hvilke måder og i hvilket omfang skolen påvirkede samfundsudviklingen. Naturligvis påvirkede samfundet skolens prægning af børnenes opfattelse af stat og nation, men hvor meget betød denne prægning for borgernes livslange engagement på f.eks. det nationale område?

Fraværet af teoretiske overvejelser har nok betydet, at der er få problematiseringer, altså for få hvorfor-spørgsmål, bl.a. det centrale skoleudviklingsproblem om, hvorvidt skolen skulle følge den tyske didaktiktradition eller vælge en curriculum-model efter angelsaksisk forbillede. Men afslutningsvis må det fremhæves, at med de fem bind om udviklingen af dansk børneundervisning er der skabt et nuanceret og indgående indblik i vilkår og visioner for skolens bidrag til børns forberedelse til erhvervsliv og voksenliv.

HARRY HAUE,  
PROFESSOR DR.PHIL.  
INSTITUT FOR KULTURVIDENSKABER,  
SYDDANSK UNIVERSITET  
EMAIL: HH@SDU.DK