

Anmeldelser

Karen B. Braad, Christian Larsen, Ingrid Markussen, Erik Nørr, Vagn Skovgaard-Petersen: – for at blive en god lærer, seminarier i 200 år.

(Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie, Syddansk Universitetsforlag 2005).

I en tid hvor den skolehistoriske interesse på seminarierne er meget begrænset, har skolehistorikerne publiceret den ene vægtige afhandling efter den anden, et højdepunkt er udgivelsen: »- for at blive en god lærer, seminarier gennem to århundreder.« En sammenhængende beretning om læreruddannelsen fra 1790-erne og frem til vor tid. Der kan trækkes spor af debatten langt op i 1900-tallet, og der gøres rede for grundlæggende pædagogiske problemer, der også ligger bag vor tids skoledebat.

Ingrid Markussen (IM) behandler læreruddannelsens første tid. Hun indleder konkret med at stille spørgsmålet om, hvorfor staten var så interesseret i uddannelsen og den fortsatte kontrol og overvågning af lærerne også efter afsluttet uddannelse. Vi kommer tæt på med omtalen af den »meget duelige« seminarist Jeppe Sørensen med den eksemplariske opførsel, der »med Gud velsignet Lykke« ville blive »en brav Skolelærer«. Jeppe dimitteredes fra Snedsted Seminarium i 1834 af den navnkundige forstander P.G. Brammer, der var en fremtrædende pædagog, men Jeppe er bundet til seminariet mange år efter dimissionen. Han skal indsende årsrapport til seminariet, attersteret af skolekommission og kirkeligt tilsyn. Hvis Jeppe afslog ansættelse i en stilling kunne han idømmes bøde eller udskrives til krigstjeneste.

IM giver en del af svaret på sit indledende spørgsmål ved at fortælle om en norsk teolog K.O. Knutzen, der var på pædagogisk studierejse til danske seminarier og skoler, bl.a. Snedsted på den tid Jeppe gik på seminariet. Knutzen var meget begejstret for de pædagogiske fremskridt i Danmark, og ville ved rejsens afslutning takke kongen, Frede-

rik 6. Under samtalen forhørte kongen sig om sit eget skoleprojekt, den indbyrdes undervisnings fremskridt i Norge, og Knutzen kunne da oplyse om, at den norske lærer på grund af de norske bønders deltagelse i det politiske liv måtte have større frihed end danske lærere. Kongen bliver meget afvisende – danske lærere skulle ikke have så megen oplysning, at de fik politiske nykker. De skulle arbejde efter instrukser, og bonden skulle kun lære at læse, skrive og regne og følge pligterne mod Gud. For kongen var oplysningens store projekt endt her, nu gjaldt det om at begrænse »skrivefrækheden«. Oplysning er farlig, fordi oplysning er en trussel mod magten.

Det begyndte så flot 40 år tidligere. Baggrunden var 1700-tallets økonomiske tænkning. Merkantilismens interesse for handel og told suppleredes af interessen for landbruget. I et moderne samfund med rationelt drevet landbrug havde skolen en vigtig funktion. Derfor blev landbrugs- og skolereformer så sammenhængende.

Godsejerne var klar over, at bondestanden måtte have oplysning og mere frihed i driften. Den brogede oplysnings frigørende tænkning lod sig forene med rationelle kundskaber og fornuftig økonomi. Et lille eksempel kan illustrere det. Godsejeren og skolemanden von Rochow fra Brandenburg havde på sit gods både lutherske protestanter, reformerte og katolikker. For at give en enhedsskole et fælles grundlag udarbejdede von Rochow en sækulariseret læsebog. Katekismen blev overladt til familien og kirken. Oplysningsidealet om tolerance retfærdiggjorde læsebogen »Kinderfreund«, der blev en vældig succes og blev bearbejdet for dansk skole i flere udgaver af »Den danske Børneven«.

To seminariemodeller var til overvejelse. Skulle et seminarium vægte oplysningen, dvs. seminaristernes indsigt i en lang fag række med det formål at uddanne en »intellektuel elite«, – eller skulle et seminarium forberede til et ydmygt liv som »bonde

blandt bønder«. Ingrid Markussen giver en grundig indføring i de to opfattelser, J.L. Reventlow, der stod for en statslig uddannelse i tilknytning til vajsenuset, og Biskop N.E. Balle, der som udgangspunkt havde, at læreruddannelsen kunne varetages af præsterne under visitation. Hele 1800-tallets læreruddannelse blev kombinationer af de to modeller: Vajsenhus eller præstegård, repræsenteret ved henholdsvis Blaagaard statsseminarium (senere Jonstrup) og Brahetrolleborg på den ene side, og Vesterborg seminarium på Lolland og andre præstegårdsseminarier på den anden side.

Kirke og stat (godsejerne) kæmpede om indflydelsen, men det der måske alligevel forenede oplysningsmændene og kirkens folk var den vægt, der blev lagt på den pædagogiske uddannelse. Overalt så man omfattende fagrækker, men fra Tyskland kom den helt dominerende inspiration m.h.t. undervisning og opdragelse. Inspirerende studierejser og masser af oversættelser nævnes. IM henviser blandt andet til Campes Revisionsværk, 12 bind, der blev oversat i årene 1789-1806. Her blev John Locke og Rousseau oversat, og Villame fra Berlin og Oest fra hertugdømmerne blev ansat på Brahetrolleborg seminarium. Reventlowerne var kendt med andre fremtrædende tyske pædagoger, blandt andre Francke og Basedow.

Dansk pædagogiske kultur var i sin oprindelse en europæisk, oversættelsesens kultur. Dansk bliver denne kultur først senere med bl.a. Grundtvig og Kold. IM afslutter sin afhandling med en god omtale af P.G. Brammers lærebog i Didaktik og Pædagogik. Brammer var forstander på seminariet i Snedsted, og senere biskop i Århus. Han interesserede sig for Pestalozzi og var påvirket af Grundtvig. I Brammers lærebog opsummeres megen pædagogisk tænkning, og man bider ikke mindst mærke i Brammers advarsler mod forskellige pædagogiske retningers ensidighed over for undervisningens og opdragelsens komplicerede opgave. Det forekommer mig at være særdeles aktuelt. IM kombinerer sin indsigt i de historiske sammenhænge med forståelse for de opgaver læreren står overfor i dagligdagen.

Christian Larsen (CL) har gjort sin entre i skolehistorisk forskning gennem en yderst kompetent udgivelse af Biskop Balles Visi-

tatsbog (1799-1806). CLs bidrag til antologien omfatter perioden mellem seminarireglementet fra 1818 og læreruddannelsesloven fra 1857. Perioden karakteriseres ved »Nedlæggelser og stilstand«. Motiverne er besparelser og bestræbelser på at få ensrettet det brogede billede af det mangeartede seminariebillede efter den inspirerende forsøgsperiode. Der skulle statsstyring til; militær organisation og foreskrevet indbyrdes undervisning blev enevoldskongens projekt. I seminariekredse var der modvilje mod kongens projekt, men der var stadig enevælde. Grundtvig formulerede kritikken, da han i 1820-erne advarede imod den indbyrdes undervisning: » – – man synes at forestille sig det fuldstændigt afrettede Folk under Billedet af en fuldstændig Under-Officer i den daglige Tjeneste.«

Efter perioden med nedlæggelser (Nylars, Borris, Brahetrolleborg og Vesterborg) var der fire seminarier tilbage: Jonstrup, Skaarup, Snedsted og Lyngby på Djursland. Jelling fik seminarium i 1841 med den begrundelse, at danskheden i hertugdømmet Slesvig skulle styrkes ved tilbud om uddannelse på et dansk seminarium.

Det statslige bureaukrati lå ikke på den lade side. Der arbejdedes med fagrækker, undervisningsplaner, detaljerede eksamensregler og karaktergivning. Interessen for at kvalificere lærerne med faglig dygtighed var stor, men på den anden side skulle læreren nu ikke bilde sig noget ind. Nøjsomhed og sædelighed er dyder for den, der skal leve som forbillede for bønder. Der lægges fortsat vægt på et opsyn med seminaristernes sædelige udvikling, en disciplinering der bl.a. omfattede krav om, at seminarierne ikke måtte placeres i købstæderne, hvor seminaristerne ville flakke rundt mellem værtshusene. Kristeligt sindelag og fædrelandskærlighed var egenskaber, der skulle udvikles gennem seminariets påvirkning, og det fortsatte i øvrigt til midten af 1900-tallet. Som Morten Bredsdorff skrev hundrede år senere: »Dansk skole er rodfæstet i danskhed og kristendom.« Magthaveres angst for at det skal gå galt med elevernes »personlige udvikling« er ikke uaktuel.

Levende debat om læreruddannelsen kommer først frem i 1840'erne og frem for alt i 1850'erne. Seminarierne var genstand

for sønderlemmende kritik både i tidens pædagogiske tidsskrifter og i Rigsdagen. Grundtvig holdt sig heller ikke tilbage, idet han kæmpede for folkeoplysning i modsætning til forestillinger om akademiske dannelse, der havde præget ikke mindst Blaa-gaard og Jonstrup op igennem århundredet.

Diskussionen stod grundlæggende om, hvorvidt man skulle foretrække en almen dannelse eller en mere faglig dannelse. En falsk modsætning kan man sige, men den synes at følge læreruddannelsen helt frem til vor tid.

Tanker om en præparandklasse og senere videreuddannelse af lærerne fødes, og med stor lidenskab diskuteres om teologiske kandidater skulle have fortrin i ansættelsen frem for de seminarie-uddannede. De første forestillinger om afskaffelse af kirkeligt tilsyn luftes, men det sker først langt senere i 1933.

Læreruddannelsen fik et løft med loven af 1857 alene af den grund, at uddannelsen blev tre-årig. Men der skete også noget andet, der fik betydning. Det blev muligt forskellige steder i landet at tage en skolelærer-eksamen, der gav samme rettigheder som en seminarieeksamen, og seminarielærere kunne ikke deltage som eksaminatorer eller censorer. Statens monopol på lærer-uddannelsen var brudt.

Vagn Skovgaard-Petersens (VS) bidrag omfatter den lange periode 1860 til 1945. Med nye tider – frit marked og liberalisme, industrialisering, bondestands og arbejderklassens selvorganisering – stilledes der gamle og nye forventninger til læreruddannelsen med fornyet styrke. Det var ikke alene stat og kirke, men også folkelige bevægelser, der tillagde uddannelsen betydning, – og ville have magt over seminaristens udvikling og holdninger. De første seminarier for kvinder oprettes, men kvindelige seminarister fik vanskeligheder med ansættelse uden for købstæderne. De første tanker om særlige forskoleseminarier for kvinder til småbørns-undervisning blev udtrykt.

Privatseminarier, »friseminarier«, dukkede op. VS vurderer i et efterskrift, at denne liberalisme »ikke var nogen lykkelig tid for dansk læreruddannelse; reelt konkurrerede man ikke om uddannelsens kvalitet, men den billigste eksamen.« Det frie marked sikrer på

ingen måde kvalitet i uddannelsen, – det burde tænde advarsels-lamper også i vor tid.

Den omfattende skolepolitiske polemik foregår dels i forskellige pædagogiske tidsskrifter og dels i Rigsdagen. Stadig er det modsætningerne mellem uddannelse og dannelse, centralisme og decentralisme, fag og pædagogik, og seminaristens personlige udvikling, der er så ømtålelige.

Den pædagogiske diskussion druknede i skolepolitisk polemik. Fx fik seminariernes placering modsætningen mellem land og by til at blusse op. Seminariernes idylliske placering i landlige omgivelser (Jelling, Jonstrup, Skaarup og Ranum) kunne være en begrænsning for bondeseinaristen, der nok kunne trænge til en ydre afpudsning i byerne. Friskolemanden Klaus Berntsen fløj i flint og advarede mod »Affaldet fra Byerne«, hvortil andre bemærkede, at der i Ranum var både »Kro, Keglebane og Ølhalle«.

Men der var også seriøse pædagogiske tanker undervejs. VS drager en pædagogisk tanker frem af glemselen. Frederik Lange, der holdt forelæsninger ved universitetet fra 1847 til 1862. Han beskrives som hegelianer, men der har nok været en kraftig inspiration fra Kants opfattelse af sammenhængen mellem oplysningen og menneskets »udgang af sin selvforskyldte umyndighed«. Lange understregede, at opdragelse måtte resultere i selvopdragelse. Hvad der var af fag og læremidler burde sigte på, at både lærer og elev kunne tænke og handle uden andres ledelse. Skolens reform burde være en reform af læreren selv gennem opdragelsens selvopdragelse. Pædagogisk teori burde derfor være hypoteser, der kunne efterprøves, og her måtte man kunne drage nytte af videnskabelige metoder. Lange fik ingen direkte indflydelse, men mon ikke man mærker en påvirkning på to områder.

Lange var jo stærkt påvirket af det, Grundtvig polemisk kaldte »den højtske Indbildning«, – altså tysk dannelse, og Lange har sikkert ikke fundet vej til højskolens folk, men hans læggen vægt på lærerens frie personlighed bliver et gennemgående træk i højskolens og friskolens lærerbillede. Store personligheder dukkede op i seminarieverdenen, fx den legendariske forstander i Jelling H.J.M. Svendsen, der rakte mangan en seminarist en hjælpende hånd.

Svendens undervisning var ikke præget af pædagogisk teori og foreskrevet metodik, men han kunne fortælle og invitere til samtale. Det er mit indtryk, at Svendsen blev eksponent for højskolens og friskolens interesse for sangen, fortællingen og samtalen. Og så må det nok tilføjes, at under højskolens patriarkalske autoriteter fik samtalen måske ikke altid den bedste udfoldelsesmulighed.

Langes tanker fik en imidlertid en helt anden udformning i den nye filosofi. Den engelske filosof Herbert Spencer fik stor gennemslagskraft i hvert fald i interessen for pædagogisk teori. Spencer ville livsudfoldelsen og den almene lykke, og stod noget i vejen for dette projekt, så måtte det ryddes af vejen. Det var det liberale dilemma op: Sætter man spørgsmålstegn ved den frie udfoldelse, så dukker autoritære fremgangsmåder op hos frihedsideologen. Spencer blev efter min vurdering imperialismens ideolog.

Som min egen interesse vil jeg nævne, at med Spencer blev der lukket op for positivisme og socialdarwinisme. Harald Høffding oversatte ham, og derefter skrev vel næsten alle filosofiske professorer og docenter i de næste 75 år en bog om den sande videnskabelige pædagogik: Heegaard, Wilkens, Kroman, Oscar Hansen, Starcke, Axel Dam, Kuhr og Jørgen Jørgensen først med »Filosofiens og Opdragelsens Grundproblemer« i 1928 og senere med »Psykologi på biologisk Grundlag« fra 1945. Først med Knud Grue-Sørensen, udnævnt til professor i pædagogik i 1955, blev denne positivistiske fascination problematiseret i pædagogisk filosofi. Det blev han ikke populær på.

Hvad var der galt? VS citerer Heegaard: »Pædagogik er anvendt Fysiologi og Psykologi«, Kroman fortsatte: »... det var paa Tide, man lod sine Børn blive delagtige i det samme Gode, som man for længst har bragt i Anvendelse på sine Marker og sine Husdyr: Godet er rationel Behandling ...« Disse velvalgte citater lukker op for naturalismen og den behavioristiske manipulationsvidenskab, der kom til verden i 1900-tallet.

Det er vigtigt, at også skolehistorien, som historisk-filosofisk disciplin, burde drage disse synspunkter frem, fordi vi her ser kimen til de forfærdelige ulykker, der bliver følgen i næste århundrede. Der er en forbindelse

mellem Ellen Keys naturalistiske arvehygiejne (»Barnets Aahundrede«, 1900), og Vilhelm Rasmussens social-darwinistiske reformpædagogik (»Samfunds-Skolen«, 1910). Under tragiske vilkår videreudvikledes disse tanker i Tyskland, og her gled reformpædagogikken så forholdsvis gnidningsfrit ind i den nazistiske ungdomsopdragelse.

Statens monopol på læreruddannelse blev brudt i 1857, og på »markedets betingelser« førte det til en underskov af kurser, hvis kvalitet var under voldsom kritik. Fremtrædende seminarieførstandere (P.J.Vinther fra Silkeborg og Peter Bojsen fra Gedved) og Det pædagogiske Selskab henvendte sig til kultusminister Carl Goos, og det kom til et rimeligt forlig i året 1894. Statsanerkendte privatseminarier bestod, det pædagogiske engagement fik en rimelig mulighed inden for et statsligt reguleret system med statsstøtte til seminaristerne, en vejledende fagfordeling samt et eksamenssystem. I Rigsdagen fortsatte polemikken bl.a. mellem Klaus Berntsen og Herman Trier (redaktør af det pædagogiske tidsskrift »Vor Ungdom«). Men loven blev vedtaget ikke mindst til stor lettelse for lærerstanden, der opnåede en agtelse, der var stærkt anfægtet i polemikken. Det gav sig måske også udtryk i det forhold, at begrebet almueskole afskaffes, og for første gang tales der om en folkeskole. Men ikke mindst under indflydelse af filosofiprofessoren K. Kroman, der var ministeriets konsulent, blev den omfattende fagrække særdeles ambitiøs, og i hans pædagogiske tænkning var undervisningen deduktiv uden åbning for drøftelser, – skønt han selv var optaget af elevens selvvirksomhed.

Den grundtvigske kritik blev afdæmpet, men fik stor indflydelse gennem seminarieførstandere. Det slår igennem hos Højres kulturminister H.V. Sthyr, hvis berømte cirkulære (6.4.1900) i sin indledning beskriver et skolesyn, jeg opfatter som den demokratiske folkeskoles dåbsattest: »Men så vigtigt det er, at der i Skolen gives Rum for fri Bevægelighed og personligt aandeligt Liv, saa nødvendig er det, at der under Folkeskolens stigende Udvikling og fremad-skridende Organisation tages det skyldige Hensyn til ogsaa den nødvendige Enhed og Orden inden for Skolens Virksomhed.« Denne balance mellem det personlige og det fælles er jo

et ægte demokratisk og pædagogisk problem.

Det gav sig også metodiske udtryk i anskuelseundervisning og senere i iagttagelsesundervisning, hvor samtalen skulle befordre elevernes øvelse i at udtale sig om det, de sanser og iagttager.

1900-tallets seminariehistorie gennemgås med stor detaljerighed. Der er statistik og skolepolitik, men fremstillingen er også præget af stor forståelse for seminaristernes menneskelige vilkår. Gennem erindringskitser drages lærerskæbner frem. VS skriver: »Ad snoede veje, gennem skolegang, håndværk, missionshus og måske også gennem venskab med en halvgammel lærer havde de fået en forestilling om sig selv som lærere, en tro på at de duede som opdragere af næste slægtled.« I stilfærdige overvejelser i tidens »vandrebøger« kommer det til udtryk. Trangen til større udblik og dybere erkendelse har drevet mange, men de har også oplevet uddannelsen som utroligt krævende med oppumpede læseplaner i måske især religion, dansk sprog og regning i 36 ugentlige timer.

Med skolereformen i 1903 og oprettelse af mellemskolen og den delte enhedsskole stilledes nye krav. Med stigende selvbevidsthed gjorde lærerstanden sig gældende gennem Danmarks Lærerforening, der op igennem århundredet så sammenhængen mellem bedre økonomiske kår og bedre uddannelse.

Det bliver for omfattende i denne anmeldelse at gennemgå 1900-tallets udvikling i læreruddannelsen og lærernes videreuddannelse. Med sin omfattende viden giver VS et overblik over udviklingen, der jo præges af dels en kulturhistorisk orienteret påvirkning (bl.a. fra højskolen) og dels en videnskabsorienteret reformpædagogik, bl.a. præget af udviklingsoptimisme og videnskabstro (kultur-radikalismen). Man imponeres over så mange store personligheder, både skolepolitiske og pædagogiske, der stod bag århundredets skolereformer. Mange kompromiser, men også stigende forståelse prægede udviklingen, ikke mindst drevet frem af samarbejdet mellem Socialdemokratiet og Det radikale Venstre.

VS følger udviklingen af en demokratisk skole. De store ekstreme politiske bevægel-

ser gjorde ikke det store indtryk i den pædagogiske diskussion i 1930'erne, men advarsler blev dog formuleret. Det er først med den tyske besættelse under anden verdenskrig, at de demokratiske forventninger til skolen blev formuleret. Skolen havde et bidrag at give til demokratiet.

Livet på seminarierne var naturligvis præget af den nu 60-årige debat om samarbejde eller modstand. Få havde (har?) forståelse for, at her var der ikke tale om et enten-eller. Der var naturligvis seminarister og lærere, der deltog i illegalt arbejde. Inger Merete Nordentoft skrev sin pjeces om *Opdragelse til Demokrati*, som ivrigt blev diskuteret i Frit Danmarks lærergrupper. Enkelte embedsmænd følte sig forpligtet til et mådeholdent tysk-dansk kulturelt samarbejde, men skolens folk blev i meget, meget ringe grad påvirket af nazismen, – det er for en eftertid godt at konstatere. Lærerforeningernes ledere samledes i et »syvmandudvalg« og bidrog til, både illegalt og i fortrolige forhandlinger med centraladministrationen, at der ikke forekom nogen form for tysk-dansk samarbejde på skolens område.

Jeg er af den opfattelse, at først med skolereformerne i 1960'erne skete der noget i forholdet mellem pædagogik og politik. Hal Koch havde under krigen formuleret, hvad skolen kunne gøre. Det gjaldt om at politisere ungdommen, en for sin tid stærkt provokerende udtalelse. Pæne seminarister var jo hævet over politik! Med ungdomsbevægelserne i 1960'erne og lærerstuderendes og læreres omfattende opslutning om Kampagnen mod Atomvåben og Vietnam-bevægelsen løsnede de meget traditionsorienterede og forstanderstyrede seminarier deres greb om seminarierne og de studerende.

Karen B. Braad (KBB) beskriver udviklingen og i høj grad også debatten i tidsrummet fra 1970 til 2003, hvor seminarierne langsomt udvikler sig til CVU'er. Også denne periode skildres glimrende med den indsigt, der er forudsætning for forståelse af de mangeartede problemer, der opstod i uddannelsen. (Der må for denne periodes vedkommende også henvises til Tage Kampmann: »Kun spiren frisk og grøn ...«)

Seminarieloven fra 1966 var efter min mening fremragende, den løste det problem, der opstod med behov for lærere, der skulle

undervise i en udelt enhedsskole. Danmarks Lærerforening argumenterede stærkt for en »enhedslæreruddannelse« med to begrundelser: Dels fagforeningens ønske om at bevare en samlet lærerstand, der slagkraftigt kunne varetage lærernes interesser, og dels den pædagogiske begrundelse, at en klasse-lærer burde kunne følge eleverne i enkelte fag gennem hele skoleforløbet.

Løsningen blev en række fællesfag, ofte kaldt klasselærerfag, fælles pædagogisk fag-område og pædagogiske specialer i småbørns-undervisning, undervisning for de ældste årgange og specialundervisning. Endelig knyttedes to liniefag på højt fagligt niveau til uddannelsen. Linjefag og specialer udvikledes med stor entusiasme på seminarierne, men specialerne blev afskaffet efter kritik fra bl.a. DLF i 1982. Specialet for specialundervisning blev et tilløbsstykke, der kunne true DLFs begreb om enhedslæreren.

Seminarierne var i rivende udvikling, men problemet opstod i folkeskolen, hvor det kneb med at gennemføre undervisning med linjefagslærere i mange fag. Man kunne vel også tilføje at den pædagogiske interesse i skolen gik på udvikling af metoder, fx projektarbejde, men den didaktiske interesse for undervisningens indhold var på retur i folkeskolen.

KBB gør fint rede for den kaotiske seminariednlæggelse i slutningen af 1980'erne. Der er ingen tvivl om, at nogle seminarier var for små til den ambitiøse seminarielov fra 1966, men forløbet af nedlæggelser udviklede sig til interessekamp og studehandler. Velfungerende seminarier blev nedlagt, – eller »sammenlagt« –, og store seminariebyggerier blev gennemført andre steder.

I løbet af 1980'erne oplevede seminarierne undervisningsminister Bertel Haarder som en stigende belastning. Det er min vurdering, at ministeren, der grundlæggende havde en interesse for skolen som kulturformidlende institution, også fandt et redskab for udøvelse af magt i de opdykkende managementteorier og i markedsøkonomisk tænkning. Det blev tydeligt formuleret af ministeren med »redegørelse om et åbent marked for videregående uddannelser« fra 1991. Her markeres udviklingen frem mod CVU.

KBB har gjort glimrende rede for seminarielovens tilblivelse i 1966 og 1991 (en

lempelig revision af 1966-loven), og man får et godt indtryk af tilblivelsen af 1997-loven. Ole Vig Jensen var blevet minister, og uden forudgående udvalgsarbejde dukkede en ny læreruddannelse op, vedtaget af folkettingen i 1997. Det er ikke for meget at sige, at hermed var kvaliteten i læreruddannelsen ikke sikret. Gang på gang måtte man høre ministeren argumentere med henvisning til på den ene side nye metoder og på den anden side sikring af faglighed. Jeg erindrer, at ministeren ville forbedre læseundervisningen i folkeskolen, ved at integrere den i alle fag på seminarierne, og at specialundervisningens problemer kunne løses ved undervisningsdifferentiering. Større faglighed skulle sikres ved fire linjefag mod de tidligere to. Seminariefolket var fortvivlet.

Som afslutning på sin afhandling gør KBB rede for seminariernes udvikling til CVU. Det blev Margrethe Vestager, der som ny radikal undervisningsminister skulle lægge navn til det, man ofte uargumenteret kaldte udviklingen. Seminarierne fungerede nu på markedets præmisser, og de kunne med nye typer af ledere udvikle mange typer af pædagogiske uddannelser. Og endelig fik vi så Ulla Tørnæs som minister i 2001, der ikke gjorde det lettere at skabe overblik og sammenhæng. Tidens modeord var frivillighed, professionalisme, akademisk niveau og forskning på CVUerne, og bag det hele strammere og strammere økonomisk styring ved »taxameterprincippet«. 2005 vendte Bertel Haarder tilbage som minister.

KBB afslutter sin redegørelse ved at rejse spørgsmålet, om der nu er tale om, at seminarierne vil blive integreret i det øvrige uddannelsessystem, og om dette vil føre til en trindeling af uddannelsen?

Erik Nørr (EN) giver et foreløbigt svar i et veldokumenteret overblik over den nyeste udvikling. Der er 18 seminarier tilbage, men det er vanskeligere at identificere, hvad man egentlig forstår ved »at gå på seminarium«, der tidligere var et velafgrænset tidsafsnit i læreres tilværelse.

Der er forskellige institutionstyper, der retter sig efter mangfoldige behov. Oprindeligt oprettet på privat og lokalt initiativ sker der sammenlægninger: Børnehave- og fritidspædagogseminarier, børneforsorgs- og socialpædagogiske seminarier, hushold-

nings- og håndarbejdsseminarier. I korte skitser giver EN en beskrivelse af disse uddannelsers oprindelse og udvikling, deres sammenlægninger og begyndende indordning i CVUerne.

For den, der vil have et overblik, er ENs artikel oplysende, men det er også vigtigt at tilføje, at der er en bureaukratisk udvikling, der synes at køre ukontrolleret og vilkårligt videre. Hele udviklingen blev solgt som decentralisering, og det har efter anmelderens opfattelse udviklet sig til lokale uigennemskuelige magthierarkier, som lærere og studerende har ringe indflydelse på. Der er bl.a. problemer med lokale studieplaner og ledelsesplaner.

Der konkurreres om forskellige organisatoriske tilbud. Samordning af fag inden for forskellige uddannelser, meritoverførsler og fjernundervisning ved hjælp af computere. Og der tilbydes en mængde pædagogiske studier. EN refererer til Viborgseminariet, der tidligere var børnehaveseminarium, men nu kan præsentere 17-18 uddannelsesstilbud. Det er rystende læsning.

Vagn Skovgaard-Petersens afsluttende refleksion »Meningen med en læreruddannelse« er et eftertænksomt overblik over, hvad meningen med læreruddannelsen gennem to århundreder har været.

Der har været seminariebyggere med mangeartede motiver og idealer, og der har været en lang udvikling præget af den falske modsætning mellem pædagogik og fag. Den modsætning kunne vel ophæves med VS' opfattelse af didaktikkens helt centrale placering i en læreruddannelse, – hvis man vel at mærke med didaktik forstår refleksioner over både – bemærk undervisningens indhold og form.

I et afsnit giver VS et signalement af skolelæreren, – bemærk betegnelsen skolelærer – og den tidligere opfattelse af ham som folkelærer. Læreren eller degnen var uundværlig i sognets udvikling. Både med hensyn til organisatoriske opgaver og i folkeoplysningens tjeneste. »En god lærer« har alle tider stået til tjeneste, han har følt sig forpligtet. Kald eller professionalisme – der var og er en forventning om en pædagogisk dannelse.

Ikke mindst i VS' afsluttende refleksion synes jeg, at denne store bog om dansk se-

minarieliv gennem to århundreder, er præget af en grundlæggende agtelse for læreren og hans mangeartede opgaver. Det ligger som en undertone i hele værket, at lærere ofte under kummerlige kår og de vanskeligste vilkår har bidraget helt grundlæggende til udvikling af dansk kultur.

Det er sagt, at historieskrivning er beretningen om fortidens håb. Det gælder ikke mindst skolehistorien. Derfor burde ikke mindst seminarielærere gøre sig fortrolige med dette værk. Jeg har selv glædet mig over, at nogen har skrevet mit fags historie.

Holger Henriksen, pens. studielector

Skole – Kirke – Arkiv Tilegnet Erik Nørr på 60-årsdagen den 11. november 2004

Red. af Børge Riis Larsen, Christian Larsen og Vagn Skovgaard-Petersen. Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Syddansk Universitetsforlag 2004, 219 s. illustreret. Pris 250 kr.

Festskriftet til Erik Nørr fremtræder i nobelt omslag holdt i mørk anilinfarve. Det giver umiddelbart associationer til skoletidens blækhuse af glas, fyldt med blæk i mørklilla farve, parate til at afgive sværte til adskillige håndskrevne kladdehefter. Associationen er nærliggende. De 15 artikler, der befinder sig mellem det mørklillafarvede omslag, er som et blækhuse, som man kan dyppe sin pen i for at få stof og sværte til mange historiske notatsider om skole, uddannelse, kirke og arkiv.

Festskriftet er udgivet af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. I format og layout følger det Selskabets årbøger, men er et selvstændigt skrift, ikke en årbog. Derfor er det lidt forvirrende at skriftet afsluttes med anmeldelser.

Erik Nørres ånd svæver over skriftet. Ikke bare på grund af dets indhold og høje standard, men også på grund af den akkuratse som præger bogen. Det er kun fundet to trykfejl i hele bogen – og der er søgt intenst!

Bogen afsluttes med en bibliografi over Erik Nørres omfattende forfatterskab, udarbejdet af Christian Larsen. Bibliografien mangler en enkelt udgivelse med Erik Nørr som medredaktør. Her kunne Christian Lar-

sen have fået hjælp af en af medredaktørerne til det nye festskrift. Erik Nørr var nemlig i 1991 medredaktør af et festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen, sammen med Harry Haue, Kristian Hvidt og undertegnede. Derfor kan jeg huske det. Den artikel, som Erik Nørr skrev i den anledning, findes derimod medtaget under artikler i tidsskrifter. Medens vi er i afdelingen for det formelle, så synes jeg også, at der mangler oplysning om, hvem den eller de fotografer er, som har taget alle de udmærkede fotografier af forfatterne? På side 14 mangler ligeledes oplysning om, hvor fotografiet af Olaf Poulsen, som Per Degn, stammer fra.

Erik Nørres alsidige historiske interesse med et kernepunkt inden for kirkelig folkeopdragelse og statslig og lokal skolepolitik afspejler sig da også i skriftet. Udgiverne har lagt vægt på at ordne artiklerne kronologisk. Måske er det et Nørssk træk? Jeg tillader mig at gå en anden vej og samler min omtale af indholdet efter temaer. Med så mange artikler kan det kun blive en kort skitsering af indhold og perspektiver. Det opleves naturligt at begynde med det nære arkivmæssige; med Grethe Ilsøes og Inge Bundsgaards informative artikler om uddannelsen af arkivarer gennem de seneste 30-40 år. Hvor Grethe Ilsøe holder op i slutningen af 1970'erne, tager Inge Bundsgaard fat. Tilsammen lykkes de to at give et velkomment overblik over en professionsudvikling, som vi brugere af arkiverne har kunnet iagttage gennem årene uden at være klar over sammenhængen.

En særlig sønderjysk hilsen bringer Vagn Skovgaard-Petersen i sin afsluttende artikel om »Ord fra Als«. Artiklen, som drejer sig om mottoer og andre inskriptioner, der befinder sig på og i alsiske skolebygninger, viser et betagende samspil mellem national og historisk bevidste skolestiftere, befolkning og forældrekreds. Mærkeligt er, at der kun er fundet en inskription på alsiske skoler før 1920. Den stammer fra den skole, som hertug Frederik Christian oprettede i 1780 i Augustenborg. I overensstemmelse med tidens opfattelse lød inskriptionen: IN GLORIAM DEI ET SALUTEM PROXIMI (til Guds ære og næstens gavn). I 1922 blev det Edvard Lembcke (1815-1897), som gav stof til den inskription, som blev indristet på Dane-

bod Højskole: KUNDSKABS FADER, VISDOMS VÆLD, TIL VOR GERNING GIV OS HELD, HVAD HER PLANTES, LAD DET LYKKES, HVAD HER GRUNDES, LAD DET BYGGES, PÅ DEN RETTE HJØRNESTEN!

Lembcke gav også stof til en inskription i Lysabild Skole i 1943. Her var teksten ændret afgørende i forhold til en salmeudgave fra ca. 1900, og opfølgingen af Lembckes indflydelse på egnen og af den tekstmæssige ændring rummer en hel lille detektivhistorie og et stykke indremissionsk salmehistorie.

Materialet til artiklen er en stort anlagt indsamling af skolers mottoer, der fandt sted omkring 1990 i et samarbejde mellem Institut for Dansk på Danmark Lærerhøjskole ved Peder Skyum-Nielsen og Institut for Dansk Skolehistorie samme sted ved Vagn Skovgaard-Petersen. Artiklen viser med al tydelighed den rigdom, der er i materialet, og man kan kun håbe på, at det en dag vil blive udgivet i sin helhed.

Den anden artikel, som belyser sønderjyske forhold, er Hans Schultz Hansens artikel om lærer Jepsens privatskole i Højer i tiden mellem de slesvigske krige 1850-1864. Lærer Jepsen var tysksindet og var blevet afskediget fra sin skole i 1850 for at have støttet den slesvig-holstenske opstand. Mistænksomheden var derfor stor, da han søgte om tilladelse til at oprette en privatskole i Højer, som skulle have tysk som undervisningssprog i halvdelen af timerne. De danske myndigheder gav ham alligevel tilladelse til at oprette skolen, men på betingelse af, at man ville holde et vågent øje med ham. Tønder fik ny provst i 1853. Den nationalliberale københavner Odin W. Tidemann var stærk tilhænger af sprogreskriptionerne og en lige så stærk modstander af at have en mand som Jepsen som skoleleder for en dansk privatskole. Hans indsigelse mod Jepsen mødte dog modstand fra en anden lokal embedsmand, amtmanden Arthur Reventlow, en sønnesøn af Christian Ditlev Reventlow. Reventlow var tysk opdraget, men havde under treårskrigen kæmpet på dansk side. Reventlows kommentarer til anmodningen om at lukke skolen blev indsendt to år senere og gav et helt andet syn på sagen. Han fandt efter nøje undersøgelse ikke, at Jepsen på noget punkt svigtede det danske. Eleverne talte

og skrev et upåklageligt dansk, skolen benyttede de gængse danske lærebøger i religion, bibelhistorie, fædrelandets historie og geografi og matematik. Skolen fyldte desuden en vigtig funktion på egnen, idet den rettede sig mod de hjem, som havde ambitioner på deres børns vegne, og det var mere, end hvad folkeskolen med de mange børn kunne klare. Reventlows liberale skolepolitik blev også de statslige myndigheders, og skolen fik lov til at fortsætte. I 1864 skiftede billedet. Jepsen blev flittigt brugt af de tyske myndigheder og fik hvervet som postforvalter i Højer. Men skolen da? Det svarer artiklen egentlig ikke på? Vi må udgå fra, at den blev nedlagt, men nogle refleksioner over, hvordan det skete, og hvilke konsekvenser dette fik for de dansksindede elever som gik der, ville have været befordrende for vurderingen af Jepsens loyalitet over for det danske.

Festskriftet medtager også udkantsområder i det danske kongerige, både Færøerne, Grønland og handelsstationen Serampore i Indien.

Lena Nolsøe skriver om arbejdsskolen i Torshavn. Her er det amtmanden Christian Ludvig Tillisch, der tegner dansk embedsmandspolitik på skoleområdet. Han fik i 1826 oprettet en arbejdsskole i Thorshavn, som en efterklang af 1770'erne og 1780'ernes interesse for manufakturindustri og arbejdsskoler for den fattige befolkning. Tillisch befandt sig på Færøerne i en femårsperiode, skriver Lene Nolsøe, men det må være en fejl, for i artiklen opererer han stadig med nye planer for skolen 10 år efter oprettelsen.

Det ser ikke ud til, at der har været den store søgning til skolen, og efter 10 år ønskede Tillisch at reorganisere den og bl.a. kombinere den med en tvangsarbejdsanstalt for folk, som var dømt til straf i arresthuset i Torshavn, og for løsgængere. En ansøgning blev sendt til Rentekammeret. Men som i sagen om privatskolen i Højer, så greb en lokal embedsmand ind og forpurrede planen. Det var den færøsk fødte sorenskriver Hundrup. Han satte spørgsmålstegn ved behovet for en udlfabrikation i et miljø, hvor den almindelige husflid stod på et så fuldkomment niveau. Han kunne heller ikke se problemet med løsgængere. I hans fireårige embedsperi-

ode havde han ikke mødt en eneste. Han kunne gå med til at sætte lovovertrædere til tvangsarbejde, men mente ikke, at det kunne dreje sig om mere end 2-3 stykker om året, altså alt for lidt til at drive en tvangsarbejds-skole. Rentekammeret må have lyttet til sorenskriveren. I hvert tilfælde blev planen aldrig gennemført. Problemet med løsgængere og andre problembørn i lokalområdet løstes på en helt anderledes progressiv måde af lokalsamfundet. Lena Nolsøe fortæller, at de lokale myndigheder, samtidig med at de nye arbejdsskoleplaner blev udformet, åbnede for nye bosættelser. Man tildelte ejendoms-løse jordlodder ved udstykning af jord fra den offentligt ejede jord på Færøerne. Derved blev der skabt mulighed for, at den fattige befolkning kunne ernære sig ved en kombination af fiskeri og smålandbrug. Arbejds-skolen blev forvandlet til en håndarbejds-skole, der fungerede frem til 1870'erne.

I Niels H. Frandsens artikel om de grønlandske børns katekismeindlæring og læseindlæring møder vi missionens folk på arbejde. Vi møder også Finn Gads studier i grønlandsk læse- og skriveindlæring. Finn Gad var omkring 1980 en del af et team på Institut for Dansk Skolehistorie, der studerede de nordiske befolkningers læse- og skriveudvikling før folkeskolen. Resultaterne blev fremlagt på nordiske historikerkongresser i 1981, 1984 og 1987. Ved hjælp af lokalt kildemateriale har Frandsen kunnet supplere disse undersøgelser på en særdeles interessant måde. Via mandtalslister, som missionens lærere førte i 1820'erne, har han kunnet følge enkelte børn igennem deres skoletid og er derved blevet i stand til at se de enkelte faser i læseindlæringsprocessen. Det viser sig, at de enkelte trin stemmer helt overens med de læsetrin, som jeg tidligere har fremlagt fra den pietistiske skole i Landerslev, oprettet af Frederik IV's bror prins Carl. (Det store i det små. Red. Knud Prange, 1997). Det vil sige, at læseindlæringen i de grønlandske missionsskoler i 1820'erne fulgte de samme retningslinjer som danske pietistiske skoler i 1700-tallet.

Hvis Erik Gøbel havde haft adgang til den samme type kilde fra missionens skoler i Serampore i Indien, ville vi sandsynligvis have fundet de samme indlæringstrin i læseindlæringen. Vi har at gøre med det, som Søren

Ehlers i sin artikel om skole- og uddannelsesudviklingen kalder det lutherske undervisningsbegreb. Et fælles curriculum og en fælles forståelse af undervisningens hovedformål.

Erik Gøbels kildemateriale fører ham dog ikke så dybt ind i de enkelte fag, men vedrører først hernutternes, senere britiske baptisters oprettelse af skoler som offentlige dannelses- og uddannelsesinstitutioner fra 1700-tallet frem til salget af kolonierne Serampore og Trankebar i 1846. Serampore var en dansk handelsstation, som blev oprettet i 1620. Den var helt omgivet af, – og dermed domineret af, – den britiske kolonimagt. I Serampore er det en nordmand, som repræsenterer dansk diplomati. Ole Bie var guvernør i perioden 1776-1805, en uhyre energisk mand, der formåede at operere på en måde, så han ikke kom på kant med briterne. Specielt tiltrækkende for handelsstationen var dens udstrakte asylret. Det kom skolesystemet til gode. Personer, som var kommet på kant med myndighederne i Calcutta, kunne slå sig ned i Serampore, hvor de var beskyttet af asylretten under Dannebrog. Det gjaldt f.eks. de engelske baptistmissionærer, som slog sig ned i Serampore i 1799, oversatte bibelen til 6 forskellige indiske sprog, indrettede trykpresser og trykte bibeler, skolebøger, ordbøger etc. I begyndelsen af 1800-tallet oprettede de Serampore College, en højere uddannelsesinstitution, og fra 1800-tallets begyndelse en mængde nye grundskoler. I 1845 var det slut med dansk herrevælde i Serampore. Handelsstationen blev solgt til briterne. Missionen kunne dog fortsætte sit arbejde. Serampore College kom til at nyde godt af et kongeligt privilegiebrev fra 1827, som stillede institutionen på linje med Københavns og Kiels universitet og slog fast, at privilegierne skulle forblive ukrænkede og holdes i kraft, som om de var givne ved et charter af den britiske regering. Et stykke dansk diplomati lagde således grunden til Indiens første universitet. Det kongelige diplom er i dag udstillet på et museum på Serampore College, og Frederik VI's monogram ses stadig over hovedindgangen.

De tre omtalte artikler tangerer alle et tema i Michael Bregnsbos artikel om baggrunden for 1814-lovene. Hans udgangs-

punkt er en populær forståelse af 1814-loven som begyndelsen til en ny æra i dansk skoleudvikling. Egentlig er det problemet med hønen og ægget, som optager Bregnsbo. Hvad kom først – skolerne eller loven? Det, de tre artikler med al tydelighed viser, er, at udviklingen af skole og undervisning i Danmark har været en igangværende proces siden det lutherske undervisningsbegreb slog igennem som officiel dansk skole- og dannelsespolitik. Skoler var ikke nødvendige for denne proces. Katekismeindlæringen kunne foregå i hjemmet, og skolens pensum kunne læres uden pædagogisk uddannede lærere.

Når man diskuterer 1814-lovens betydning som skelsættende eller ikke, må man have in mente, at en skolelov ofte er mange år undervejs. I dette tilfælde var loven ualmindelig godt forberedt, så den i virkeligheden nærmest var en ajourføring af udviklingen i de egne, hvor den var forsøgsvis implementeret. I andre dele af landet var der derimod tale om en ny udvikling, en tvangsmæssig institutionalisering af undervisningen, der fratog fattige forældre deres traditionelle muligheder for selv at bestemme skolegangens omfang. Dermed var der allerede i 1814 lagt op til de konflikter, som resulterede i en ualmindeligt liberal privatskoleordning fra 1855.

Christian Larsens artikel om Pastorseminariets oprettelse og nedlæggelse beskæftiger sig med den samme tid som Bregnsbo, men denne gang er det uddannelsen af præster, det gælder, specielt den praktiske uddannelse, som sigtede på præstens møde med menigheden gennem prædiken og forsamlingsarbejde. Tomme kirker var også et problem i slutningen af 1700-tallet, og flere initiativer var blevet taget for at forbedre præsternes prædikenkunst. Christian Larsen peger på to selskaber, der blev oprettet til dette formål, Det Homilitisk-Kateketiske Selskab, der blev oprettet i 1789 af biskop N.E. Balle, og Det Homilitiske Selskab, som blev dets efterfølger i 1799, oprettet af residerende kapellan ved Frue Kirke H.G. Clausen. Det var det sidst nævnte selskab, som blev forløber for Pastorseminariet. I den velskrevne artikel møder vi Pastorseminariets oprettelse som et centralt statsligt initiativ med mange gode hensigter og flere

fremragende lærere. For at bruge et moderne udtryk, så stødte seminaret imidlertid mod kundernes manglende interesse, og resultatet blev fra 1816 en mangeårig skyggetilværelse. Artiklen efterlader et ubesvaret spørgsmål: Hvordan kunne de nyuddannede præster slippe godt fra ikke at frekventere seminariet, når myndighederne i 1811 og igen i 1817 udstedte direktiver om, at ansættelse skulle betinges af ophold på seminariet, hvis man ikke havde meget gode grunde til at lade være?

Af de resterende artikler kan nævnes en spændende og velskrevet artikel af Anders Monrad Møller på grundlag af hidtil upubliceret brevkorrespondance om forarbejdet til oprettelsen af Grundtvigs Højskole på Marielyst. Korrespondancen afslører, at initiativtagerne havde helt anderledes storslåede planer end Marie Grundtvig, der forestillede sig en mindre bondeskole for Rønnebæksholm og omegn. »Lav-Skole«, råbte Fenger ophidset i et af sine breve. Da den omsider oprettede højskole på Marielyst måtte nedlægges efter få år på grund af manglende interesse fra brugernes side – for igen at bruge et moderne udtryk – så kan man spørge sig, om ikke Marie Grundtvig var i bedre overensstemmelse med realiteterne i Grundtvigs højskoletanker end kredsen omkring ham.

Keld Grønder-Hansen beretter om en særdeles usædvanlig lærer og samler, Mathias Jens Mathiassen, som oprettede Danmarks Lærerforenings Bureau for Indsamling og Uddeling af Undervisningsgenstande. Mathiassen blev selv et bureau, som i mange år ved mange gode hjælpere indsamlede genstande til skolens naturundervisning og sendte dem rundt til landets forskellige skoler. 111.000 genstande blev i næsten 4000 forsendelser udsendt til i alt 1380 skoler. Et ganske formidabelt antal, skriver Grønder-Hansen. Man kan kun samtykke.

Samspillet mellem skolemyndigheder og lokalbefolkning har altid haft Erik Nørres interesse. I Jørgen Mikkelsens artikel møder vi en langvarig konflikt omkring skolecentralisering og skolenedlæggelse i Hjemløse og Svinninge fra 1940-1980. Samtidig ser vi et eksempel på Grethe Ilsøes og Inge Bundsgaards artikler om arkivaruddannelsen, idet artiklen er en viderebearbejdning af Jørgen Mikkelsens arkivfaglige afhandling. I artik-

len træder civilsamfundet i aktion med demonstrerende forældre i kommunalbestyrelsens lokaler og aktive forældre, der får stemmeprocenten ved afstemning om skolenedlæggelse til på ganske kort tid at overstige de 80%, som var nødvendige for at omgøre kommunalbestyrelsens beslutning om nedlæggelse.

Børge Riis Larsen er gået på jagt i Slagelse lokalarkiv og andre både private og statslige arkiver og har fundet en studenteruddannelse frem fra begyndelsen af 1900-tallet ved byens private realskole. Uddannelsen er forholdsvis ukendt i byen, fordi skolen selv ikke var flink til at omtale den i sine årsberetninger. Det blev også her lokalbefolkningen, som bestemte uddannelsens skæbne, idet uddannelsen blev en døgnflue med i alt 9 dimittender. Strømmen af uddannelsessøgende gik i stedet til den kommunale realskole, der i 1927 blev byens gymnasium, i dag et af landets største.

Degnen er temaet for Leif Degnbols artikel. Det er Degnbols ærinde at rehabilitere degnen i dansk kirke- og skolehistorie, og det er jeg stort set enig med ham i, at der er behov for. Degnen var – eller blev som sædvanlig i mange egne en respekteret person. Med det jordtilliggende, som degnen havde som del af sin løn, var han også en forholdsvis formuende person. Det var meget derfor, at degneembedet blev nedlagt i forbindelse med 1814-skoleloven. Derved kunne skolemyndighederne dele ud af embedsindtægterne, give skolelærerne sikkerhed i jord mod at dele degnefunktionen ud på sognets skolelærere. Degnbol fører degneembedets funktion tilbage til oldkirkens diakonfunktion, hvilket jeg finder god mening i. Ny forskning om de første kristne menigheder pointerer tilmed, at kvinder kunne optræde som diakonis og derved få de samme hjælpefunktioner, som degnen overtog ved reformationen.

Det centrale i degnens og diakonens funktion var undervisningen i børnelærdommen – efter reformationen det lutherske undervisningsbegreb. Det er dette begreb, som Søren Ehlers fokuserer på i sin metareflekterende artikel over undervisningsbegrebet contra uddannelsesbegrebet i dansk skoleudvikling. Helt korrekt ser han, hvordan nutidens liberale, men samtidigt centralstyrede skole-

politik bryder med en århundredlang tradition, idet undervisningens kerne, det fælles curriculum, erstattes af en markedsstyret globaliseret kompetencetænkning.

Gennem denne systematisering af artiklerne i festskriftet ser jeg fra mit eget udgangspunkt, hvordan de hænger sammen som små perler på en snor, hvor den samlen- de tråd udgøres af arkivmaterialet. Ikke alle er lige perspektivrige, men alle er de uhyre vel funderede i kilder og litteratur, og hver og en udgør de en væsentlig brik i lokalsamfundets historiske arbejde og i udforskningen af enkelte sider af dansk skole- og uddannelseshistorie.. Skulle jeg efter min gennemlæsning af festskriftet selv samle indholdet i en overskrift, ville det blive Arkiv-Skole-Kirke-Steder.

Ingrid Markussen

Christian Larsen: Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004.

Udgivet af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie. Syddansk Universitetsforlag 2005. 636 sider. Pris 300,00 kr.

I Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie har det bibliografiske arbejde fra begyndelsen været i centrum. Nu er der så kommet et stort værk – man fristes til at sige værket – inden for uddannelseshistorisk bibliografi.

Christian Larsen, historiker af uddannelse og nu ansat som arkivar i Rigsarkivet, er forfatter til: Dansk Uddannelseshistorisk Bibliografi 1948-2004, udgivet af Selskabet for Skole- og Uddannelseshistorie sammen med Syddansk Universitetsforlag.

Før 1948 kan uddannelseshistorisk litteratur findes i Dansk historisk Bibliografi. Derefter er der en række bibliografiske lakuner – trods forsøg på at udfylde dem bl.a. ved hjælp af årsbibliografierne i Årbog for Dansk Skolehistorie/Uddannelseshistorie fra 1966. Denne nye bibliografi giver som den første den samlede adgang til periodens uddannelseshistoriografiske litteratur.

Værket er opbygget med en indledning og seksogtyve kapitler med ca. 10.000 bibliografiske poster sorteret efter hovedemne. Derudover er der tre registre: Emneregister, sted-, institutions- og foreningsregister samt et personregister.

En eksplicit intention i indledningen er at give et rids af »tendenser inden for de sidste 50 års uddannelseshistoriske forskning« samt »at pege på områder inden for skole- og uddannelseshistorie, som er mindre belyst, hvor der således er behov for mere forskning.«

Hvad angår det *førstnævnte* gives der i indledningen under overskrifter som: barn- dom, ungdom, uddannelsessystemet, pæda- gogik, undervisningen ... en oversigt over, hvad der skønnes at være de væsentligste arbejder. Der er ikke identitet mellem bibliografiens hovedkategorier og disse overskrifter, der netop forsøger at gå på tværs af kategorierne. Mere grundlæggende tendenser på tværs af de enkelte emner behandles dog ikke; hvad afspejlede f.eks. det udgivende Selskabs årsskrifts navneskift til Uddannelseshistorie i 1984?

Hvad angår det *sidstnævnte*, de underbelyste forskningsområder, giver forfatteren en kort gennemgang af, hvad der måtte mangle – inden for rammerne af de nævnte overskrifter.

Indledningen beretter sluttelig om bibliografiens metodiske tilblivelse og dens relation til det uddannelseshistoriske bibliografiske univers.

Bibliografien har 26 kapitler, der på ud- mærket vis fungerer som en sortering af materialet. De 26 kapitler burde af hensyn til brugerne være reduceret til 25, idet kapitel 26 er: Tillæg samt 2003 og 2004, dvs. materiale som kunne være, men ikke er, integreret i de foregående kapitler.

De seksogtyve kapitler indeholder poster (referencer), der beskriver bøger, tidsskrift- artikler samt artikelbidrag i bøger. Der er anført bibliografiske data og i nogle tilfælde supplerende oplysninger i skarp parentes om dokumentets indhold. Beskrivelserne er med andre ord lidt ujævne. Det er uklart, hvilket kriterium der har været anvendt, for at give supplerende oplysninger om indholdet. Det forekommer ellers svært nyttigt med indholdsnoterne, der hvor de findes.

Bibliografiens tre registre har et imponerende omfang og skønnes umiddelbart at give en god adgang til materialet på tværs af kapitlerne. For anmeldere af bibliografier er det en særlig sportsgren at tjekke registre. I en bibliografi med disse enorme dimensio-

ner ville det være mærkeligt, om der ikke var et og andet at finde. Blandt forfatterne er der en Erik Jensen nævnt. Det er jo et ret almindeligt navn, så er det faktisk den samme Erik Jensen, der har skrevet alle de under ham nævnte værker? Det er det ikke. Reference 5193 og 1640 er ikke skrevet af samme Erik Jensen som de øvrige. En måde at sondre mellem forfattere med samme navn er at anføre forfatterne med fødeår: Således: Jensen, Erik f.1924 Der altså er forfatter til 5 referencer. Og ikke til 7. En lille detalje ja, i forhold til et værk af store dimensioner.

Der er grund til at lykønske og sige tak til Christian Larsen og udgiverne for det store, fortjenstfulde og dybt imponerende arbejde, der er udført. Denne bibliografi må karakteriseres som et uudværligt redskab for alle med uddannelseshistorisk interesse.

Bibliografien fremstår som en overordentlig smuk bog. Af hensyn til anvendeligheden af de mange data i den kunne det være ønskeligt, at den også bliver tilgængeliggjort digitalt. Forøget søgbarhed på tværs af registre vil give håndgribelige fordele for kommende brugere af bibliografien.

Michael Søgaard Larsen

Odd Asbjørn Mediås: Enhets skolens udvikling i Danmark og Norge. Allmueskolen/folkeskolen/grunnskolen i udvikling fra de første skolelover og fram till år 2003.

Aalborg Universitetsforlag 2004. 228 sider.

Forfatteren, *skoledirektør* – på norsk hvor det betyder pædagogisk og administrativ chef for grundskolen i et fylke – og skolehistoriker, har i sin oversigt ført udviklingen frem til den borgerlige overtagelse af regeringsmagten i de to lande og viser et skarpt blik for markedskræfternes påvirkning også af den skolepolitiske tænkning. Derimod har han ikke været opmærksom på kravet om eliteskole for de klogeste (forældres) børn eller kritikken af niveauet i ghettoskolerne og visse friskoler. Det kan man heller ikke forlange af en historiker, men det sættes i relief af Odd Asbjørns Mediås' grundsyn på skolehistorien, nemlig som en måske nok lang og måske nok kringlet vej frem mod det lysende ideelle mål: en skole der ikke skeler

til sociale, økonomiske, demografiske eller pædagogiske klassedeling, eller i hvert fald ikke deler på skel af den slags.

Det er ellers netop på dette punkt han finder forskel på udviklingen i de to lande: det har taget længere tid i Danmark at hitte ud af, hvad han synes skolen skal være. Interessant er det nemlig at det først er i afsnittet om det 21. århundrede at han - ud over rene antydninger i de foregående fem århundreder - udpeger en vis sammenhæng mellem det samfund der omgiver skolen, og den måde skolen er indrettet på, og det kunne rejse det spørgsmål, om en fremstilling, der ensidigt bygger på forordninger og love, vil kunne siges at være dækkende.

Nu skriver han rigtigt nok at det drejer sig om udviklingen »fra de første skolelover og fram till nu«. Altså burde læseren være advaret: det drejer sig om en specialstudie i lovgrundlaget for det almene skolevæsen i to lande, der i 300 år blev regeret sammen og i 200 hver for sig, et tema der alene af den grund påkalder sig interesse. Hans professionelle baggrund er just skoleadministration, og derfor ligger det i sagens natur at hovedinteressen samler sig om det administrative grundlag for skolens virksomhed.

I så henseende får man god besked, også om de personer, hvis engagement i uddannelsespolitik har været afgørende for, hvad der kom til at stå i de til enhver tid gældende love og forordninger, mænd som biskop Hersleb, godsejer Ludvig Reventlow, Sverdrup. Og man glæder sig over hvor dygtigt Mediås er i stand til at fastholde det dobbeltsyn, den tøjethed emnet kræver, et felt hvorpå han slutter sig til den heldigvis voksende kreds af historikere, der ser unionstiden som det den var: en berigelse for begge parter.

Udgangspunktet, *de første skolelover*, tages i reformationen og det evangelisk-lutherske behov for at katekisere, og i lighed med andre klarsynede historikere tør han også yde pietismen den tribut, bevægelsen fortjener, også set i det frigørelsesperspektiv der også er hans. *Pietismen ble også en dominerende pedagogisk bevægelse* (side 35), og når man i Norge almindeligvis har opfattet skoleforordningen af 23. januar 1739 som oprettelsen af den almene grundskole, så er sammenhængen med indførelsen af

den obligatoriske konfirmation tre år tidligere indlysende og i denne fremstilling velbegrundet. Skolens forhold til kirken og de kirkelige autoriteter er også derfor en af de tråde, der løber gennem hele værket og drøftes for hver ny reform og i begge lande.

Præsteskabets indflydelse på lærebogs-materialet har også hans interesse, for de var i århundreder de samme på begge sider af Skagerrak, Pontoppidans forklaring og Balles lærebog ikke mindst. Derimod er han ikke opmærksom på salmebogens betydning. Lærerseminarier, organiseringen af lærere i embede, det lokale selvstyre, drøftelsen af fagkredsen og bestemmelser om læseplaner og prøvekrav, alt dette gennemgås med rettidig omhu og under stadig parallellisering mellem de to lande. Det er jo nemlig rigtigt, at årstallene for de forskellige trin i udviklingen ikke blot påkalder sig almindelig interesse ud fra en kronologisk synsvinkel, det er lige påfaldende når de viser forskelle, og når de er så godt som synkro-ne.

Et sted gengiver Mediås en udtalelse af den norske skolehistoriker Reidar Myhre (1994): *Med folkeskoleloven av 1889 og lov om høyere skole av 1896 hadde vårt skolevesen fått en utformning som svarte till vår demokratiske konstitusjon, som var uttrykk for tidens kulturelle bestrebelsler og som var i samklang med pedagogiske reformideer i utlandet* (side 126), en konstatering Mediås relativterer ved at understrege at den norske enhetsskolen ikke var inspirert fra utlandet. Anmelderen har funderet længe og grundigt over Myhres ord: er det nedfældet præcis lige så banalt som det synes at være tænkt? eller rummer det dybder der ikke umiddelbart lader sig lodde? Ville det være muligt i noget samfund at udforme en skolelov, der ikke svarede til det herskende samfundssystem, ikke udtrykte tidens kulturelle bestræbelser, eller som var i modstrid med de herskende pædagogiske strømninger?

Det vifter for vinden. Men Odd Asbjørn Mediås synes at ville gøre Myhres konstatering til løsenet for almue-/folke-/grunnskolen udvikling i Danmark og Norge i hele tidsrummet mellem mor Sigbrit og Ulla Tørnæs/Kristin Clemet.

Søren Sørensen

Flemming Olsen: Thomas Arnold the Teacher

Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag 2004. 141 s., bibl. og indeks.

Blandt sine efterhånden mange udgivelser af resultater af pædagogisk forskning har Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag – her under betegnelsen 'Danish University of Education Press' – nu udsendt et uddannelseshistorisk værk med sigte udover et dansk publikum. Forfatteren, en højt anset gymnasie- og universitetslærer, er kendt for værdifulde bidrag til indsigt i litteraturformidlingen som f.eks. 'Elements of Textual Analysis' (Gyldendal 1986) og 'Om litteraturpædagogik' (Schønberg 1986).

Formålet med den foreliggende bog har været at belyse en hidtil ret udforsket side af den i sin samtid meget berømte engelske skolemand Thomas Arnolds virke.

Arnold (1795-1842) blev i en alder af kun 33 rektor på den gamle kostskole i Rugby, en højstatus-institution, grundlagt af en privatmand i det 16. århundrede. Den havde op til Arnolds tid, ligesom de andre af de så misvisende benævnte 'public schools' stort set ikke andet didaktisk sigte end at opbevare overklassens drenge op gennem puberteten og bibringe dem en del kundskaber i latin og græsk i formaldannende øjemed, noget kristen moral samt lidt pæne manerer. Arnold havde derimod en klart erklæret mission: karakterudvikling. Han ville gøre drengene til kristne gentlemen. Midlet hertil var massiv, åbenlys indoktrinering. Med den udstrakte magt som en rektor på en sådan privat, selvejende institution besad, og med en enestående ildhu og ihærdighed, foruden utvivlsom personlig udstråling, førte han dette vidt, bl.m.a. i de ugentlige prædikener hvortil eleverne var tvangsindlagt, jævnsides med en støt disciplinering, væsentligt udøvet af de såkaldte 'praepostors'. Disse var udvalgte elever fra øverste klasse, 'præfekter', altså medlemmer af et magtdelegerings-system, som Arnold ikke opfandt, men udviklede bevidst og målrettet. Det var således utvivlsomt på grund af Arnolds store prestige at dette præfektsystem blev stærkt udbredt i de engelske toneangivende skoler og derfra videre ud – også til f.eks. danske kostskoler; da yderligere rektoren på stats-

gymnasiet i Ordrup indførte præfektoret i en afdæmpet form i 1930'erne i lighed med f.eks. Østre Borgerdyd, skete det da også med udtrykkelig henvisning til det engelske forbillede.

Når Arnold i sin samtid og eftertid fik ry som den store reformator af public-school uddannelsen og dermed som en skabende kraft bag den britiske elites etos i generationer, skyldes det nok til dels den respekt der stod om Arnolds egen personlighed. Den blev offentligt kendt og berømmet i beretninger fra samtidige og slægtninge, f.eks. hans senere endnu mere berømte søn, digteren og kulturfilosoffen – og undervisningsinspektøren Matthew Arnold, samt fra hans elever. Blandt disse sidste ikke mindst Thomas Hughes' meget læste roman »Tom Brown's Schooldays« fra 1857, der i øvrigt også nåede langt nok ud til at have et publikum i Danmark, hvor den første af talrige udgaver af en oversættelse kom i 1888. Disse beretninger bliver koncist refereret og vurderet i første kapitel af Flemming Olsens bog.

Men som Flemming Olsen videre viser i detaljer, skyldtes Arnolds prestige ikke, at Arnold egentlig ændrede skolens indhold og form væsentligt. Han fastholdt de klassisk-sproglige teksters dominans, med speciel forkærlighed for historikere som Thukydid og Tacitus: først sent lyttede han til den stærkt voksende opinion, som ud fra tidens teknik-begejstring krævede naturfagene ind i læseplanen, og undte dem så kun en sekundær rolle. Lige muligheder for skoleuddannelse for piger som for drenge syntes ham ikke tænkelig. Han gik principielt ind for pryglestraf og for det såkaldte 'fagging'-system, hvori de yngste elever skulle underkaste sig at gøre tjeneste som 'fags', dvs. en slags personlige kammertjenere eller oppasere for nogle af de ældste elever. Der skulle ikke være tvivl om, at skolen var autoritær og hierarkisk med stor magt koncentreret hos rektor.

Det afgørende var derimod at stærke politiske, økonomiske og religiøse tendenser i samtiden indebar vældig modtagelighed for den idealistiske kongstanke om karakterdannelse, som Arnold ved sit eget eksempel på Rugby og ivrigt i skrift og tale agiterede for. Den bredte sig med tiden til næsten alle de

indflydelsesrige skoler. Idéhistorisk set må den opfattes som arvegods fra oplysningstiden, på linje med bevægelsen bag borgerdydsskolerne i Danmark. Betegnende nok var 'Institute for the Formation of Character' det navn, som den filantropiske industrimagnat Robert Owen gav den børneskole, han indrettede i sit mønstersamfund for bomuldsarbejderne i New Lanark allerede tidligt i 1800-tallet. Undervejs fik den imidlertid en drejning i retning af, at sportsudøvelse blev gjort til en væsentligt karakteropdragende faktor, hvilket kan synes ironisk, eftersom den ikke var noget Arnold interesserede sig synderlig for. Det berømte og meget populære rugbyfodboldspil var faktisk opfundet før Arnolds egen tid på Rugby.

Den så længe højt værdsatte idé om at skabe kristne gentlemen gennem skolegang havde svært ved at overleve den første verdenskrig og den følgende desillusionsbølge. I 1918 udgav Lytton Strachey et kort veldrejet biografisk essay om Arnold i samlingen 'Eminent Victorians'. Deri fik han med stilfærdig ironi udtrykt sin egen og følgende generationers opfattelse af Arnolds idéverden som en kuriøs udfældning af en ret monstrøs viktoriansk nidkærhed.

Flemming Olsens fremstilling er givetvis mere afbalanceret og nuanceret, idet dens erklærede anliggende befinder sig i en ganske anden dimension. Det handler nemlig her om at finde frem til hvad en sådan idealistisk viktoriansk berømthed gjorde, og mente at han gjorde, i den daglige praksis som lærer. Dette har ikke været genstand for målrettet studium før, og det er på dette felt at bogen giver egentligt bidrag til ny erkendelse.

Efter korte perspektiverende kapitler, der sætter Arnold i forhold til hans umiddelbare filosofiske og pædagogiske forudsætninger, især digteren og tænkeren Samuel Taylor Coleridge, og til det samtidige politiske livs vekselvirkning med pædagogiske strømninger, giver bogens hoveddel sig af med en afsøgning af mulige vidnesbyrd fra Arnolds egen mund eller pen om regulær skolelærer- og skolelederhandling i vid forstand.

Ledetråden i denne afsøgning har altså været spørgsmålet: Hvordan fungerede denne epokegørende pædagog selv i klasseværelset, og hvad tænkte han sig at han gjorde

de som underviser? I søgningen efter svaret trækkes der først og fremmest på de mange prædikener og derudover breve, essays, tidskriftartikler samt Arnolds tiltrædelsesforelæsning som Regius professor i 'Modern History' i Oxford i 1841. At dømme efter de mangfoldige citater herfra må gennemgangen af dette materiale have været ret så træls i betragtning af en hyppig forekomst af skråsikre påstande og selvhøjtidelig dogmatisering. Men i alle tilfælde er det lykkedes at systematisere de mange udsagn, så at de tilsammen danner et indholdsrigt og dog overskueligt billede af Arnolds meninger om emner som skolelivets institutionelle rammer, børns og unges særkende og udvikling og sociale bevidsthed, elevmotivation, fagligt indhold, progression i læringen, indlæring i forhold til opdragelse, disciplin, tekstfortolkning og -forståelse, pædagogisk metode, eksaminer.

Henimod slutningen af bogen får alt dette stof en ny drejning. Perspektivrigt bruges det nemlig til at vise hvorledes Arnold intuitivt og udfra praktisk erfaring, direkte og indirekte tog stilling til en række temaer der synes uomgængelige i den nutidige pædagogiske debat, såsom indoktrinering, elevselvbestemmelse, skolepolitik, ansvar for egen læring, elev-centrering over for lærer-centrering o.lign. Det er ikke mindst på denne baggrund, at den dygtigt gennearbejdede fremstilling kan runde af med at placere Arnold som en skikkelse af afgjort uddannelseshistorisk interesse.

Bent Sunesen

Henrik Denman: Skt. Josefs Skole i 100 år. Den katolske skole i Roskilde 1904-2004.

Roskilde, Skt. Josefs Skole, 2004. 56 sider, kr. 50,00.

Med denne helt traditionelt skårne jubilæumsbog gives der et umiddelbart tilgængeligt indblik i et stykke levende dansk skolehistorie, som trives i majoritetsskolens skygge – de danske katolske skoler. Skt. Josefs Skole i Roskilde er en af de 22 katolske skoler i dagens Danmark, det er i sig selv skolehistorisk interessant. Decideret spændende er det, at skolen gennem hundrede år

har udviklet sig fra et elevtal på tre til en moderne katolsk skole med 580 elever, 75 ansatte og blandt meget andet egen svømmehal. Dermed er skolen en af de vægtige i Roskilde, og et jubilæumsskrift er helt på sin plads.

Bogen er begået af erhvervsjournalisten Henrik Denman, der selv er elev fra skolen og tillige søn af skolens tidligere lærerrådsformand Arthur Denman. Forfatterens professionelle metier og hans intime førstehåndskendskab til skolen skinner igennem på godt og ondt i bogen. Til det gode hører dels at bogen fremtræder i et professionelt udstyr i alt fra illustrationer til layout. Ligeledes beriges bogen af Denmans sans for at anvende skolens gamle medieomtaler krydret med gode historier fra egne tætte forbindelser til skolen. Læseren guides gnidningsfrit gennem udviklingen fra tre elever, over pigeskoleperioden og diverse udbygninger til dagens moderne skole. Undervejs berøres skolens grundlæggere, det kvindelige katolske ordenssamfund Visdommens Døtre (Les Filles de la Sagesse), og man får en interessant introduktion til skolens pionerrolle for Montessorisystemet i dansk skolesammenhæng.

Ulempen ved Denmans ovennævnte baggrund er, at bogen er blevet indforstået og lukker sig om sig selv. Dette opblødes dog af bogens to sidste afsnit: Et særdeles læseværdigt interview med skoleleder Ruth Juul og bestyrelsesformand Philippe Bourbon de Parme med titlen »Skolens fremtid – en samtale om værdier og tilbud« og den ligeså interessante personlige skolegangsberetning fra journalist Jan Jakob Floryan.

I Denmans egen fremstilling savnes det, at blikket hæves fra, hvad han har kunnet finde i lokale arkiver og gemmer. Mange interessante skolehistoriske spørgsmål kunne have været behandlet, men udelades helt eller delvis: Hvordan har forholdet gennem tiderne været mellem skolen og de offentlige skolemyndigheder? Hvordan har den katolske kirke virket gennem sin skoledrift i Roskilde (hverken Foreningen af Katolske Skoler i Danmark eller det hedengangne Danmarks katolske Lærerforbund nævnes med ét ord)? Hvordan har fordelingen gennem tiden været mellem katolikker og andre på skolen (i klasserne, på lærerværelset og i le-

delsen)? Endelig mangler bogen simpelthen en ordentlig præsentation af Visdommens Døtre, som grundlagde skolen. I 1940, da ordenssamfundet var på sin tinde i Danmark, talte det 28 medlemmer. Dermed var Visdommens Døtre det femte største af de 14 kvindelige katolske ordenssamfund, som var her i landet i 1940 – men det hører man ikke om i bogen. Ej heller hører man tilstrækkeligt om ordenssamfundets udenlandske ledelses indflydelse på økonomi og pædagogik på skolen gennem tiden. Den nyeste forskning viser, ikke overraskende, at skole-drivende katolske ordenssamfund planlagde/planlægger deres aktiviteter på tværs af landegrænser og lign. (jf. fx Y.M. Werner (ed.), *Nuns and Sisters in the Nordic Countries after the Reformation*, Uppsala, 2004 eller Y. M. Werner, *Kvinnlig motkultur och katolsk mission*, Stockholm, 2002). Det havde været interessant, om Denman i langt højere grad havde sat Skt. Josefs Skole ind i en større kontekst; det fortjener både emnet og jubilæet.

Endelig skal det beklages, at bogen mangler alt, hvad der hører til en bogs apparat: Indholdsfortegnelse, bibliografi, arkivfortegnelse, registre samt de forskellige lister, der hører hjemme i en jubilæumsbog (over bestyrelsesmedlemmer, ledere m.v.). Alligevel skal der på falderebet bydes velkommen til bogen, som bidrager til dansk (katolsk) skolehistorie.

John H. M. Damsager

Harald Thuen & Sveinung Vaage (red.): Pedagogiske profiler, Norsk utdannings-tenkning fra Holberg til Hernes.

Abstrakt forlag, 2004, 382 sider, pris ca. 460 dkr.

Som en del af det store norske forskningsprojekt »Utdanning som nasjonbygging« udkom i 2004 »Pedagogiske profiler. Norsk utdanningstenkning fra Holberg til Hernes« under redaktion af Harald Thuen og Sveinung Vaage. Her beskrives – efter en udmærket indledning, der introducerer de beskrevne personer – 18 fremtrædende pædagoger gennem de sidste 300 år. Disponeringen er den samme, som er anvendt i det samlede projekt:

- kirkeskolen
- nationalstatens skole
- en skole for folket
- velfærdsstatens skole

Den første profilartikel skrives af Thomas Bredsdorff og handler om Holberg (1684-1754) og hedder »All makt til studentene«. Det lyder nok provokerende, men dækker den opfattelse hos Holberg, at krumtappen i universitetets undervisning bør være studenterne og deres interesser og behov frem for professorerne og deres autoritet. Ansvarlige voksne får man kun ved at give de studerende ansvaret for egen læring. Dermed har Holberg også en plads i moderne pædagogikhistorie.

Hvis man kan være lidt i tvivl om Holbergs placering under hovedafsnittet »kirkeskolen« (men det var jo den religiøse skoles tid), kan der ikke være tvivl om det næste kapitel, hvor Harald Rasmussen skriver om Erik Pontoppidan (1698-1764). »Oplyst pietisme« hedder det. Efter en gennemgang af pietismen og Pontoppidans berømte lærebog slår forfatteren fast, at pietismen ikke var kundskabsfjendsk. Pietismen som religiøs lære byggede netop på kundskab om salighedens vej, orden og midler. Pontoppidans eget forfatterskab omfatter da også oplysende skrifter som »Det danske Atlas« og »Norges naturlige Historie«.

1800-tallets skole beskrives i hovedafsnittet »nasjonalstatens skole«, hvor bestræbelserne er at skabe et ensartet skolesystem for hele landet. Den første artikel handler om Frederik Moltke Bugge (1806-1853) og er skrevet af Trude Evenshaug. Bugge var ikke blot nyhumanismens forkæmper og dermed fortaler for skolen som en kulturinstitution. Han stillede også forslag om en reorganisering af den norske skole efter studier i bl.a. Prøjsen. Målet var at realisere den tanke, at »skolen er statens hjerte«. Menneskers udvikling er ikke noget givet. Der må vælges, og skolens opgave er at forberede morgendagens voksne på dette valg.

Norges første fagpædagog har man kaldt Hartvig Nissen (1815-1874), som Harald Thuen skriver om i kapitlet »den politiske Pædagogik«. Skolemanden og skoleadministratoren, Hartvig Nissen, står med sin internationale orientering (han var stærkt påvir-

ket af J.F. Herbart) og sine visioner om et sammenhængende skolebillede centralt placeret, både som udformer af skolepolitik og som den, der forener det praktisk-pædagogiske med det fagideologiske. Pædagogik blev et politisk redskab.

»Ideen om en folkeskole« hedder Berit H. Johnsen kapitel om Norges utvivlsomt største skolemand i det 19. århundrede, Ole Vig (1824-1857), stærkt påvirket af Grundtvigs skolesyn, hvad angår både pædagogik og visioner om struktur og indhold. Han var både en forsvarer og en kritiker af den bygdekultur, han havde rod i, og kastede sig ind i den offentlige debat om »brennhete kulturelle temaer«. Han var »brobygger og grensesprenger«.

Laila Aase fortsætter med en biografi om Nordahl Rolfsen (1848-1928): »læseboken som folkeskolens ideologibærer«, og skildrer den betydelige skolebogsforfatter, kendt uden for Norges grænser. Martin A. Hansen har givet en beåndet skildring af to eller tre generationers møde med hans verdenshistorie. Næppe nogen anden skolebog har haft så stor folkelig betydning, måske lige bortset fra udgaverne af Luthers katekismus.

I 1920'erne satte reformpædagogikken ind, og dermed kommer vi til det tredje hovedafsnit i bogen, en skole for folket. Hvor hovedvægten i 1800-tallet har ligget på skolens betydning som nationsbygger, dvs. en landsdækkende fælles folkeskole, forskydes fokus nu mere i retning af det enkelte barn og dets behov. Reformkravet rejstes, påvirket af psykologiske landvindinger og tanker om barnets selvvirksomhed, i Norge under devisen, arbejdsskolen. En af pionererne var Anna Sethne (1872-1961), som Erling Lars Dale skriver om i kapitlet »Arbejdsskolens pedagogik«. Det rummer en omtale af Anna Sethnes liv og virke og en gennemgang af hendes pædagogiske synspunkter omkring arbejdsskolens indhold, struktur og metoder. En beskrivelse, der virker aktuel også i dag.

En anden af de store pædagoger fra århundredets første halvdel var Erling Kristvik, 1882-1969, (Sveinung Vaage: Pædagogikken som kulturel modernisering og folke-danning). Han var med sit kulturpædagogiske ståsted velorienteret om internationale strømninger, mangfoldig og original og yde-

de gennem sit arbejde med læreruddannelse et selvstændigt bidrag til den norske reform-pædagogik.

Helga Eng (1875-1966), her biograferet af Elisabeth Lønnå i »Pedagogikken forankres i forskning om barnet«, må betragtes som den helt store skikkelse i den norske børnepsykologiske forskning. 63 år gammel blev hun udnævnt til den første professor i pædagogik ved Oslo Universitet. Hun havde allerede da ydet en indsats, der ville have sikret hendes navn for eftertiden, bl.a. gennem et betydeligt forfatterskab.

Oslos skoledirektør, Bernhof Ribsskog (1883-1963), var ikke alene leder af et stort skolevæsen, men også skoleforsker og pædagogisk fornyer gennem sit arbejde med de norske undervisningsplaner, normalplaner. Gro Hanne Aas siger om ham i artiklen »Elevenes læring i sentrum«, at han knap kan omtales som en original tænker, men han var »dyktig til at få satt de tankene og ideene, han sluttet sig til, i omløb«. Det er jo heller ikke uvæsentligt!

Mest fængslende, synes jeg, er kapitlet om Per Pavelsen Fokstad (1890-1973) – »en stridsmand for samisk utdanning, språk og kultur«, skrevet af Ejvind Bråstad Jensen. Her skildres fornorskningen af samerne og de finskættede kvæner, og Fokstads livslange kamp for at hævde deres sprog og kultur. Hermed også hans planer om en samisksproget skole. På den ene side en meget intellektuel person, på den anden en ukuelig forkæmper. Der er skæbne over dette kapitel.

Derefter kommer vi ind i det sidste hovedafsnit, velfærdsstatens skole. En periode i skolehistorien, der er karakteriseret ved både forskning i psykologi og pædagogik og ved politiske holdninger. Netop disse to elementer har spillet ind ved valget af pædagogiske profiler, ofte mennesker der forener forskning med politisk engagement, og det er vel netop et særkende for perioden.

Det gælder også det første portræt, tidligere undervisningsminister 1960-65, Helge Sivertsen (1913-1986) – ideolog og strateg, skrevet af Nina Volckmar. Han stammede fra et højskolemiljø, blev universitetsuddannet og som politiker nært knyttet til statsminister Einar Gerhardsen, arbejderpartiet. De politiske visioner gik på social udjævning, spredning af kultur og opdragelse til demo-

krati. Han betegnes som handlingsideolog, en politiker, der formår at omsætte ideologien til praktisk politik.

Helga Engs afløser, Johannes Sandven (1909-2000) blev en central person i den videre udvikling af norsk fagpædagogik. Kim G. Helsing kaldte ham »forskningsentreprenør og institutionsbygger«. Påvirket af John Dewey og med en plads i arbejderpartiet blev livsduelighed hans pædagogiske omdrejningspunkt med effektivitet, konsonans og karakter som centrale begreber. Som leder af Pædagogisk Forskningsinstitut ved Oslo Universitet var det hans mål at gøre pædagogik til en videnskab, et forskningsbaseret universitetsfag, men fra slutningen af 1960'erne opstod der en opposition mod Sandvens liberal-progressive tradition, med nye krav om værditænkning, nytte og relevans.

Tønnes Sirevåg (1909-1994) omtales af Alfred Oftedal Telhaug som »kunnskaps-skolens mann som forsøksleder«. Han var 1954-60 leder af forsøgsrådet for uddannelsesvæsenet efter i mange år at have arbejdet i gymnasieskolen, senest som rektor. Derefter blev han ansat i Kirke- og Undervisningsministeriet, og så rektor i Oslo. Telhaug siger om Sirevåg, at for ham var »kunnskapsskolen nok en skole for nyttig kunnskap, men langt mere den skole, som skapte kjærlighet til kunnskapen og især til den vesterlandske kulturarven eller allmenkulturen.«

Inspiratoren og formidleren kalder Trygve Bergem en af de store norske pædagoger Reidar Myhre, født 1917. Oprindelig filolog, men fanget ind af pædagogikken og påvirket af kredsen omkring Institut for Kristen Opsedning, IKO, har han ydet en betydelig indsats som universitetslærer og lærebogsforfatter. I sin pædagogiske filosofi er han især påvirket af tysk filosofi og pædagogik. Det er mangfoldigheden og modsætningerne, han præsenterer i sit store forfatter-skab, båret af en værdikonservativ positivismekritik.

Det er også positivismekritik, vi møder hos Hans Skjervheim (1926-1999) fra Bergen Universitet. Biografien, »og pedagogikkens tredje« er skrevet af Jan Inge Sørbo og er ikke af de lettest tilgængelige. Hans Skjervheim mente ikke, at man i samfundsvidenskaberne på samme måde som i natur-

videnskaben kunne finde »objektive« løsninger. Dermed fik han betydning for studenteroprøret, og hans arbejder satte deres præg på den pædagogiske og uddannelsespolitiske diskussion i 1970'erne.

Eva Nordlund, født 1921, står »Mellem psykologisk og samfunnsrettet pedagogikk« (titlen på Harald Jarnings artikel). Som faglig ansvarlig fra 1974 for det nyoprettede studium i socialpædagogik ved universitetet i Oslo måtte Eva Nordlund netop stå mellem den psykologisk begrundede pædagogik og den pædagogik, der tog sit udgangspunkt i samfundsforholdene, båret af en »tro på selvstændighet, frihet og selvvirksomhet i læring på alle niveauer«. Hun havde da allerede en videnskabelig karriere og et betydeligt forfatterskab bag sig. Og samtidig havde hun engageret sig stærkt i samfundsspørgsmål med faglige og politiske tillidshverv i og uden for uddannelsessektoren.

Bogens sidste kapitel handler om Gudmund Hernes (f. 1941), videnskabsmanden, der blev undervisningsminister. Det er skrevet af Halvor Fauske og hedder meget betegnende »Politiker og ideolog med sociologien som veiviser«. Hernes, der regnes for en af de store skolepolitikere, kom fra en stilling som gæsteprofessor ved Harvard University til ministerposten i 1990 og havde da allerede en videnskabelig karriere bag sig med studier i USA. Han havde bl.a. arbejdet med skolens muligheder for at udjævne sociale forskelle. På sin vis står han som en overgangsskikkelse mellem den klassiske velfærdspolitik, der var ved at være forbi, og en mere markedsbestemt udvikling af velfærden, og dermed en kundskabsorienteret skole. Det kan være en positiv karakteristik, hvis man kan fastholde skolens lighedsorientering samtidig med, at eleverne sættes i stand til at leve i en globaliseret verden. Det er derfor logisk at lade bogen slutte her.

Samlet giver bogen en udmærket oversigt over den pædagogiske udvikling i Norge, med dens påvirkning fra udlandet og dens indvirkning på skolelovgivningen, i mindre grad dens indflydelse på arbejdet i skolestuen.

Man må ikke snyde sig selv for at læse om de norske profiler. Den pædagogiske forskning i Norge står højt. Den har også noget at sige danske skolefolk.

*

Under læsningen tænkte jeg flere gange på, hvad en dansk bog om pædagogiske profiler ville indeholde. Det er klart, at både Holberg og Pontoppidan skulle med, men ellers ville perioderne nok være lidt andre. Oplysningstiden vil berette om brødrene Reventlow og biskop Balle. I 1800-tallet ville vi se borgerskabets skole afsluttende med realskolens vækstperiode kort før 1900 og almenskoleloven 1903. Det ville være med Knud Gad, Algreen-Ussing, Frederik Frølund og Monrad, og med Madvig som repræsentant for nyhumanismen, og afsluttende med i hvert fald Johan Ottosen. Til 1800-tallet hører også Grundtvig og Kold med friskolerne og højskolerne, hvor Ludvig Schrøder har en klar placering.

Derefter følger reformpædagogikken med C.N. Starcke, Wilhelm Rasmussen, Sofie Rifbjerg, Anne Marie Nørvig, Inger Merete Nordentoft og C.C. Kragh-Müller.

Vi vil også slutte med velfærdsstatens skole. Jeg tør ikke nævne navne, men mange er kaldede . . .

Det er ikke nogen ringe bog, der kan sætte den slags fantasier i gang.

Peter Ussing Olsen

Petter Aasen, Per Bjørn Foros og Per Kjøl (red.): Pedagogikk og Politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug.
Cappelen Akademisk Forlag, 2004. 461 sider. Pris ca. 510 dkr.

I 2004 fyldte den norske skolemand Alfred Oftedal Telhaug 70 år, og i den anledning har norske og andre nordiske venner udgivet et smukt og omfangsrigt festskrift, hvis titel »Pedagogikk og Politikk« fint dækker det, som Telhaug står for. For sjældent har et menneske engageret sig så stærkt i formidling og offentlig debat for at bringe uddannelsespolitiske perspektiver ind i norsk pædagogik og pædagogisk forskning. Det er lykkedes redaktørerne af festskriftet at dække den pædagogiske situation med en bredde, der svarer til den, Telhaug selv har lagt for dagen gennem et liv som lærer i folkeskolen og lærerskolen, og især som underviser på universitetet i Trondheim siden 1966

– og med imponerende forfatterskab bag sig. Festskriftet rummer 31 sider bibliografi. Og så har han endda været på havfiskeri i fem sæsoner ved Færøerne og Jan Mayen!

Det vil være umuligt med få linier at give en blot nogenlunde forsvarlig gennemgang af indholdet i den 461 sider store bog, som heller ikke primært er uddannelseshistorie. Den følgende anmeldelse vil derfor kun hæfte sig ved nogle hovedtræk, som især må forekomme danske læsere vedkommende.

Prologen skrives af tidligere undervisningsminister Gudmund Hernes, der cause-rer over temaet »planlegging som oppdagelsesreise«. Udvikling kan foregå på to måder, siger han: Under udfoldelse af den store hensigt og klare vilje – og han citerer i den forbindelse hele skabelsesberetningen, hvor der foregik en daglig evaluering. (»Og Gud så, at det var godt«) – eller gennem tilfældighedernes spil og de lykkelige indfald. Og her henviser han til Darwin og Marx. Konklusionen er, at implementeringen af tanker fra centrum, det vil her sige ministeriet, skal have plads til opfindsomhed og de darwinistiske mutationer. For »planlegging er en vel forberedt oppdagelsesreise, der man ikke vet, hva man ønsker før man har funnet det.«

Det første hovedafsnit, »Samfunnsrettet pedagogikk« indeholder to meget aktuelle situationsbeskrivelser, skolen i klemme mellem fast og flydende modernisme og informationssamfundets udfordring til skolen. Den flydende modernisme refererer til sociologien Zygmunt Bauman, der opfatter den som en følge af de nyliberale strømninger, der fra 1980'erne er skyllet ind over den vestlige kultur med »frihet, åpenhet og mangefold som kjennetegn, men med tvil og signasjon som lik i lasten.«

De følgende hovedafsnit benævnes med forskellig sammensætning af ordene uddannelse og politik. Det første af dem, »Politikk og Utdanning«, indledes med en fortrinlig artikel af Odd Asbjørn Mediås, »Grunnoplæringen i utvikling«, hvor han med udgangspunkt i skolevæsenets historie i Nord Trøndelag giver baggrunden for den aktuelle skolestruktur og skolepolitiske situation. Herefter følger Ole Moes kapitel om Gudmund Hernes som uddannelsespolitiker, og dermed er der åbnet for behandlingen af nogle yderst vedkommende emner som

kommercialiseringen af uddannelsespolitikken, her universitetsuddannelserne, lighedsbegrebet og evalueringsspørgsmålet, der behandles af flere forfattere.

I det følgende hovedafsnit, »Utdanning i Politikken«, sammenlignes uddannelsespolitikken med andre former for politik, og det fører så over i et kapitel om velfærdspolitikken i skoler og børnehaver. Ikke mindst det indeholder nye synspunkter på »velferdisme og postvelferdisme«, og der spørges, om vi med en bevægelse i retning af privatisering, øgede valgmuligheder og individuelle løsninger er vidne til en nyorientering omkring velfærdspolitikken over for børn og unge.

Et hovedafsnit hedder »Utdanning for Politik« og handler naturligt nok om opdragelse til demokrati med kapitler som »Skole for deliberativt demokrati?« – »Demokrati – medborgerfostran – livsfostran« (svensk bidrag) og »Stimulering af normativ politisk dømmekraft ved samtale og diskussion« – alle dybtborende indlæg, der ikke er blevet mindre aktuelle i en tid, hvor markedsfilosofien har holdt sit indtog i samfundet og dermed også i skolen.

Det sidste hovedafsnit er »Politikk i utdanningen«, hvoraf Gunn Imsens »Læreren mellom styring og frihet« med undertitlen »Om lærerens makt og avmakt under 2000-tallets uddanningsregime« nok har mest almen interesse, fordi den beskæftiger sig med lærerrollen og lærerens rum for udfoldelse i en skole, hvor hensynet til markedets krav bliver stadig mere iøjnefaldende med en påstand som: »Markedsmakten kan ikke styres, den har ingen rasjonalitet, og den tager ikke samfunnsansvar.« Konklusionen bliver, at den individuelle lærers autonomi i praksis bliver reduceret, men det kan opvejes af en større indflydelse i nye kollektive organisationsformer på skoleniveau.

Der fortsættes med en artikel om en samisk højskole og om indvandrerungdommen og skolen, hvorefter Erling Lars Dale runder af med en lidt svært tilgængelig artikel om kritisk pædagogik.

Hvis man kan tillade sig at bruge et så banalt udtryk i denne sammenhæng, så er bogens epilog rosinen i pølseenden. Jeg vil dog hellere tale om en perle. For det udtryk passer bedre på gengivelsen af et foredrag, som

Alfred Oftedal Telhaug har holdt for norske skoleledere i 2004. »Morgendagens gode skole« hedder det, og man må sige, at det har været et lykkeligt indfald af redaktionen at give Telhaug ordet til sidst. Efter at have konstateret, at de kritiske blikke på den norske skoleudvikling er blevet mere nådeløse de senere år, vil Telhaug hævde med lysende aktualitet ikke bare i Norge, at morgendagens gode skole er den humanistiske skole, hvor beretningen om den barmhjertige samaritan er skolens vigtigste fortælling: »Mot denne bakgrunnen av individualisme med krav om selvbestemmelse bør den humanistiske skolen være en møteplass så langt som mulig for alle elever, og den bør derfor være en offentlig enhetsskole.«

Festskriftet til Telhaug er en aktuel pædagogisk bog, en betydelig bog, som man ikke skal stille for langt væk. Man vil gang på gang få brug for at vende tilbage til den.

Peter Ussing Olsen

Inger Lunn, Marie Kjeldsen, Inger Juul, Margit Thomsen og Kirsten Haugaard: »Fem rektorer fortæller«. Fra enegang til fælles fodslag.

Forlaget Klim, 2005, 160 sider, 199, 95 kr. incl.moms.

Her er et stykke uddannelseshistorie, hvori forfatterne har været personligt involveret. I perioden 1940-1995 har de selv uddannet sig pædagogisk og akademisk, arbejdet med børn og undervist nye generationer af pædagoger, fra 1960'erne hver især i mere end 30 år som ledere af større og større seminarier for børnehaver- og fritidspædagoger.

Bogen er opbygget i 3 dele: I første del fortæller hver rektor sin personlige historie. I næste ses de to pædagoguddannelser i et større tidsperspektiv, fra Frøbelseminariets start i 1885 til 1992, hvor der er sket fusion med den socialpædagogiske uddannelse, som blev overflyttet fra Socialministeriet til Undervisningsministeriet i 1980. Del tre hedder »Set med andres øjne« og rummer både faglige og muntert-ironiske glimt fra tidligere elevers og rektorers møde med denne del af seminarieverdenen.

Sluttelig er der en oplysende oversigt over alle de brave kvinder og mænd, som gennem

tiderne har været forstander, siden 1970 med en rektortitel.

Omslaget viser de fem dannekvinder med brede smil og hæderstegn på brystet: Ridderkorset!

Hvor mange tusinder af børn har disse fem kvinder ikke haft indflydelse på? De har i mere end en menneskealder været med til at udvikle personlighed og faglig kompetence hos studerende, der senere fik ansvar for opdragelsen i børnehaver, børnehaveklasse og på fritidshjem o.l.

På lærerseminariene er det nemt nok at fastsætte uddannelsens indhold: folkeskolens fag. Stik modsat forholder det sig med disse pædagoguddannelser, som har været styrende for indholdet af arbejdet i børnehaver og fritidsinstitutioner. Børnehaveklasse havde nogenlunde fra starten et defineret pædagogisk indhold, og omsider er man ved at fastsætte »læreplaner« på Socialministeriets (nu Familienministeriets) område, daginstitutionerne.

Fra starten var uddannelsen af børnehavelærere (og fritidshjemslærere fra 1928) præget af en sammenhængende tænkning om børns behov for voksnes omsorg, opmærksomhed og kulturformidling. Den pædagogiske praksis foregår stort set uden skema og fagopdeling, en enorm udfordring til plan og metode, og til uddannelsen.

Seminariene forvaltede uddannelserne som privat virksomhed, med betaling fra eleverne og fra det 20. århundredes start lidt statsstøtte. Hver fulgte sine ideer, dels inspireret af udlandets store pædagoger Frøbel og Montessori, dels i samklang med dansk børnesyn siden slutningen af 1800-tallet. Der var ingen fælles regler, før de fire eksisterende seminarier under 2. verdenskrig bad staten om autorisation og samordning.

Den historie, og hvordan det siden gik, fortælles af disse fem kvinder. Alle begynder som flinke og dygtige middelklassepiger, to københavnere og tre provinspiger, som får deres livs inspiration ved mødet med seminarie- og børnelivet. Det sker i en periode med rivende udvikling i psykologisk viden og pædagogisk teoridannelse, og friheden til at afprøve det nye på det pædagogiske praksisfelt har givet vækst og begejstring på seminariene.

I midten af det 20. århundrede kommer

både statslig anerkendelse og regelstyring, og i de følgende år en eksplosion på ansættelsesområdet. Alle landsdele råbte på flere pædagoger, praktisk talt alle mødre gik ud i arbejdslivet, og alle børn kom efterhånden i daginstitution, »pasningsgaranti« blev et folkekrav. De få seminarier blev til 26, fordelt over hele landet. Uddannelserne kom også til at imødekomme et uddannelsesbehov især for kvinder. Ud over at have påvirket tusinder af børn har disse forfattere også været personlige forbilleder for studerende, i retning af faglighed, humor og synlig ledelse.

Da disse rektorer som unge kvinder startede deres uddannelse, var reformpædagogikken etableret, nye skoletanker og mindre autoritære opdragelsesformer begyndte at gøre sig gældende. Da de afsluttede deres virke i begyndelsen af 1990'erne, havde de gjort hele demokratiseringsprocessen med, fra de første spæde elevråd til fuldt udviklede samarbejds- og ledelsesformer. Den gamle forstander-model var allerede på retur, da de fem begyndte som ledere. Men de var nødt til at være handle- og beslutningsdygtige, der var jo ingen at hælde sit hoved til. Først med tiden fik de faste lærere og administrativt personale.

Ungdomsoprøret gik ikke sporløst hen over seminariene, fra saglig kritik over barnagtig obstruktion af undervisning til mistænkeliggørelse af hensigter hos ledere og lærere.

Men man red stormen af, og endte med studerende, som næsten var for medgørlige og karrierebevidste. Det faglige indhold er igen højt prioriteret.

Det har altid været et problem, at der ikke er forskning på seminariene. Selv højt uddannede lærere kan »tabe højde« som årene går, især hvis de sidder alene med et fag. Det kan hjælpe, hvis der er kontakt til andre seminariers faglærere. Her kunne ministeriet bidrage med opgradering af medarbejdere.

Det er hårdt at være rektor, og det kom til at betyde meget for hver enkelt, at der i 1970 ved den første uddannelseslovs ikrafttræden blev dannet et kollegialt forum, en rektorforsamling. Bogens undertitel »fra enegang til fælles fodslag« er næsten identisk med titlen på den bog, som i 1995 (af Tage Kampmann) blev skrevet om lærerseminariernes

ledere, der var i præcis samme situation på samme tid.

De regelmæssige drøftelser og kollektivt samarbejde med ministeriet om regler, budgetter og andre fælles anliggender har været til gavn. Der dannedes venskaber under møder og i fornøjelige samværsituationer. Hårdt kunne det gå til i debatterne, når den enkelte rektor måtte forsvare sit territorium – der var grænser for solidariteten, når ens eget seminarium stod i fare for nedlæggelse! Det kan man godt forstå.

Det fremgår stærkt, at der imod ikke var grænser for tolerancen og frisindet, når det gjaldt seminariernes individuelle særpræg. Hver især havde deres historie og bagland, nogle rødder i en lokalbefolkning, andre med forskellige værdisæt fra gammel tid. Der har været respekt både for de kristelige formålsbestemmelser og de ikke-konfessionelle. Med årene er disse skel jævnet noget ud, men man kunne ønske sig, at nogen engang ville undersøge og beskrive de reelt modsatte idealer og fordomme, og de følelser og tanker, som derfor var dominerende i flere perioder. I disse værdiprægede tider!

Agnete Engberg

Elisabeth Buk-Berge, Signe Holm-Larsen og Susanne Wiborg (red.): Education Across Borders. Comparative Studies/Utdannelse på tværs af grænser.

Komparative studier. Didakta Norsk Forlag AS (Oslo, 2004). 275 sider. Pris: Nkr. 290,00.

I slutningen af 2004 fyldte Thyge Winther-Jensen 70 år, og bogen er et festskrift tilegnet fødselaren.

Der er bidrag fra 16 forskere, som har skrevet på dansk, norsk eller engelsk.

Thyge Winther-Jensen tog i 1958 læreeksamen og blev i 1971 mag.art. i pædagogik fra Grue-Sørensens institut på Københavns Universitet. Hertil blev han også knyttet som underviser året efter. Her fungerede han i små 30 år, inden han i 2001 blev udpeget til at forestå opbygningen af en enhed for komparativ international uddannelsesforskning og udnævnt til professor ved det nyoprettede Danmarks Pædagogiske Universitet, DPU.

Især den komparative pædagogik har haft Thyge Winther-Jensens interesse. Han har således beklædt internationale poster inden for området og betegnes Homo Europaeus Comparativus af den græsk-amerikanske pædagogikprofessor Andreas M. Kazamias.

I skriftets korte præsentationsafsnit kan vi læse, hvor mange af Thyge Winther-Jensens bøger, der befinder sig på de norske biblioteker. Disputatsen *Undervisning og menneskesyn*. Belyst gennem studier af Platon, Comenius, Rousseau og Dewey, som blev forsvaret for den filosofiske doktorgrad ved Universitetet i Oslo i 1988 og i øvrigt er udkommet i tre udgaver, findes i 57 eksemplarer. Den overgås kun af *Vi og de andre*. *Komparative-internationale-flerkulturelle pædagogiske studier i Norden*, skrevet og redigeret sammen med Torstein Harbo og udgivet på det norske forlag Ad Notam Gyldendal i 1993. Den findes i hele 74 eksemplarer på 34 norske universitets- og højskolebiblioteker. Det havde været interessant med en tilsvarende undersøgelse på danske biblioteker. Et kvalificeret gæt er det, at ud over den først nævnte, findes også *Pædagogikkens Hvem, Hvad, Hvor* fra 1978 redigeret sammen med Grue-Sørensens og Komparativ pædagogik. Faglig tradition og global udfordring fra 2004 på mange danske biblioteker.

Når festskriftet skal omtales i denne rubrik, skyldes det, at flere af artiklerne har uddannelseshistorisk indhold. Jeg giver et par eksempler:

Vagn Skovgaard-Petersen har set på to venstreundervisningsministre: Jens Byskov, der bestred posten i årene 1926-29 og Ulla Tørnæs, som havde posten fra 2001-04. Sammenligningen gælder det liberale i de to ministres tankegang. Liberal, skriver Skovgaard-Petersen, er »traditionelt forbundet med privat og personligt initiativ, fri konkurrence og en stat, der blander sig så lidt som muligt«. Sammenligningen bygger på en række af Byskovs artikler og Tørnæs' redegørelse til Folketinget om pædagog- og læreruddannelsen fra marts 2004. Den sidste varsler en del kontrol og stramninger, som nok kan være nyttige, men ikke lige er liberale kendetegn. Er der da slet ingen liberal tankegang tilbage hos den liberale Tørnæs, spørger Skovgaard-Petersen. Anmelderen

opfordrer læseren til at læse artiklens sammenfatning om de to måder at være liberal på.

Signe Holm-Larsen behandler i sit bidrag den danske folkeskoles sammenhæng med det internationale og fokuserer blandt andet på den danske fremmedsprogsundervisning. Efter middelalderen drejede det sig primært om latin, men også græsk og hebraisk var undervisningssprog. I 1800-tallets første årti blev fransk og tysk indført, enkelte steder også engelsk. I 1871 bortfaldt hebraisk (efter at det i et par årtier havde været valgfrit), mens oldnordisk og svensk blev indført. Med 1903-loven blev engelsk obligatorisk, og i 1970 påbegyndtes engelskundervisningen på femte i stedet for som tidligere på sjette klassetrin, fra 2003 fra tredje klassetrin. Det kunne tilføjes, at der de sidste årtier er sket en udvidelse, så eleverne i hvert fald i gymnasieskolen også har kunnet vælge spansk (en stor succes), italiensk, russisk og på enkelte skoler japansk. Men engelsk skal alle have som første fremmedsprog, og det står i dag stærkere end tidligere. Det samme kan ikke siges om de øvrige sprog. Holm-Larsen spørger i den forbindelse, »om det danske samfund på længere sigt har sprogpolitisk råd til at satse så ensidigt?«.

I slutningen er der en bibliografi over Thyge Winther-Jensens produktion, dog ikke avis-kronikker, debatartikler og læserbreve.

Jeg savner et register, som ville gøre bogen lettere at benytte efter endt læsning.

Børge Riis Larsen

Erik Christiansen og Claus Møller Jørgensen: Historiefaget 75 år på Aarhus Universitet.

Aarhus Universitetsforlag 2004, 350 s., kr. 298.

Bogen handler om oprettelsen og udviklingen af et institut, der satte sit præg på udforskningen og formidlingen af historien, skrevet af to af instituttets lærere, der selv har studeret ved instituttet. Det er historien om udviklingen fra historiefagets etablering som en del af 'Universitetsundervisningen i Jylland' i 1930'erne til et af landets største historieinstitutter i dag.

I 1922 udgav professor R.H. Tawney det programatiske værk: *Secondary Education for All*, hvori han fastslog, at mens grundskolen i den udviklede del af verden blev obligatorisk i løbet af det 19. århundrede, blev den sekundære undervisning for alle målet for udviklingen i det 20. århundrede. Væksten i studentertallet var forudsætningen for, at den tertiære undervisning kunne udvikles, og for Danmarks vedkommende skete det markant i løbet af 1960'erne.

Der har været en tendens til at forsømme forskningen i historiefagets udvikling både i skolen og på universitetet, og derfor dækker det foreliggende værk et væsentligt uddannelseshistorisk behov.

Universitetsundervisningen har været præget af to paradigmer, nemlig indtil 1960'erne en material målsætning, hvor der blev lagt vægt på at styrke de studerendes kendskab til den diakrone udvikling. Denne paratvidenstunge målsætning blev med studieordningen af 1968 fortrængt af et nyt paradigme, som fokuserede på fagets formaldannende sider, nemlig teori og metode. Der er derfor god mening i, at redaktionen og forfatterne har delt fremstillingen ved år 1967, også fordi det var der, eliteuniversitetet blev afløst af masseuniversitetet. Del I omfatter derfor perioden fra 1929 til 1967, som er skrevet af Erik Christiansen. Del II, *Årshistorier*, der dækker perioden fra 1967 til 2004, er skrevet af Claus Møller Jørgensen og er med sine 230 sider langt den mest stofrige.

Bogen afsluttes med litteratur og noter samt meget nyttige oversigter over ansatte ved instituttet, doktordisputatser, licentiat- og ph.d.-afhandlinger og studenter- og eksamensstatistik.

Bogen er overvejende kronologisk disponeret med en beskrivelse af studieordninger, lærernes forskning, studievilkår, undervisningens tilrettelæggelse og styrelsesforhold, herunder de evindelige problemer med resourceallokering. Ud over institutionshistorien er der to forhold, som påkalder sig særlig interesse. Nemlig for det første lærerkorpsets sammensætning, forskningsprofil og undervisningspraksis. For det andet studenternes holdninger til lærerne, undervisningen og studiemiljøet.

Fra rusåret husker jeg det gamle eliteuni-

versitet. Det var i 1966, hvor professor i middelalderens historie, Knud Hannestad gav udtryk for sin bekymring over det store antal historiestuderende, der dette år havde meldt sig på instituttet: »Jeg vil sige som Albert Olsen sagde til mit rushold: 'I er fem studerende, det er de fire for mange', og han fik ret.« Det var det gamle eliteuniversitets velkomst til os. Vi var vist 97, og mange faldt da også fra, måske fordi Hannestad aflyste mange af timerne. Han var ikke rask. Havde han været åben omkring den kræftsygdom, som lagde ham tidligt i graven, havde vi nok også været mere langmodige, men vi troede det var pjæk, og tøvede ikke med at udforme et klageskrift i foråret 1968, som mange underskrev. Formiddagsbladene gjorde sagen til forsidestof, netop den dag da jeg skulle til den afgørende forprøveeksamen. Det blev en ejendommelig eksamination i Konstantinos VII Porfyrogennetos, som lod dele af sine skrifter udarbejde ved amanuenser. Hannestad inddrog dagens B.T.'s forside, hvor han blev anklaget for bl.a. at overlade undervisningen til amanuenser. Optaget af den forestående eksamen havde jeg ikke set B.T., men det havde de 40-50 af mine medstuderende, der overværede eksaminationen. Der kørte således et professoralt defensorat sideløbende med eksaminationen, hvor jeg blev bedt om indgående at definere og forklare, hvad en amanuensis var for noget. Undervisningsminister Helge Larsen måtte kommentere situationen i TV, og heller ikke hans afdramatisering af situationen kunne hindre, at de mange aflysninger af lektionerne bar ved til studenternes fokusering på professorvældets negative sider. På masseuniversitetet ville de studerende sætte dagsordenen.

Episoden illustrerer de grundlæggende ændringer, som universiteterne i den vestlige verden gennemgik i 1960'erne. Væksten i antallet af studerende, ikke mindst ved de humanistiske fag, betød en betydelig forøgelse af lærernes undervisning. Man søgte at løse problemet ved at ansætte amanuenser. Aksel Damsgaard-Madsen blev ansat i 1962, Niels Amstrup i 1964, Lorenz Rerup i 1966 og Poul Enemark, Michael Linton og Erik Christiansen i 1967. Faggruppen havde i 1965 opgjort det fremtidige behov til 7 professorer og 19 amanuenser.

Masseuniversitetet stillede krav til nye ledelses- og samarbejdsformer, og både amanuenserrådet og Studenterrådet krævede indflydelse. Det fik de med styrelsesloven i 1970, der gjorde nye studienævn til det afgørende organ i administrationen og den fagpolitiske fastlæggelse af studierne. Lærergruppen skulle vælge 4 repræsentanter, og nu havde professorerne ingen forret. Men det revolutionerende nye var, at de studerende også kunne vælge 4 repræsentanter, en grundlæggende ændring som lærerne gik ind for.

Men i løbet af 1970'erne skærpedes modsætningerne, og studenternes ideologisk betingede initiativer, herunder indførelse af marxistisk økonomi, gav anledning til nok de hårdeste konfrontationer mellem studerende og lærere. Denne udvikling beskrives indgående, og bogen er dermed også et bidrag til belysning af det mærkelige fænomen, som studentermarxismen var, ikke mindst set i en nutidig studenteroptik.

Forskningen ved instituttet bliver grundigt beskrevet og karakteriseret. Hannestads disputats om de 30 tyranner i Athen »er – som meget af hans videnskabelige produktion og i høj grad hans undervisning var det – mere præget af perspektivrige spørgsmål end af faglig tyngde.« Georg Nørregårds disputats om Danmark og Wienerkongressen vidnede mere om flid og grundighed end skarpsindig analyse. Han blev da også som det hedder »professor på afbud«. Flere af fagets lærere skrev ikke disputats, heller ikke Rerup, som det ellers står s. 337. Sammenfattende karakteriseres den århusianske forskning som omfattende både specialundersøgelser, der var 'små' bidrag til 'historieforskningens store bygning', og »teser om den vesterlandske kulturs forfald og nutidens forfladigende materialisme og tab af menneskelighed«. Men, konkluderes det, forskningen har ikke haft et århusiansk fællespræg.

Historiefaget på Aarhus Universitet i 75 år er en vigtig brik i beskrivelsen af videnskabsfagets historie. Institutionshistorien, forskningen og undervisningens udvikling, herunder de studerendes holdninger hertil, har med det foreliggende værk fået en fast form på et solidt videnskabeligt grundlag. Også andre historiske institutter burde fore-

tage denne øvelse, og dertil kommer, at vi savner beskrivelser af historie som undervisningsfag i de forskellige skoleformer. Kendskab til begge dele er en væsentlig styrke for et fag, ikke mindst historiefaget.

Harry Haue

Harry Haue: Almendannelse for tiden.
Syddansk Universitetsforlag, 2004, 296 sider, 250 kr.

Almendannelse som kernen i gymnasieskolens symbolske orden

Harry Haue udgav i 2003 afhandlingen *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindelsestraditionen i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. På den baggrund erhvervede han sig den filosofiske doktorgrad. Bogen er stor i omfang, klassisk i sin opbygning og uhyre grundig i sin gennemgang af gymnasieskolens historie siden 1775. Selv om bogen er skrevet i et klart og ukunstlet sprog, der er let at læse, er bogen ikke just lystlæsning. Den er for folk med særlig – for ikke at sige kærlig – interesse for netop den skoleform. Den slags disputatser risikerer at samle mere støv på hylderne end forårsage støj i det offentlige rum.

Men nu har Harry Haue heldigvis lavet en folkeudgave af disputatsen – med den finurlige titel *Almendannelse for tiden*. Den er 'kun' på 275 sider og har endda nyt stof med, nemlig den sidste gymnasiereform fra 2005. Ligesom disputatsen er bogens arkitektur præget af de reformer, der udgør knudepunkter i gymnasieskolens historie. 1. kapitel handler om almindannelsens forhistorie 1775-1845; 2. kapitel om den lærde skoles enhed 1845-71; 3. kapitel om tvedelingen og drømmen om enhed 1871-1903. 4. kapitel om det tredelte gymnasium 1903-35; 5. kapitel om udviklingen fra elite- til massegymnasium 1935-63; 6. kapitel om gren-gymnasiet 1963-88; 7. kapitel om valggymnasiet 1988-2005; 8. kapitel om studieretningsgymnasiet 2005.

Det er Harry Haues tese, at begrebet almindelse har været ledestjerne for gymnasieskolen; begrebet har givet gymnasieskolen identitet gennem mere end 150 år. Det demonstreres på overbevisende måde. Mens der således ikke er tvivl om, at begre-

bet har haft uhyre stor betydning for institutionen, er der til gengæld stor tvivl om, hvad begrebet egentlig betyder. Begrebet er nemlig blevet fortolket på så mange forskellige og ofte modstridende måder, at man uvilkårligt spørger, om almindelse er et begreb, der kan rumme alt. Eller om begrebet har en kerne. Hertil svarer Harry Haue: »Almindelse er ligesom kærlighed et rummeligt begreb, men det kan ikke rumme alt, og det er dette grundforhold, der giver det styrke«. (s. 9). Hvad er det for en grænse, der ikke kan overskrides? Hvad kan almindelse ikke rumme?

Almindelse kan for eksempel ikke rumme dannelsesbegrebet. Det betyder, at Harry Haue skelner mellem almindelse og dannelse. »Almindelse er knyttet snævert til den organiserede undervisning, og er således noget andet end dannelse. Almindelse er et begrænset projekt, der knytter sig til et vist antal skoleår, mens dannelse er noget, der kan arbejdes med hele livet«. (s. 9).

Men dannelseseoretisk set er det en problematisk skelnen. Selv om den moderne dannelsesteori, der blev udviklet mellem 1770 og 1830, ikke udgør én sammenhængende teori, er der alligevel en række fællesstræk i teorigrundlaget. Et af dem er, at dannelse er lig almen dannelse i betydningen 'dannelse for alle'. Dannelse er i princippet en mulighed for og et krav til alle – og ikke blot for en afgrænset samfundsgruppe. Et andet fællesstræk er, at dannelse – for at være dannelse – må have det almene som ledestjerne. Et tredje fællesstræk i teorigrundlaget er, at mennesket indgår i tre forhold: i et forhold til sig selv, i et forhold til samfundet og i et forhold til verden. Det sidste vender jeg tilbage til.

Når Harry Haue ikke gør det alment menneskelige til målestok for almen dannelse, må han have en anden målestok, idet det ikke giver mening at tale om dannelse end-sige almindelse uden at have en målestok, der kan bruges til at skelne mellem skidt og kanel. Harry Haue opstiller hele fem målestokke for almindannelsens funktion. For det første skal begrebet forholde sig til alle væsentlige videnskabelige aspekter, for det andet skal alle fag være forpligtet på deres almindellende sider, for det tredje

skal der være en balance mellem kundskaber og erkendelsesmuligheder, for det fjerde er almindelig fremadrettet og må altid kunne omfatte vore forestillinger om, hvad et ungt menneske skal kunne i en overskuelig fremtid, og for det femte må begrebet ikke omfatte en negation af de bærende værdier i samfundet, f.eks. menneskerettighederne. Med denne henvisning til menneskerettighederne strejfs dannelsesbegrebets universelle ambitioner, dog uden at det sætter sig yderligere spor i afhandlingen. Der er tale om en enlig svale.

Med sine fem målestokke går Harry Haue på jagt i gymnasieskolens historie for at vurdere, i hvor høj grad skoleformen lever op til formålet om at give gymnasieeleverne en almen dannelse. At foretage en sådan vurdering er ikke så ligetil. Det lykkes også kun med hiv og sving. I disputatsen bliver de fem målestokke ind imellem en torso, som er ved at kvæle historien. I folkeudgaven er de fem målestokke klogeligt kogt ned til kun at blive nævnt i indledningen. I fremstillingen spiller de ingen rolle.

Harry Haues definition på almindelig dannelse lyder som følger: »Almindelig dannelse kan udvikles i en undervisning, der omfatter de almene dele af de videnskaber og fag, som samfundet har brug for med henblik på at udvikle elevernes personlige myndighed til at reflektere over deres eget forhold til mennesker, natur og samfund« (s. 10). Umiddelbart virker det som en meget plausibel definition. Men det er tvivlsomt, om den store dannelsessteoretiker J.N. Madvig, der som undervisningsminister i 1850 gjorde »almindelig dannelse« til formål for den lærde skoles undervisning, ville have brudt sig om den.

Det er ikke hvad »samfundet har brug for«, men hvad individet og menneskeheden har behov for, der udgør kernen i Madvigs definition af begrebet almindelig dannelse. »Om den lærde Skoleundervisning« skriver han i Maanedsskrift for Litteratur i 1832-33, at enhver, der beskæftiger sig med pædagogiske spørgsmål, bør gøre det af hensyn til »Menneskehedens Idees Realisation, ikke af en lunefuld interesse for Ting og Slægter«. Han forholdt sig derfor kritisk til de filantropiske inspirerede skoler, der fremhæver »Realiteternes fortrin i Undervisningen og ved

Realiteterne igjen især forstaae Naturhistorie«. Disse skoler mangler sans for »Vækelse af det højere i Mennesket«. Madvig afviste således den filantropiske målsætning: »at danne nyttige Mennesker.« Mens filantroperne betoner 'det nyttige' og 'det gavnlige', henviser Madvig til »en i selve Menneskenaturens liggende Trang til forsaaevd muligt at leve hele Livet med Klarhed og see sig selv som Medlem af en højere Tingenes Orden«.

Harry Haues definition på almindelig dannelse henviser ikke til »en højere Tingenes Orden«, og dermed heller ikke til det historiske udgangspunkt for begrebet almindelig dannelse.

Harry Haues definition indbefatter menneskets forhold til sig selv og til samfundet, men ikke til verden, dvs. til det almenmenneskelige, det fællesmenneskelige, det som Herder – og andre dannelsessteoretikere – kalder for humanitet. Ved at skelne skarpt mellem dannelse og almindelig dannelse mister Harry Haue som nævnt den vigtige pointe, at dannelse – for at være dannelse – må have det almene som ledestjerne. Til gengæld får han et begreb, der er velegnet som ledestjerne for en beskrivelse af gymnasieskolens historie.

Harry Haue har på overbevisende måde dokumenteret, at almindelig dannelse udgør kernen i gymnasieskolens symbolske orden. Begrebet har givet institutionen en identitet, der er særegen i forhold til andre institutioner. Almindelig dannelse er blevet brugt til at markere forskelle mellem 'os' og 'dem' – og sådan bruges det stadig. Meget tyder på, siger Harry Haue, »at den samfundsmæssige udvikling i 1990'erne skabte gode forudsætninger for at bruge almindelig dannelse som et medie. Gymnasiet og hf's organisatoriske selvstændighed i forhold til erhvervs-gymnasiale uddannelser og til de egentlige erhvervsuddannelser blev opretholdt«. (s. 251). Dog skete der med den sidste gymnasiereform en ændring. Indtil 2005-reformen var det kun det almene gymnasium, der havde almen dannelse som mål for undervisningen, men fra 2005 gælder det for alle de fire gymnasiale uddannelser, dvs. hf, hhx, htx og det almene gymnasium. »Dermed bliver ligeværdigheden mellem de fire ungdomsuddannelser understreget, og almindelig dannelse vil blive udsat for et pres fra merkantil og

teknisk side«. (s. 256). Men Harry Haue er fortrøstningsfuld. Almendannelse er et meget rummeligt begreb og vil derfor kunne klare den udfordring, at de tre øvrige gymnasiale uddannelser nu også har fået almindelse som formål. Derimod skal de unge, der vælger en erhvervsuddannelse, fortsat ikke erhverve sig almindelse. Det betyder, »at dansk ungdomsuddannelse som udgangspunkt fastholder forskellige dannelsesmål, nemlig de boglige ungdomsuddannelser på den ene side og de erhvervsfaglige på den anden side«. (s. 256).

Hvad Harry Haue har skrevet er ikke en dannelseshistorie, men en institutionshistorie. Hovedpersonen i såvel *Almendannelse som ledestjerne* som *Almendannelse til tiden* er gymnasieskolen. Det er ikke elevernes dannelsesproces, men institutionens dannelsesproces, der udgør den røde tråd i fremstillingen. I den konstatering ligger der ikke en bebrejdelse. Det er nemlig fascinerende at følge, hvordan begrebet almindelse ændrer betydning – og til tider får et helt andet betydningsindhold end tidligere – og alligevel stadig kan fungere som identitetsskabende faktor. (Inden for sportens verden svarer det til, at en fodboldklub som for eksempel Arsenal stadig opfattes som en engelsk fodboldklub, selv om der ind imellem slet ikke er engelske spillere på holdet).

Harry Haues afhandling viser, at kun ved at ændre betydning, har begrebet almindelse kunnet opretholdes som identitetsgivende faktor for gymnasieskolen, som ledestjerne for institutionen. Med sin disputats og efterfølgende folkebog har Harry Haue skabt et fornemt værk, der vil bidrage til at fastholde almindelse som kernen i gymnasieskolens symbolske orden i endnu mange år. Hvorvidt det er godt for eleverne, for samfundet og for verden er en anden historie.

Ove Korsgaard

Susanne Richardt Kall, Helle Kappel Kjær, Karen Kolding: Gymnasiepigener 1903-2003.

Eget forlag 2003. 142 sider. 150 kr. Aarhus Katedralskole.

Bogen er udgivet i anledning af 100-årsdagen for pigers adgang til gymnasiet. Den

handler om pigers vilkår og selvforståelse i gymnasiet i perioden 1903-2003. Bogen er udarbejdet til brug for tværfaglig læsning i dansk og historie i folkeskolens ældste klasser, gymnasiet og hf, og der foreslås en række temaer, fx 'Frigørelse', 'Kvinde og Krop' og 'Liv og skole'. Den er opdelt i to hovedafsnit. Det første på ca. 20 sider giver i syv små afsnit et kvindehistorisk rids over perioden; det andet rummer ca. 100 siders tekster/kilder; bogen afsluttes med ca. 10 sider statistiske oplysninger og en litteraturliste.

Teksterne belyser den samfundsmæssige udvikling i kvindesynet og eksemplificerer gymnasiepigens opfattelse af denne periode i deres liv. De personlige beretninger er dels uddrag af litterære tekster, dels interviews med tidligere elever fra Aarhus Katedralskole. Bogen har et indbydende format og layout; fotografierne understøtter de forskellige teksters indhold og er gode appetitvækkere ved det første gennemsyn af bogen.

Bogens to hovedafsnit kan med fordel læses parallelt – det kunne man godt have nævnt i forordet. Det oplyses, at kildematerialet består af historiske kilder og litterære tekster: men derved opstår uklarhed om begrebet '(historiske) kilder', som tilsyneladende er forskellige fra 'litterære tekster'. Ikke mindst fordi bogen er beregnet til undervisning, ville en note om kildebegrebet have været en god idé. Forordets oplysninger om bogens opbygning og anvendelse havde fortjent en plads i en læservejledning. Først en præsentation af de syv små afsnit, derefter af teksterne.

Kvindens adgang til uddannelse før 1903

Det åbnes med ordene »Uddannelse og skolegang var ved indgangen til 1800-tallet ikke for enhver.« Med denne ikke alt for præcise formulering menes, at uddannelse dengang som nu ikke var for enhver, og at det i særlig grad var vanskeligt for kvinder at få en uddannelse; den almene skolegang var derimod i en eller anden form tilgængelig for både drenge og piger. Lidt senere nævnes skoleloven fra 1814, og man får her det urigtige indtryk, at denne lov var det første samfundsmæssige forsøg på at give den opvoksende ungdom elementære kundskaber.

Senere i afsnittet omtales N. Zahles bestræbelser for at skabe en ordentlig lærerin-

deeksamen; det ville her have været nærliggende at oplyse, hvordan kvinder tidligere havde erhvervet sig en uddannelse, der gav mulighed for at fungere som lærerinder. Oplysningen savnes, fordi det her med rette nævnes, at undervisning var en af de få jobmuligheder, kvinder havde uden for hjemmet. Afsnittet omtaler den første kvindelige læge og hendes kamp for en eksamen – i 1877.

Videnskabens kvindebillede

Afsnittet giver interessante oplysninger, bl.a. at lægevidenskaben 1827 havde opdaget det kvindelige æg; derved anfægtedes »den eksisterende opfattelse, at det var faderen der skabte liv«. Læserens nysgerrighed bliver vakt – hvilke forestillinger gjorde man sig om kvindens rolle, inden ægget blev opdaget?. Svaret udebliver.

Afsnittet har nogle mærkelige formuleringer i slutningen i en sammenfatning af nogle teorier fra 1905 (psykiateren Moebius): »Kroppen skulle med andre ord rumme bevist for, hvad der var hhv. mandligt og kvindeligt, og definere hvor langt kvindefrigørelsen kunne gå uden at øve vold mod naturen. I disse teorier havde kønnene hver deres bestemmelse og funktion i samfundet. Manden var det kulturarbejdende køn og kvinden det universelle. Hun var indbegrebet af biologisk kønslighed og derfor ikke skabt til at beklæde stillinger i det offentlige samfund.« (s.15). Her havde en kommentar været på sin plads.

Skolereformen 1903. Kvinden i samfundet

Et på mange måder udmærket afsnit om reformen. Systemskiftet i 1901 forklares dog ikke, og der savnes side 19 en note med fortolkning af skolesystemets opbygning. Der omtales to piger, der var kommet i gymnasiet året før »og nu skulle i IV klasse svarende til I.G« ? – Kvindernes valgret til kommune- og folketingsvalg omtales, men ikke den kamp, der gik forud for disse beslutninger. Lidt for mange årstal uden overblik og perspektivering til vor tid.

Den ny tids kvinde

Her er spørgsmål, der peger frem mod kvindebevægelsens nyere historie, bl.a. diskus-

sionen om de evt. konsekvenser af pigernes stigende talmæssige dominans i gymnasiet. Selvom bogens fokus er uligheden i uddannelsessystemet ud fra en kønsmæssig synsvinkel, virker følgende formulering en anelse provokerende: »Gymnasiet der dengang var for de få udvalgte, er nu tilgængeligt for alle, som har lyst og evner ...« (s. 26). Glemte er øjensynligt de 15-20% af en ungdomsårgang, der slet ikke kommer i gang med nogen form for uddannelse. Det skyldes måske ikke altid mangel på lyst og evner. Den sociale arv kunne nok fortjene nogle bemærkninger.

Litterære linjer

Afsnittet giver eksempler på litterære tekster, der behandler pigers gymnasieår gennem et sekel og derfor kan danne baggrund for en sammenlignende analyse af forskellige perioders syn på kvinden og hendes samfundsmæssige placering. I gennemgangen nævnes, at gymnasiet nu er blevet en almindelig ramme om et ungdomsliv og derfor skildres i de fleste film og bøger for unge. Netop fordi gymnasiet er blevet en nærmest selvfølgelig afsluttende del af skolegangen for en meget stor del af de unge, kunne det være rimeligt at nævne de problemer, det måske giver for såvel piger som drenge og for gymnasiet at finde lærere med motivation, fagligt niveau, nederlag, forsømmelser, m.v.

Årstalsliste

– giver en god oversigt over store og små begivenheder i kvindebevægelsens historie.

Kilder og tekster

knytter an til de forudgående afsnit, og læsningen af dem er en stor fornøjelse. Man bliver skiftevis forarget og bevæget, indigneret og begejstret, tankefuld og irriteret. Der er her samlet tekster med et stort pædagogisk potentiale, og de kan indgå i undervisning i mange flere forskellige sammenhænge end de i forordet nævnte.

Flere tekster behandler lærer-elevforholdet og viser, hvordan der i slutningen af perioden er tendens til, at læreren har svært ved at optræde med autoritet. Både lærerrolle og karaktergivning indgår i teksterne; de kunne anvendes i psykologi- og pædagogik-

undervisningen i lærer- og pædagoguddannelsen; i sygeplejeuddannelsen ville fx tekster af overlæge Frantz Howitz fra 1892 illustrere, hvordan 'videnskaben' og 'eksperterne' har set det som sin/deres opgave at give anvisninger på korrekt livsførelse – ofte i modstrid med almindelig sund fornuft.

Kun kan det undre, at der ikke er tekster, der viser, hvordan man med et religiøst udgangspunkt har begrundet en begrænsning af kvinders uddannelsesmæssige muligheder; det ville i den sammenhæng have været interessant med en omtale af indvandrerpigeres tilgang til gymnasiet.

Statistik – afsnittet er kort og overskueligt og viser med klare tal de kønsmæssige forskelles betydning i forhold til uddannelser, eksaminer, brancher, indkomstforhold, politisk indflydelse mv. Disse oplysninger kan give anledning til mange gode spørgsmål.

Gymnasiepiger 1903-2003 er trods mangler en anbefalelsesværdig bog til undervisning i gymnasiet, i mindre grad i folkeskolens ældste klasser – pga. bogens første del. Bogens tekstsamling er spændende og vil kunne udnyttes også i såvel professionsuddannelser (lærer, pædagog og sygeplejerske) som forskellige diplomuddannelser. Bogens titel vil næppe tilskynde til en sådan brug, snarere tværtimod. Men så må en anmelder gøre opmærksom på teksternes kvalitet. Det være hermed gjort!

Karen B. Braad

Holger Henriksen: Samtalens Mulighed – nye bidrag til en demokratisk didaktik.
Holger Henriksens Forlag, Haderslev 2005. 158 sider. Pris: 160 kr.

Dette er 5. udgaven – den første kom i 1993. Forfatteren har arbejdet videre med de store emner, og det er der kommet en ny- og velskrevet bog ud af. Undertegnede læste i sin tid 1. udgaven. Den 5. er endnu vigtigere, en klog bog. Den fortjener en omtale i den uddannelseshistoriske årbog. Først præsenteres nogle af kapitlerne – i forordet betegnes de som essays; der er sytten af dem. Niels Lergaard: Livsfrisen på endevæggen i festsalen på Haderslev Statsseminarium er en stærk indføring i bogens emnekreds. Måske skulle et skolehistorisk årsmø-

de holdes just der – og handle om lærerens rolle – samfundets repræsentant og/eller barnets advokat?

De første essays kredser om samtalen – den sokratiske, demokratiske, kollegiale – og dens muligheder for at finde vej og begå fejl. Her er formuleringer om magten og dens begrundelser og om kommunikativ kompetence – i forfatterens egne ord og i citater af Holberg, Hal Koch, Andersen Nexø, Karen Blixen m.fl. – Allerede her strejfer vi magtmisbruget og det autoritære. De bliver centrale begreber i analysen af undervisning og dannelse. I de første essays introduceres også Jürgen Habermas og de tre typer demokrati: det liberale, det republikanske og det deliberative demokrati. Dem vender vi tilbage til. – Jeg henleder opmærksomheden på et stærkt essay om lærerens dannelse – med eksempler fra Forum Romanum, med kommentarer til elevens »ansvar for egen læring«, fortællekunst, lærerens kvalifikationer og lærerens sårbarhed, kompetence eller [=og?] dannelse.

Børnene og krigen hedder et essay. Det handler bl.a. om indoktrinering og krigens retorik, om gruppevold, præfektsystem og Thomas Arnold – og lidt om Herlufsholm. Et racistisk Herbert Spencer-citat, som var tidstypisk. Her er kluge ord om kulturel pluralisme, ordentlig opførelse over for indvandrere og – med inspiration fra Habermas – om global samtale ud fra en fælles etik, en fælles viden og en fælles retsorden.

Skolen og demokratiet er hovedsagen i bogens sidste halvdel – med udgangspunkt i Magtudredningens »Den vordende demokrat«. Heri blev præsenteret et *liberalt* demokrati, der sikrer frihedsrettigheder som individualitet, person-, menings- og ytringsfrihed samt fri konkurrence. Heroverfor et *republikansk* demokrati, hvor nøgleordene er fællesskab, deltagelse og samarbejde – beskrevet og argumenteret af bl.a. Bo Jacobsen. Et eksempel på den liberale udgave er det såkaldte »Skub«-projekt i Gentofte, »den fleksible skole« med baggrund i en publikation fra Folkeskolerådet, »Vision 2010« (HH karakteriserer denne publikation på s.120: »her gøres dårskab til vision«). Per Fibæk Laursen har forsvaret projektet med henvisning til, at skolen skal forberede elever til moderne virksomheder. *Men skal sko-*

len da det? spørger Holger Henriksen. Er det ikke snarere sådan, at skolen skal bidrage til dannelse, og at uddannelse til moderne virksomheder er en sidegevinst?

Det fører forfatteren over i en præsentation af det såkaldte *deliberative demokrati*. Nøgleord er her den frie drøftelse, den saglige argumentation, der er uafhængig af magtbalancer og majorisering af et mindretal. Her gælder det oplysning om indholdet, ikke kun den formelle chancelighed. En sådan demokratisk samtale har relevans for skolen. Magtfrit?

Til det 20. århundredes illusion om det nye menneske har bidraget bl.a. Ellen Key, Vilhelm Rasmussen, reformpædagogerne i bred almindelighed – plus en masse selvevaluering; nu er også fremkommet tanker om karakterer i »personlig udvikling«. Så har vi brug for en K.E. Løgstrup til at fortælle os, at her bryder al anstændighed sammen. Hvor er urørligheden? – Spørgsmålene om skolen som institution og organisation lader vi ligge, skønt de er vigtige nok. Hvad skal vi med management i en almen folkeskole og et alment gymnasium? Den slags hører hjemme på en fagskole.

Enhedsskolen er hovedsagen i to essays – et, hvor den er »fortidens håb«, et om dens »begreb og problem«. I førstnævnte møder vi Bertold Brecht, Hans Scherfig, Comenius og Condorcet, der var matematiker og oplysningsmand under den franske revolution, samt den liberale tyske skolemand Adolf Diesterweg. Alle forestillede sig en fælles enhedsskole som vej til et retfærdigere samfund. Det andet essay om enhedsskolen handler nok om elev- eller undervisningsdifferentiering, om delt og udelt skole. Men også om en farlig glidning fra fællesskabets skole til »den fleksible skole«. I spørgsmål om karaktergivning mobiliseres et flot citat af Martin A. Hansen, og HH tilføjer i tilslutning hertil: »Det socialdarwinistiske genfærd lusker stadig rundt i skolestuen. Det trives herligt i evalueringskulturen ...«. Hans egen konklusion er klar og overbevisende: skole og lærere skal insistere på en almen dannelse, der er forankret i demokratiet, et deliberativt demokrati med en fri og saglig drøftelse. Med henvisning til en ministeriel publikation (1986) fastholdes her to vigtige principper:

»Et kulturelt og politisk fællesskab forudsætter en vis sum af fælles viden, der umiddelbart er parat i samtalen og den politiske debat. – Almen viden er det eneste værn imod indoktrinering og manipulation. Skolens opgave er derfor oplysning« (s. 106). Lidt senere følger Halfdan Rasmussens to dejlige strofer, *At lære er at ville ...*

Undervisning – et mellemværende er et essay, som undertegnede vil betegne som pligt-, men også lystlæsning for enhver lærer. Det begynder med en »gensidig manipulation« mellem Holger og hunden Trunte. Det fortsætter i en definition af undervisning, som nogle af os har dyrket, »at vise til rette under samtale« – lærerens meddelelsestrang og elevens behov for at få del i en viden, en erkendelsestrang. Det ender i dialektikken, og hele essaysamlingen udmunder i dannelsen, den kategoriale (»løfter de daglige erfaringer op i et principielt, sprogligt leje«) og den politiske. I sidstnævnte indgår både Tamil-sagen og valgkampen herhjemme i begyndelsen af 2005.

Det er nærliggende at rejse spørgsmålet, hvorfor denne bog skal omtales i en uddannelseshistorisk årbog. Det skal den, fordi den på en kvalificeret måde trækker på historiske erfaringer om skolens og opdragelsens vilkår i samfundet, primært i et demokrati. Den bruger det sthyrske cirkulære, norsk skolefront, syvmandsudvalget i Danmark, sofisterne og Jørgen Jørgensen o.a. som en erfaring og en argumentation, som vi forsøger at bygge et demokrati op på. Historie handler om at begrunde og forklare forandringer i samfundet fra før til snart. Skoling, opdragelse og uddannelse turde rumme bidrag til en forklaring og potentialer til en fremtid. Derfor!

Denne korte introduktion skulle gerne have efterladt det indtryk hos årbogens læsere, at »Samtalens Mulighed« er en bog, der tilbyder vigtige overvejelser over menneskers forhold til hverandre, særligt forholdet lærer og elev i en undervisning. Der er formuleringer, man gerne vil fastholde. Jeg afslutter med en af dem (s. 112): »Undervisning er ... ikke en parlamentarisk proces, men en erkendelsesproces ...«.

Vagn Skovgaard-Petersen