

Skolehistorisk litteratur

LÆRERNE OG FOLKESKOLEN GENNEM 100 ÅR. Af Karl Brøcher, Johan Engelhardt, A. E. Frank-Hansen, Ib Koch-Olsen, Johs. Nielsen, Stinus Nielsen, N. C. Thomsen Nielsen. Redigeret af Ib Koch-Olsen.

Danmarks Lærerforening, København 1974. 391 s. Købes gennem Danmarks Lærerforening. 108 kr.

I anledning af 100-års dagen har Danmarks Lærerforening udsendt et jubilæumsskrift, et pragtstykke i lay-out og billedkvalitet. Værket er et værdigt jubilæumsmonument for den 100-årige.

Jubilæumsskriftets fem artikler omhandler DLFs 100 år i kronologisk rækkefølge med skillelinierne 1899, 1919, 1937, 1952 og 1962. Disse skillelinier betegner alle stadier i DLFs livsløb samt indflydelse i det totale skolebillede, således som DLF selv fortolker dem. Disse stadier er beskrevet meget uensartet, sådan som det ofte vil være tilfældet, når 6 forskellige personer skal beskrive og fortolke en lang periode. Nogle har mest karakter af opremsning af facts, andre er mere diskuterende. Det bevirker at læseren umiddelbart fatter størst interesse for de stadier, der er beskrevet mest problemformulerende, uden at man som læser har større chancer for at bedømme, om det nu også synes at være de mest epokegørende perioder i DLFs liv.

I forordet gør DLFs nuværende formand, Jørgen Jensen, klart, hvem værket i første række henvender sig til: DLFs tillidsmænd. Det kan godt undre: På den ene side kan det tænkes, at DLF mener, at netop tillidsmændene har alle lønmæssige facts på rede hånd, således at de kan få mening i de meget ufuldkomne oplysninger i bogen om lærernes lønforhold. For den, der ikke er tillidsmand, siger det intet at få at vide, at landsbylærernes løn i 1874 gennemsnitlig ikke oversteg 1200 kr., når man ikke får oplysninger om, hvad andre grupper tjente, ej heller prisen på livsfornødenheder, specielt da en del af landsbylærernes løn var i naturalier (s. 47 ff); lige så lidt siger løntabellen for 1946, når man ikke ved, hvad andre tjente (s. 246). Kun procenttallene (s. 139 og 300–301) giver ikke-tillidsmanden information om lærernes placering i det samlede lønbillede. – På den anden side skulle

vel netop DLFs tillidsmænd være så fortrolige med DLFs struktur og organisation, at de mange lange og udførlige redegørelser for netop dette træk synes helt overflødige. For ikke-tillidsmanden er de derimod af stor værdi.

Men bogen er også skrevet for andre: »... de mange lærere, som gerne vil opleve et videre perspektiv i deres arbejde« og »vore interesserede medparter og modparter«, som man håber, »gennem denne bog vil få en dybere forståelse af, hvad lærernes organisation har været og er, og hvad den står for i dag«. Det kunne lyde, som om DLF havde ændret sig gennem de 100 år, men ikke på det vigtigste punkt: »sammenholdet mellem kollegaer og fagfæller« (forordet).

Dette sammenhold er til syvende og sidst, hvad jubilæumsskriftet vil beskrive – og gøre det. Det betyder ikke, at konflikter inden for DLF ikke omtales, men slutresultatet er hver gang det samme: sammenholdet styrkes – og stadig mere gennem årene. Man kunne f. ex. tage organisationsgraden som udtryk for dette: men desværre får man kun oplyst medlemstallene og ikke % af mulige medlemmer, kun at DLF i dag står med den højeste organisationsgrad i sin historie (s. 378), det siger noget, men ikke meget.

Nu må det samtidig pointeres, at jubilæumsskriftets fædre har taget højde for kritik af manglende facts m. v. ved indledningsvis at henvise til, at »navne, årstal og andre facta er samlet i: »Danmarks Lærerforening 1874–1974. Nogle træk af foreningens historie« ved Stinus Nielsen, udg. af Danmarks Lærerforening 1974«. Men det skulle dog helst være muligt for læseren af jubilæumsskriftet at kunne tage stilling til DLFs betydning uden at sidde med den just omtalte bog i den anden hånd. Og som ovenstående eksempler viser, er det langtfra altid tilfældet.

De fleste af de fem indlæg beskæftiger sig med flg. temaer: lærernes lønforhold, læreruddannelsen, skolens struktur og tilsyn, skole, forældre, examensspørgsmål og skolelove. De tidligere omtalte skillelinier i DLFs historie synes at kunne henføres til sejre for og/eller initiativ fra DLFs side inden for et af ovenstående temaer.

Forenklet kunne man beskrive skillelinierne således:

1899 – Lovgivning om Lærerlønnen: pengeløn for alle, men stadig en del ydelser og pligter tilbage for landsbylæreren.

Lov om forskellige Forhold vedrørende Folkeskolen: f. eks. nedsat

klassekvotient, læremidler betalt af kommunen, lærernes ret til at udtale sig om kommunens skolesager.

1919 – Tjenestemandsloven: lønningsloven omfatter alle statens tjenestemænd. DLF fik forhandlingsret for samtlige lærere; lige løn for lige arbejde for de to køn, dog forskel land-by og dyrtidstillæg afhængig af forsørger/ikke-forsørger.

1937 – 1933: Tilsynsloven: skolekommissioner: føre tilsyn med skolerne, lærerne og undervisningen, udarbejde udkast til skoleplan og undervisningsplan.

Gejstlige tilsyn forsvinder.

1937-loven: DLF giver fuld støtte til Borgbjergs forslag samt til Jørgen Jørgensens.

1952 – Afslutning af »Ungdomskommissionens« arbejde, DLF sæde i kommissionen.

Dannelsen af FTF: Fællesrådet for danske Tjenestemands- og Funktionærorganisationer.

Begyndelsen af skolereformperioden i 50'erne.

1962 – 1958-reformen føres ud i livet.

1960: udarbejdelsen af »Den BLÅ«.

1960'erne: indflydelse gennem initiativ: kurser m. v.

1966: »FOLKESKOLEN – et oplæg til debat« hvorved foreningen overtog »initiativet og ledelsen i debatten om ændringer og fornyelser i folkeskolen med udsendelse af forslaget til foreningens skolepolitiske handlingsprogram« (s. 347).

Om tre af de ovenstående temaer læser man med særlig iver:

DLFs syn på eksamen.

DLFs kamp mod bestemte §§ i de løbende tilsynslove.

DLFs syn på forældreindflydelsens form.

DLFs syn på examen synes at have været konsekvent. Da Almenskoleloven 1903 så dagens lys, nærede DLF store betænkeligheder ved den. Nok havde mellemskolen udfyldt »hullet« mellem folkeskole og gymnasium, men med svære konsekvenser for folkeskolen. Mellemskolen var nemlig ikke én ting, men to ting: idet den var lagt under to undervisningsinspektører: mellemskolen ved gymnasierne under gymnasieskolens, mellemskoler ved private og kommunale skoler under mellem- og realskolernes. Det betød i praksis, at den gymnasiale mellemskole stillede sine krav (examenskrav) efter det kommende 1. g.-niveau, og at disse krav smittede af over hele mellemskolen med et stigende examenspres også i folkeskolen (s. 188 ff). DLF var imod examen og gik da også varmt ind for den passus i Tilsynsloven af 1933, der fastslår, at skolekommissionen »berammer og leder årsprøverne og fastsætter disses ordning og omfang« (s. 212). I 1931 havde DLFs repræsentant-

skab vedtaget en resolution om bl. a. examen. Den indeholdt flg.: at man ved årsprøven i historie, geografi, naturhistorie, naturlære og religion afholder prøve ved at have en ganske almindelig time, blot offentlig. DLF henstiller til ministeren, »at den nu almindelige examination og karaktergivning ved folkeskolens examen (i de nævnte fag) skal bortfalde« (s. 210). 1937-loven fastslog, at folkeskolen ikke skulle slutte med examen, men årsprøve bestemt af skolekommissionen, dog nu i forbindelse med det eventuelle forældreråd (s. 218).

Vedrørende skolens *struktur* gik DLF helhjertet ind for den examensfri mellemskole, men måtte som andre erkende dens fiasko. Spørgsmålet var da, hvorledes DLF skulle stille sig til den opdukkende idé om udelt skole til og med 7. kl. DLF stillede sig positivt for den delte skole 1957 og 1958 (s. 328 ff), men måske p. gr. af den faktiske praksis (og Stinus Nielsens personlige opfattelse idet han gik ind for den udelte skole), svinger DLFs standpunkt, således at i 1967 går DLF ind for den udelte skole, men stadig med realexamen og statskontrollerede prøver.

Særlig to bestemmelser i *tilsynslovene* har voldt DLF store problemer og mange års kamp: 1. gejstlige tilsyn, og 2. misforholdsparagraffen. Fra første færd har DLF kæmpet *mod* det gejstlige tilsyn og *for* et pædagogisk tilsyn. Men den ene styrelseslov efter den anden opretholdt det gejstlige tilsyn. Først med Tilsynsloven 1933 ophæves det, dvs. efter 59 års kamp. Langt sværere var det at få afskaffet misforholdsparagraffen, som for alle lærere betød en vældig og u hensigtsmæssig utryghed i stillingen. 1908-loven indeholdt § 8, hvorefter de kommunale myndigheder kunne skaffe sig af med en lærer, hvis de skønnede, at læreren »var kommet i et sådant misforhold til sin stilling, at udbyttet af skolens virksomhed derved i væsentlig grad blev forringet«. (S. 147). Vel at mærke krævedes der ikke af de kommunale myndigheder *bevis* for forringelsen af skolens virksomhed. De følgende år ses flere tilfælde af § 8-sager, og DLF beslutter, at man vil blokere stillinger, hvor læreren skønnes uretfærdigt afskediget, samt kræve en appelinstant, hvis § 8 skal opretholdes (s. 157 ff). 1933 omdannes § 8 således, at undervisningsministeren nu kan henvise en sag til et særligt appeludvalg (s. 202). I virkeligheden betød det intet, idet undervisningsministeren *skulle* afskedige læreren, hvis de kommunale myndigheder tog sagen op igen efter et prøveår. Tilsynsloven 1949 opretholder »misforholdsparagraffen«, men med tre uvildige dommere, 1962 er den

stadig i virksomhed, for endelig at glide ud 1970 (s. 292). Den kamp varede 62 år og kostede mange lærere deres stillinger. Ønsker man at vide mere om konkrete tilfælde end de to, der er udførligt omtalt i bogen, kan man blot ty til den årlige publikation: Meddelelser vedrørende folkeskolen m. v. Her er de alle beskrevet, og det er ikke lystelig læsning.

Spørgsmålet om *samarbejdet hjem-skole og forældreindflydelse* er stadig brændende aktuelt. Derfor kan det være af interesse at se, hvorledes DLF har stillet sig til dette spørgsmål. Stinus Nielsen siger meget klart: DLF har altid haft den opfattelse, at skolen er forældrenes, men også hævdet, at staten skal fastsætte de mål, som skolen til enhver tid skal arbejde efter (s. 167). Men fra det overordnede formål med skolen til undervisningssituationen er der langt. Mange beslutninger skal træffes derimellem. Hvorledes skal forældrene placeres i de beslutningsprocesser? Overfor den store skolekommission 1919–23 havde DLF fremlagt sit forslag: en samlet skolekommission, hvis flertal skulle udgøres af forældrevalgte medlemmer. Tilsynsloven 1933 oprettede *forældreråd*, som havde ret til at overvære undervisningen, rette henvendelse til skolekommissionen, indstille ansøgere, være med til at bestemme årsprøver (s. 200). Ved det første valg blev der oprettet forældreråd ved hver 3. skole på landet og dobbelt så mange i købstæderne. Men interessen fordampede. 10 år senere var der kun forældreråd ved hver 10. skole i hele landet. Ib Koch-Olsen spørger, hvorfor interessen fordampede, og svarer, at rådene i virkeligheden *ikke* havde nogen indflydelse på skolernes forhold (s. 200). Men med de beføjelser, forældrerådet fik i 1933 kunne man have fået indflydelse, hvorfor så ikke? Har Ib Koch-Olsen ret i, at »for skolebørnene og for deres forældre *var* og – *er* skolen simpelthen lærerne«? Og kan det tænkes, at lærerne har understreget den tankegang i en sådan grad, at forældrene mistede lyst til at lege med? N. C. Thomsen Nielsen giver i sin mere uddybende omtale af forældreråd nogle nøgler til forståelsen af tilbagegangen: Forældrenes interesse synes det ikke at have skortet på ved det første valg. Loven stillede nemlig krav om, at initiativet skulle komme fra forældrene, og at der skulle foreligge en henvendelse fra $\frac{1}{3}$ af forældrene ved skoler med over 100 børn, $\frac{1}{6}$ ved skoler med over 400 børn, og $\frac{1}{2}$ ved skoler med mindre end 100 børn. Trods disse krav blev der altså oprettet så mange forældreråd, som anført af Ib Koch-Olsen. Set med vor tids øjne tyder det på en overordentlig stor forældre-

interesse. Hvorfor er der så kun forældreråd ved 25 % af skolerne 4 år senere? Måske er sandheden den, at de nye forældreråd i praksis kun fik ringe beføjelser set i forhold til skolekommissionen (s. 258–259). Måske ligger en del af forklaringen i, at DLF var imod forældrerådsinstitutionen, og at lærerne derfor fra deres side søgte at begrænse forældrerådets indflydelse mest muligt. DLF ønskede, at forældrene kunne vælge medlemmer til skolekommissionen, hvilket ville give forældrene betydelig større indflydelse (s. 259).

Jørgen Jørgensen følte sig åbenbart ikke overbevist, hverken om den ringe interesse fra forældreside eller om ideen om én skolekommission for hele kommunen, hvori et flertal var forældrevalgte, sådan som DLF stod fast på. Jørgen Jørgensen lempede reglerne for oprettelse af forældreråd. Efter krigen lykkedes det at få gennemført DLFs princip om én fælles skolekommission, men samtidig bestemte loven, at *kommunalbestyrelsen* kunne oprette skolenævn ved den enkelte skole (s. 261). I hvor mange tilfælde det skete, tier bogen om. Jubilæumsskriftet siger ikke meget mere om forældrene, men H. E. Frank-Hansen fremhæver, at DLFs synspunkt stadig er, at lade forældrevalgte udgøre flertallet i skolekommissionen. Fra kommunalpolitisk side har det stødt på modstand, samtidig med at alle politiske partier går ind for øget forældreindflydelse (s. 291), dvs. efter DLFs opfattelse: gennem sæde i skolekommissionen. H. E. Frank-Hansen mener, at Niels Nielsen i 1949 har udtrykt DLFs syn på forældrespørgsmålet klarere end nogen anden: DLF finder det helt naturligt, at forældrene har en lovfæstet indflydelse på skolens forhold. Men med delingen i den nye lov er lagt kim til kompetencestridigheder og vedvarende uro omkring skolen og dens arbejde. Samtidig med dette citat (her refereret) giver H. E. Frank-Hansen selv en forklaring på DLFs holdning i dette spørgsmål, og det er ret så tankevækkende: »DLF har derimod altid udtalt betænkelighed ved oprettelse af *skolenævn* ved hver enkelt skole. Denne betænkelighed var begrundet med en vis frygt for, at skolenævnene med deres placering så tæt på skolens dagligdag, i tide og utide skulle bevirke en indblanding i den enkelte skoles forhold, uden at skolenævnene *med deres meget begrænsede indflydelse* (min udhævelse) havde mulighed for at skaffe sig et tilstrækkelig objektivt overblik over de forhold, hvorunder skolen virker« (s. 291–292). Hvis dette er udtryk for DLFs opfattelse af forældre, så kan DLFs agtelse for samme stand være på et meget lille sted – og alle de pæne ord får et lidt lurvet skær over sig.

Angående selve citatet: Siden hvornår har selv en begrænset indflydelse hindret nogen i at skaffe sig så meget indsigt og viden, at man ikke var i stand til at se sin egen indflydelsessfære i lyset af den større sammenhæng? Begrundelsen er ikke god, den smager mere af, at skolen tæt på har lukkede døre – kunne det være årsag til den manglende forældreinteresse?

Her er kun omtalt nogle få mærkesager i DLFs 100-årige historie for at give en idé om, hvad man kan finde stof om i bogen. Et sådant jubilæumsskrift må man naturligvis se på med lidt blidere øjne end på et videnskabeligt værk. Alligevel må her fremhæves et par lidt flotte påstande, som ikke hører hjemme i så fornemt et værk som dette: »På en måde kan det siges, at lærerstanden har været med til at formindske sin egen politiske indflydelse, idet dens indsats som undervisere af folkets børn har betydet, at langt flere mennesker i dag står med kundskaber og viden og med en udvikling af deres evner, som gør dem egnede til at være foregangsmænd i folkets politiske, kulturelle og sociale liv« (Ib Koch-Olsen s. 222). Nej – man sætter sandelig ikke sit lys under en skæppe. Man kan godt forstå lidt af den ironiske tone, hvori N. C. Thomsen Nielsen omtaler Dansk Forening for Skole og Hjem (s. 232–233), men ironien bliver noget anstrengt i lyset af de seneste års erkendelse af den lille skoles, det nære miljø, betydning for barnet. H. E. Frank-Hansen nævner uroen omkring 30-årsreglen i forbindelse med de forbedrede lønningslove 1958 og fortsætter: »... men det var vist ikke så mange, der forstod hvad det virkelig drejede sig om« (s. 304). Fremfor en sådan let hoven holdning, kunne man jo have benyttet lejligheden til at forklare den ærede læser, *hvad* det så virkelig drejede sig om. I 1964 rejstes spørgsmålet, om lærerne i skolerne i eleverne skal opbygge vor tids anerkendte rigtige opfattelse? Svaret var dengang: Hvis man siger ja – hvad er så vort tids anerkendte rigtige opfattelse. Karl Brøcher og Johan Engelhardt forestiller sig, hvad en anden opfattelse ville svare: »Nej, skolens opgave er netop at lære eleverne at forholde sig *kritisk* (min udhævelse) til vor tids alment anerkendte opfattelser«. Forfatterne slutter dernæst, at det »indebærer, at børnene skal opdrages til at *forkaste* (min udhævelse) *forældrenes* værdibegreber« (s. 387). Det kan forfatterne da ikke mene for alvor: at det at forholde sig kritisk er ensbetydende med at forkaste? At forholde sig kritisk er vel snarere at skille uvæsentligt fra væsentligt, hvilket i lige høj grad kan resultere i, at børnene *godtager* som at de *for-*

kaster (sandsynligst: dele af) forældrenes værdibegreber. At hævde at forholde sig kritisk er lig med at forkaste nærmer sig det rene sludder.

Når alt dette er sagt, skal det også fremhæves, at bogen på sine steder er direkte morsom. At læse H. E. Frank Hansens beskrivelse af Stinus Nielsen og dennes manøvredygtighed og »Chr. 4«-træk er virkelig fornøjeligt. Samtidig forstår man, hvorfor DLF netop i Stinus Nielsens formandstid blev en magtfaktor, der dels var i stand til at vælte en lov (s. 308 ff) eller fremme en sådan (1958, s. 315 ff), hvor Venstre havde gjort sin stilling afhængig af DLFs holdning til lovforslaget; dels kan hævdes at have initiativet (min udhævelse) i debatten om folkeskolen (s. 347). Fornøjeligt – om end ufrivilligt – er det også at notere sig, at solidariteten i lærerstanden trods alt ikke rakte til en lønnivellerings, hvor forskellen mellem de lavest og højest lønnede mindskedes, men at alt blev godt, da man havde fået spredt lønningerne igen – og guleroden atter hang for næsen (s. 301 ff).

Det mest velskrevne (og derfor mest spændende?) indlæg i bogen er forfattet af Stinus Nielsen omhandlende perioden 1899–1919. Til belysning af de store træk i perioden inddrager Stinus Nielsen hele tiden konkrete eksempler. Alene for det afsnits skyld, er bogen værd at læse. Har man set H. E. Frank-Hansens karakteristik af Stinus Nielsen, undrer det ikke: han er af den slags mænd, der ved hvad de vil – og som så kan det. At skrive en spændende artikel, varm og velargumenteret, kan han altså også.

Bogens billeder er et helt kapitel for sig. Bedre har jeg aldrig set det gjort. Mange lærebogsforfattere kunne lære noget heraf. Hvert billede er forsynet med realkommentarer: sted, tid, personer. Hvor dette ikke har været muligt, gør man tydeligt opmærksom på det. Et par stykker kunne dog vist godt være dateret, og en enkelt mangler helt tekst. Men ellers: det vrimler med billeder af gamle skoler, lærere og deres elever, lærerkollegier i stiveste puds, tegninger, vittigheder fra aviser og »Folkeskolen«, resolutioner m. v., som giver et levende billede af særlig lærerenkernes fortvivlede økonomiske forhold. Alt dette gælder første halvdel af bogen – derefter er det som gassen går af: det vrimler nu med (i øvrigt færre) officielle billeder, af formænd og politikere, af bestyrelsen, af DLFs ejendomme o. lign. Dertil en masse »pæne« billeder, der skal illustrere et tema – og ved hjælp af billedteksten kan komme til det. Undtagelsen fra reglen om sidste halvdels billeder er

tegninger og fotos af skoler, specielt det nye skolebyggeri, disse tegninger og fotos er alle både tids- og stedfæstede. Billederne i sidste halvdel af bogen er illustrative, pyntede, langt mere end de er informative. Og omvendt i første halvdel. De informative billeder i bogens første halvdel klæder værket bedst.

DLFs jubilæumsskrift er som sagt en meget smuk bog og læseværdig. Her får man de store træk i foreningens historie under sammenholdets synsvinkel: man kan være uenige inden døre, men inden man skilles, er enigheden retableret, og udadtil er enigheden altid stærk. Mange, måske mindre ting irriterer ved læsningen som ovenfor omtalt, men også det faktum, at der er så mange overlapninger: den ene artikel gentager et problemkompleks, som den forrige just har behandlet. Et sted giver det sig et kuriøst udslag: Stinus Nielsen hævder, at i 1919 blev der indført lige løn for lige arbejde for de to køn (s. 141), mens Ib Koch-Olsen (s. 190) påstår, det ikke var tilfældet. Hvem skal man tro? Hvad angår disse mange overlapninger burde redaktøren have været strengere – også mod sig selv.

Kan man forstå at læse bogen som DLFs skildring af sine 100 år, således som DLF ønsker at give den, da får man megen viden og indsigt heraf. Den skal læses kritisk, men det betyder sandelig ikke, at læseren af den grund skal forkaste den: man skal blot læse med ens evner til at skelne væsentligt fra uvæsentligt.

Ellen Nørfelt

WILHELM SJÖSTRAND: Freedom and Equality as fundamental Educational Principles in Western Democracy from John Locke to Edmund Burke. Föreningen för svensk undervisningshistoria, 1973, 410 s.

Gennem de sidste år har et stort forskningsprojekt været i gang ved den pædagogiske institution ved universitetet i Uppsala. Dets hovedtema var været *frihed* og *lighed* i relation til opdragelsen og den pædagogiske tænkning, og projektets leder har været professor *Wilhelm Sjöstrand*.

Adskillige rapporter er udkommet siden 1970, op til nu ca. 20, hvoraf Sjöstrand selv tegner sig for omtrent halvdelen. Temaet er stort og kan give anledning til såvel historiske som dagsaktuelle betragtninger. Hvad de sidste angår har Sjöstrand allerede i 1970 udgivet »*Frihet och jämlikhet. Två grundbegrepp inom 60-talets svenska pedago-*

gik« (Gebers forlag). Men ellers er det ved denne lejlighed hans historiske bidrag, det drejer sig om. Disse er kommet som enkeltrapporter fra tid til anden, på svensk. Men de er nu oversat til engelsk og udkommet samlet som bind 129 i »Årsböcker i svensk undervisningshistorie«, et anseeligt værk på over 400 sider.

Det bærer vidnesbyrd om de kvaliteter, som altid har præget Sjöstrands arbejder, lærdom og grundighed. Han kan vanskeligt blive stillet over for et problem uden at forfølge det ud i alle kroge og forgreninger. Deri kan man også se forklaringen på, at et så omfangsrigt arbejde som dette alligevel kun dækker tiden fra *John Locke* til *Edmund Burke*, d. v. s. fra ca. 1700 til ca. 1800, med andre ord oplysningens århundrede. Til gengæld har det været en tid, da de begreber som her står i centrum, har spillet en meget fremtrædende rolle i den politisk-filosofiske tænkning – og dermed også i den pædagogiske.

De højere og overordnede synspunkter, som forbinder den politiske tænkning med den pædagogiske – en forbindelse som måske ikke er lige indlysende for alle – er det etiske og det antropologiske. Det sidste udtryk ses ikke benyttet af Sjöstrand; men det gemmer sig i et udtryk som »menneskets natur«, f. eks. i følgende citat: »Ingen kan bestride, at hvis vi skal bedømme friheds- og lighedsprincipperne, så må vi sætte dem i relation til de forestillinger vi har om menneskets oprindelige naturlige beskaffenhed på den ene side, og på den anden side vor tro på muligheden af at forme og danne individerne i den ene retning eller den anden.« (S. 12).

Kendskabet til den menneskelige natur vil vel nu om stunder blive klassificeret som psykologisk. Men hvis man rejser spørgsmål som f. eks. om menneskenes frihed, deres værdighed og deres lige værdighed, så er vi givetvis ude over det psykologiske synspunkt og inde på noget, der rummer vurderinger, som er fremmede for psykologien og hører andre discipliner til. En tilsvarende indvending kunne med en vis ret også rettes mod det antropologiske synspunkt. Men antropologi findes i hvert fald i to former, en naturvidenskabelig og en filosofisk, og det er da naturligvis den sidste der her er på tale.

Når vurderinger indblandes, kan vi sige at have bevæget os over på etikkens område og dermed ud over det psykologiske, men stadig væk inden for det »menneskelige«. Mennesket er imidlertid en helhed; og stykker man det ud under forskellige synspunkter og behandler det under det ene synspunkt uden at tage hensyn til det andet, så får man

flere inkommensurable menneskeopfattelser, der ikke vil smelte sammen til den enhed, som mennesket er.

Dette kan det være værd at have *in mente* som baggrund for Sjöstrands behandling af begreberne frihed og lighed, som nok i højere grad er etiske end psykologiske begreber, men som alligevel kræver stadig hensyn til menneskets faktiske natur som individ og som samfundsvæsen. Det er tillige karakteristisk for hele den tidsperiode, det her drejer sig om, at mennesket da blev betragtet som en helhed, et væsen med naturlige forestillinger om ret og moral, et naturligt lys i form af fornuft, og med normer indbygget i selve sin natur. Og denne normbevidsthed var af en lignende gyldighed som den, der gjaldt for den teoretiske erkendelse.

Her må man ganske vist sige, at *Locke*, hvis tanker er emnet for bogens første kapitel, kan være noget tvetydig i så henseende, for så vidt som han ville aflede alle menneskelige forestillinger af erfaringen. Og på dette grundlag kan det være svært at finde plads for en fornuft som en original menneskelig besiddelse. Ikke desto mindre var han tilhænger af begrebet om en »naturlig ret«, i hvilken frihed og lighed begge havde deres plads og funktion; og dette kan man så anse for en inkonsekvens eller en utydelighed i hans filosofi, i henhold til Sjöstrand mere det sidste end det første.

Netop som erfaringsfilosof må *Locke* tilskrive opdragelsen en meget stor betydning, bl. a. med henblik på at udvikle vore naturlige anlæg for erkendelse til en fornuft, der kan lede vore handlinger efter både klogskabens og moralens bud. Sjöstrands konklusion bliver da, at *Locke* ikke i første række var en fornuftens apostel, men en opdragelsens profet (s. 39 og s. 44).

I det følgende kapitel behandles derefter den amerikanske uafhængighedserklæring, hvis hovedpersoner, bl. a. *Thomas Jefferson*, *Benjamin Franklin* og *John Adams*, nok i hovedsagen var politiske tænkere, men også havde markerede tanker om opdragelse. Interessant er her behandlingen af lighedsproblemet, idet der hos ingen af dem er tvivl om, at alle er lige i rettigheder og pligter, i menneskeværdighed, og at det offentlige liv skal reguleres derefter. Men de er i højere grad end *Locke* opmærksomme på, at der også er adskillige uligheder mellem menneskene imellem, f. eks. i henseende til alder og køn, skønhed og styrke, talenter og begavelse. Og et vigtigt spørgsmål bliver da, hvordan man under lighedens princip skal møde disse uligheder.

Herefter flyttes scenen til Frankrig, hvor i første omgang *Rousseau* og *Helvétius* er hovedpersonerne. Det er en velkendt sag, at både frihedens og lighedens idé lå *Rousseau* stærkt på sinde, og noget forenklet kunne man føje til: lighedens idé især på det politiske område, frihedens på det pædagogiske område. Begge stod for ham som en slags moralske aksiomer, der ikke kunne deduceres ud fra andre forhold i den menneskelige natur.

Anderledes med *Helvétius*, der i lighed med de fleste franske oplysningsfilosoffer hyldede en sensualisme både erkendelsesteoretisk (al erkendelse har sit grundlag i sanserne) og moralsk (mennesket er i sin adfærd ledet af sine naturlige behov). Hermed bliver det mindre let for ham at begrunde, hvorfor han skal træde i skranken for frihed og lighed. Det gøres i grunden kun ved at han postulerer et naturligt behov derfor, et behov der muligvis kan være svagt fra naturens hånd, men dog kan gøres stærkere gennem klog administrering af belønning og straf, altså gennem opdragelse. Dette ligger bag hans kendte dictum *l'éducation peut tout*, opdragelsen formår alt, og vel at mærke en »positiv« opdragelse til forskel fra *Rousseaus* »negative« opdragelse. Trods et forskelligt menneskesyn, en forskellig filosofisk antropologi, er de dog stort set på linie i deres værdsættelse af frihed og lighed som fundamentale principper for ordningen af det menneskelige samfundsliv.

At både frihedens og lighedens idé måtte spille en meget stor rolle for revolutionens mænd siger sig selv; hvor stor en rolle lærer man for alvor at kende gennem *Sjöstrands* grundige og veldokumenterede fremstilling. Man lærer også, at fortolkningerne kan variere med hensyn til hvad der skal prioriteres højest i tilfælde af kontroverser, ikke uligt hvad der kan forekomme i vor egen tid. Det gjaldt ellers som et aksiom, at de to principper var fuldt ud ligestillede og desuden fuldt ud forenelige; men virkelighedens affærer lader sig desværre ikke ordne med postulat, især ikke når disse trods alt underkastes forskellige tydnin-
ger før anvendelsen.

I bogens sidste kapitler flyttes scenen tilbage til England, hvor den begyndte med *John Locke*. Hovedpersonerne er nu *Adam Smith*, *Thomas Paine* og *Edmund Burke*, og især den første og sidste af disse er her af interesse, idet *Thomas Paine* havde været omtalt allerede i forbindelse med grundlæggerne af det amerikanske demokrati.

Smith og *Burke* ligner hinanden deri, at de er mindre teoretisk doktrinære i deres udgangspunkt og deres videre behandling af problemer-

ne. Deres grundlag er hvad man kunne kalde en kultiveret *common sense* og deres fremstillingsform uden stram systematik. Smiths hovedemne er vore moralske følelser (*moral sentiments*), og det er blandt disse friheden og ligheden skulle have til huse. Men de må snarest siges at være usynlige til stede end at være genstand for abstrakte og formelle analyser. Noget lignende gælder Burke, og om dem begge gælder, at de bevæger sig mere på det psykologiske plan end på det logiske. Det betyder dog ikke, at de bliver stående ved det psykologiske i den forstand, at alt sættes på lige fod blot det er psykologisk faktisk. Det bliver sigtet med henblik på at uddrage noget alment gyldigt deraf. I virkeligheden drejer det sig ikke om en moralens psykologi, men om en moralens fænomenologi for nu at bruge dette udtryk fra en senere tid. Hos Burke udmøntes det i rammende og karakterfulde sentenser, og i enhver engelsk håndbog over »bevingede ord« er han repræsenteret langt mere fyldigt end nogen som helst anden end de her nævnte.

Til slut: Sjöstrands bog, som er oversat til et klart og flydende engelsk af fru Agneta Ljunggren, er – foruden at være en imponerende arbejdsindsats – et værk af stor interesse for pædagoger, men også for idéhistorikere, især sådanne som er interesserede i de politiske ideers historie. Hvor grænserne går mellem pædagogik og andre discipliner kan være vanskeligt at afgøre. De er her trukket længere ude end vanligt. Men i betragtning af at pædagogikken vil tabe noget væsentligt ved at trække snævre grænser for sit arbejdsfelt, skal der ikke gøres ophævelser over den ting. Tværtimod, en pædagog kan vanskeligt orientere sig vidt nok omkring for at få fuldt lys på sine egne problemer. Og i hvert fald vil så fundamentale idéer som frihed og lighed både med hensyn til deres indhold og deres indflydelse være af interesse for det grænseland mellem pædagogik og politik, som hedder skolepolitik.

K. Grue-Sørensen

WILHELM SJÖSTRAND: Frihet och jämlikhet. Två grundbegrepp inom 60-talets svenska pedagogik. Gebers förlag. Uppsala 1970. 132 s.

Den opgave, som Sjöstrand har påtaget sig ved studiet af begreberne frihed og lighed i pædagogiske sammenhæng, sigter ikke kun til pædagogikkens historie. I en fremstilling fra 1970 har forfatteren taget problemet op ud fra den aktuelle svenske skoledebat. Da han har fundet,

at lighedsbegrebet i de senere år har fået en øget politisk aktualitet, har han ment, at en analyse af begreberne og de vurderinger man knytter til dem i sådan en situation kunne blive til hjælp for politikerne i deres overvejelser. Sjöstrand er dog klar over risikoen ved at »blande« sig i en debat på et så aktuelt tidspunkt. De politikere, der i hans forskningsresultat ser en risiko for deres egne politiske mål, vil altid slå fra sig med begge hænder, ja »måske med begge de knyttede næver«. Læserne er på denne måde allerede i indledningen klar over, at Sjöstrand fremlægger synspunkter, der ikke nyder fremme i den aktuelle politiske situation. Den pæne pædagog er med sine historiske-pædagogiske studier af begreberne som ballast pludselig forvandlet til en aktuell og farlig debattør, farlig fordi han så begavet forstår at logisk analysere og kritisere brugen af begreberne frihed og lighed, samtidig som han tager afstand fra de forskere, der hævder, at forskning ikke bør være tilstræbt objektiv, og at forskeren altid er bundet til bestemte vurderinger.

Denne problematik – forskerens forhold til samfundet og de vurderinger, der leder det samfund, der omgiver ham, giver analysen af begreberne frihed/lighed en videnskabsteoretisk overbygning.

Sjöstrand sætter focus på begreberne ved at gennemgå skolelovgivningen, FN's resolutioner, de politiske partiers programmer og udtalelser fra repræsentanter for den samfundsvidenskabelige forskning.

Ved analysen af begreberne frihed og lighed tager Sjöstrand sit udgangspunkt i den svenske skolelovgivning omkring gennemførelsen af enhedsskolen. Individets frihed til »självförverkligande« i undervisning og uddannelse og kravet om hensyn til medmennesker fremstår her som grundlæggende aspekter i skolens virksomhed. I en parlamentarisk betænkning fra 1961 hedder det, at fundamentet for skolens virksomhed ligger i »aktningen för elevens människovärde, hans personlighet och egenart«. Skolen skal give både en individuel og social opdragelse, der svarer hertil, idet den individuelle undervisning skal tage højde for, at »studieförutsättningarna hos elever av olika begåvningsgrader och begåvningsstyper är väsentligt olika och at studieprestationerna växlar både till art, omfång och kvalitet«. Den sociale opdragelse skal sikre, at »varje elev skall känna att han som likvärdig med sina kamrater blir upptagen i skolans gemenskap, vilka studieförutsättningar och fysiska förutsättningar han än har« (s. 24 f.). Her finder Sjöstrand balance mellem frihed og lighed i skolens målsætning.

Virkeliggørelsen af denne målsætning for skolen er kommet til at finde sted i en tilvalgsskole med sammenholdte klasser, som vi kender dem her hjemme fra forsøg i de senere år. I denne skoleform, mener Sjöstrand, bliver vanskelighederne ved at tilgodese både frihed og lighed, som vi har mødt begreberne defineret i det foregående imidlertid store og direkte dunkle punkter i argumentationen omkring begreberne tydelige.

Søgning til højere uddannelse skal således ifølge samme betænkning ske efter elevens »ønske og evne«, og studieforudsætninger er afgørende for placering i specialklasse, men samtidig kan elevens valg af tilvalgs-emner ske i strid med hans begavelsesmæssige forudsætninger. Den individuelle opdragelse har således ikke udelukkende til mål at udvikle den enkeltes evner og anlæg, som de kommer til udtryk i studieforudsætninger. Den personlighed, der kommer til udtryk i elevens begavelse og studieevne, kan skolen således ikke påvirke (f. eks. til bestemte studieretninger), her har eleven absolut frihed. Anderledes stiller det sig med den del af personligheden, der bunder i miljømæssige faktorer, der kommer til udtryk i elevens initiativ, udholdenhed og evne til at tilpasse sig et studiemiljø. Her siger betænkningen, har skolen en mulighed til påvirkning; det sociale miljø i skolen tillægges stor betydning.

I argumentationen for den sociale opdragelse mener Sjöstrand, at betænkninger inddrager forhold, som ikke er nødvendige for kravet om hensyn til medmennesker, nemlig den stærke vægt, som betænkningen lægger på samvær med personer, der har andre forudsætninger og evner, end man selv har. »Logisk set«, siger Sjöstrand, »er der intet, der siger, at man kan lære at vurdere alle i lige grad som medmennesker kun ved at slides mod individer, der er anderledes end en selv« (s. 26). Da tilvalgsskolen og de sammenholdte klasser netop bygger på dette princip, bliver Sjöstrands indvending en kritik af den svenske enhedsskole, hvis videnskabelige grundlag han altid har stået skeptisk overfor. Hans opfattelse er næppe overraskende for dem, der har fulgt Sjöstrands kamp for at bremse den politiske styring af den svenske skole fra 1950'erne. Her hjemme er hans synspunkter kommet stærkest frem i en artikel i Pædagogik, 1971: Den pædagogiske forskning og dens anvendelse.

Den betoning af lighedsbegrebet i den svenske enhedsskole, der lige er omtalt, er blevet bragt frem af Socialdemokratiet, og i en gennemgang af bl. a. dette partis skolepolitik i 60'erne finder Sjöstrand yderli-

gere en drejning i samme retning. Sjöstrand viser, at Socialdemokratiets lighedsbestræbelser dels tager sigte på at mindske præmiering af medfødte forskelle mellem mennesker, som f. eks. intelligens, dels på at udjævne miljømæssige faktorer i samfundet, der har indflydelse på elevernes studiegnethed. I en rapport, udarbejdet af en studiegruppe vedrørende lighedsproblematikken, som blev nedsat af Socialdemokratiets kongres i 1968, hedder det, at skolen bør mindske de krav, der hører sammen med medfødte egenskaber som intelligens og talent. Den individuelle præstation bør få mindre betydning, og større vægt bør lægges på elevernes samarbejdsevne (s. 37).

Lighedsbegrebets betydning i skolepolitikken gennem 60'erne hører bl. a. sammen med en øget accentuering af miljøets betydning for en vurdering af hvad intelligens og studieforudsætninger egentlig er. Miljøets betydning for vurdering af intelligens fremhæves både af Socialdemokratiet og af den samfundsvidenskabelige forskning, hvoriblandt psykologen professor Torsten Husén indtager en så fremtrædende plads, at mange pædagogiske tilhængere af den svenske enhedsskole, ifølge Sjöstrand, nøjes med at fastslå: »Jag tror på Torsten Husén« (s. 88). Sjöstrands analyse af dennes udtalelser vedrørende miljøets betydning synes at vise, at Huséns egen tro er ret nuanceret. I 1966 fandt han, at forskelle mellem elever i en klasse til to trediedele afhang af medfødte anlæg og til en trediedel af forskelle i opvækstbetingelser, men senere har han udtalt, at han nu nærmest er at regne til den miljøteoretiske lejr. Det interessante ved Torsten Husén er, at han på grundlag af lighedsbestræbelserne på det miljømæssige område går ind for en sådan grad af individuel undervisning, at man, hvis det bliver nødvendigt, kan »skabe den individuelle variation der må til for at gøre tilværelsen udholdelig«. (S. 65.) Her er han helt enig med Sjöstrand selv, der mener, at frihedsbegrebet kun kan fungere som fuld frihed til at udvikle de uligheder, der er blandt mennesker.

Friheden i pædagogiske sammenhænge skal altså tilgodesee den enkelte elevs forskellige studieforudsætninger og interesser i *undervisningen*, medens ligheden ved *opdragelse* skal sikre alle uanset studieforudsætninger et ligeværdigt samvær. Lighedsbegrebet, som udtryk for alles lige værdi som menneske, hviler, som Sjöstrand viser det, på to fundamenter, kristendom og den såkaldte naturret. I vort eget samfund har vi til stor del mistet dette grundlag, og følgen er blevet en udviskelse af begreberne i brugen af dem (s. 117). Medens liberalismen i det

industrialiserede samfund udvikler frihedsbegrebet til en hensynsløs udnyttelse af masserne, har socialismen en tendens til at betone lighedsbegrebet på frihedens bekostning. Det svenske socialdemokrati har ifølge Sjöstrand fulgt denne linie og udvidet lighedsbegrebet til at omfatte individuelle forudsætninger og ydre livsbetingelser. Konsekvensen for skolen er den, at kravet om fællesskab dominerer hensynet til den enkeltes forudsætninger (s. 171). Samtidig glider begreberne mere og mere over i hinanden, idet frihedsbegrebet bliver brugt i økonomiske, sociale og kulturelle sammenhænge, og lighedsbegrebet er udvidet til at gælde næsten alt i og uden for mennesket.

Ved sin logiske analyse af begreberne frihed og lighed i pædagogiske sammenhænge og samtidens vurdering af dem kan man følge Sjöstrand meget langt i hans påpegning af svagheder i den pædagogiske og politiske argumentation, hvorved de to begreber kommer i et vist modsætningsforhold til hinanden. Bogen viser, at Sjöstrands grundlag for indholdsanalysen af begreberne ikke svarer til den socialistiske ideologi, hvis forståelse af begreberne til dels er kommet til at gælde også et parti som Centerpartiet. Begreberne og vurderingen af dem er blevet forandret, men hverken pædagoger eller politikere gør sig – eller andre – klart, hvad de mener med dem.

Det spørgsmål, der rejser sig under læsningen af Sjöstrands bog, er, om man ikke kan tilgodese den enkeltes særlige evner og studieforudsætninger på trods af en svækkelse af karaktersystem og udelt skole. Svaret (som også Sjöstrand er inde på) må være den individuelle undervisning, som sammen med de mange tilvalgsfag i praksis kan opveje eventuelle idémæssige modsætningsforhold i den teoretiske overbygning. Ingen anfægter vel i dag de politiske lighedsbestræbelser, der ligger i at give alle en lige chance til samme uddannelse. Sjöstrands bog gør dog opmærksom på en række problemer, der knytter sig til denne udvikling, hvis man vil bevare frihedsprincipperne, og det vil næppe heller mange anfægte! Man kunne måske af Sjöstrands gennemgang af bl. a. det svenske Socialdemokratis skolepolitik gennem 60'erne få det indtryk, at partiet har været så ivrig efter at rive et forhadit skolesystem ned, der ledte til klasseskel, at man ikke har gjort sig helt klart, hvilken skole og hvilket samfund man vil bygge op på de nye lighedsideer.

Med denne analyse viser Sjöstrand, at en tilstræbt objektiv undersøgelse på ingen måde behøver at være farveløs. Måske ville nogen sige,

at sagligheden også kan have sine nuancer, både ved det der skrives og ved det der ikke skrives. Også begreber som intelligens og studieeg-nethed, der hos Sjöstrand indtager en dominerende rolle for frihedens funktion i pædagogiske sammenhænge, har i senere år fået et ændret indhold på grund af psykologiske forskningsresultater omkring arv/miljø.¹ En ny definition af intelligensbegrebet vil have stor betydning for Sjöstrands problemstilling. Under alle omstændigheder kan ingen stå ligegyldig over for emnet og forfatterens konklusion, uanset politisk ståsted og bogen burde indgå i al pædagogisk uddannelse og læses af alle skolepolitikere.

1. Se f. eks. Pædagogik nr. 1 1973 og Gymnasieskolen 1973 s. 134–137.

Ingrid Markussen

ORDRUP GYMNASIUM GENNEM 100 ÅR. 1873–1973. Redigeret af Jakob Jensen. I kommission hos Dansk Central-Boghandel, 1973. 241 s., ill. 52,50 kr.

Ordrup Gymnasium fyldte 100 år den 3. november 1973. I den anledning udsendtes et festskrift, der skulle give »måske ikke den objektive sandhed, men dog et rigt facetteret billede af livet i den gamle skole«.

Lektorerne Ib Tage Andersen, Poul Colding og Mogens Nissen har skrevet den egentlige historie, i fire tidsafsnit. Otte gamle elever har skildret livet på Ordrup Gymnasium i deres tid. Desuden er der særlige kapitler om sporten på O. G., lejrskolen, Ordruppersamfundet og et kapitel om skolen i 1973 skrevet af en nuværende elev. Til slut bringes en fortegnelse over lærerstaben gennem de 100 år, udarbejdet af lektorerne Erik Jacobsen og Karen Buch. Spredt i bogen findes en hel del billeder, udvalgt af redaktøren, lektor Jakob Jensen; det er portrætter, buketter af skoleblade og fortrinlige »lærerbilleder« af »onkel Tare«, kunstneren Tare Jespersen.

Det er blevet en bog, som skolen godt kan være bekendt. De lodigste indlæg er de egentlig historiske; de øvrige bidrag rummer værdifulde karakteristikker, men nogle »minder« kunne uden skade være udeladt, nemlig de, der mest er en egocentrisk præsentation eller en perspektivløs jubilæumssnak.

Skolen blev grundlagt på Hyldegaardsvej nr. 9 i Ordrup af H. C. Frederiksen, kaldet »Friser«. Han ledede skolen i 35 år, til 1908, de sidste elleve år sammen med svigersønnen, Kristian Branner (H. C. Branners far). Om denne ældste periode skriver nu afdøde lektor, dr. phil.

Poul Colding, der har været knyttet til skolen fra 1923 til 1970. Kapitlet vidner om dr. Coldings evne til at formidle sin store viden ved koncentration omkring centrale spørgsmål i emnet, – en evne, der gjorde »denne lærde og venlige Kapacitet« til en så dygtig og påskønnet historielærer (jfr. Anne Margrethe Holm Joensen og Trolle Bagger, henh. s. 131 og 146).

Blandt de højere skoler havde H. C. Frederiksens sit særlige præg: skolens liv skulle være et familieliv, en del af børnene, »fosterbørnene«, boede på skolen; i de første år optoges kun drenge, men snart deltog også piger i undervisningen; stor vægt blev der lagt på friluftsskildring, boldspil, kælkture i Dyrehaven, ekskursioner osv. Det, der gjorde skolen til den »personlige skole«, var den nære kontakt mellem børnene, lærerne og hjemmene. Et endnu læseværdigt vidnesbyrd om denne kontakt er H. C. Frederiksens artikler i skolens årsprogrammer, hvor han jævnt og ligefrem fortalte om sine pædagogiske tanker og principper; mange samtaler om børnenes opdragelse har H. C. Frederiksen ført med forældrene dels på forældremøder dels rundt i hjemmene, – bl. a. med højskoleforstander Gotfred Rode på Skovgaard, hvis to sønner, Ove og Helge Rode, hørte til de første årgange på skolen.

»Salig er den, over hvis hoved begejstringens ørn har suset med sine brede vinger« stod der på en statuette i H. C. Frederiksens kontor. Uofficielt lød hans valgprog: »Det vigtigste i skolens liv er alt det, der ikke står på skemaet«. Det er med rette, hvis man fornemmer, at det er pædagogiske ideer, der er i slægt med de Grundtvig-Kold'ske. I latinskolekredse havde sådanne tanker ikke fundet stærk tilslutning; en undtagelse i så henseende dannede rektor Lefolii i Viborg, og det er næppe nogen tilfældighed, at Lefolii i sit otium påtog sig at undervise netop hos H. C. Frederiksen; næppe heller tilfældigt, at vi i lærerstaben finder sønner af Lefolii og af den grundtvigske venstrepolitiker Sofus Høgsbro.

Kyndigt og afbalanceret skildrer dr. Colding hovedlinierne i H. C. Frederiksens pædagogik og de vanskeligheder, der opstod i forholdet til myndighederne. Dog kunne der nok siges mere om H. C. Frederiksens arbejde på at lave om på den daværende eksamensskole, gennem sine forbindelser blandt de grundtvigske politikere.

Mogens Nissen skriver om Ordrup Gymnasium i årene 1908–33, – under rektorerne dr. phil. Ernst Kaper, Otto Madsen, dr. phil. Højberg Christensen, Henrik Bang og Carl Vilhelm Østergaard. Skolen bli-

ver i denne periode en »almindelig« gymnasieskole – i 1919 blev den statsskole –, men den kæmper for at bevare sit særpræg. Nissen gør udmærket rede for brydningerne mellem gammelt og nyt i disse år og giver hermed et bidrag til belysning af de to markante karakterer, Kaper og Højberg Christensen, især af den første. Nu stod det vigtigste på skoleskemaet! Skolen blev en autoritet over for hjemmene, med krav om orden og disciplin. Men til den Kaper'ske pædagogik hørte også »krav om glans, om festlighed over skoledagen«. En af de daværende elever citeres for følgende bemærkning: »Hver dag havde sin glade oplevelse, om så bare Kapers muntre og ildnende ord ved morgensangen!« Ikke nogen skoledag, uden at hver elev har en glad oplevelse – det burde være et motto for hver skoleleder i landet! »Optag det gamle, og skab nyt«, var Kapers råd til sin efterfølger. Det siger mest om Kaper selv.

Kontakten mellem skole og forældre blev under efterfølgerne ikke den samme som i Frisers tid, – en sammenkomst af forældre måtte aflyses i 1925 p. gr. af manglende forældretilslutning! Kaper, men nok især Højberg Christensen fremkaldte formentlig ved deres perfektible effektivitet en distance mellem skole og hjem. Men kontakten med livet uden for skolen var en tradition, der levede videre. »Erst die Arbeit, dann das Spiel«, sagde Højberg Christensen, og der blev tid til begge dele. Musikarrangementer, ekskursioner, gæster fra udlandet. Begge de nævnte rektorer var i stand til at lægge en pædagogisk linie – det var nok på dette punkt, de mest lignede H. C. Frederiksen og Branner –, og de havde et dygtigt og loyalt lærerkorps.

Ib Tage Andersen har skrevet to kapitler, et om perioden 1933–51, dvs. Einer Torstings rektortid, og et om årene 1951–73. Om det sidste skal der her ikke siges noget; det er – ikke unaturligt – blevet mere annalistisk end de øvrige afsnit, selvom der også her antydes et mønster; »afslutning – og begyndelse«, hedder det.

Med Einer Torsting fik Ordrup Gymnasium atter en ildfuld leder. Store og små reformer blev gennemført, nogle af dem på hans initiativ, – andre på medarbejdernes – præfektsystemets indførelse, gymnasieforeningens opblomstring og købet af »Klitgården«. Det hedder om Torsting til slut, at han havde ført Ordrup Gymnasium »frem til en førende position blandt Danmarks gymnasieskoler«. Det lyder ikke usandsynligt. Der var megen idealitet og stærkt engagement hos Torsting, – manden, der var mag. scient., var medudgiver af Søren Kier-

kegaards efterladte papirer, var gammel FDF-fører, forbandt matematik med idéhistorie og udgav det fortrinlige værk »Opdragelse og Undervisning i Danmark«. Der er en spændvidde her, som må have sat sig mange spor i de pædagogiske overvejelser på skolen. Men læseren får i teksten her ikke rigtigt svar på sit spørgsmål: målt med hvilken alen var O. G. nået til en »førende position«?

Dette var spredte refleksioner ved gennemlæsning af nogle interessante afsnit i bogen. De munder naturligt ud i det spørgsmål: hvor mange af Frisers idealer har været i stand til at overleve på skolen i dag? Et egentligt svar herpå får vi ikke.

Det er godt, at bogen har en lærerfortegnelse, – det er et stort og ikke altid taknemmeligt arbejde at lave en sådan. Om de lærere, der har forladt skolen, oplyses det, til hvilket nyt arbejde de er overgået, men evt. senere arbejdspladser angives ikke. I øvrigt oplyses deres fødselsdag, uddannelse (eksamensfag), ansættelse og advancement ved skolen, afgang og dødsår. Kvindelige lærere får – som oftest – også deres pigenavn med. Listen er ordnet kronologisk efter ansættelse.

En elevfortegnelse er ikke medtaget.

Anmelderen har savnet: et personregister, oplysninger om de enkelte forfattere, specielt om de bidragydende gamle elever, oplysninger om kildegrundlaget (protokoller, dagbøger?) i de tre historiske afsnit (dr. Colding har henvisninger), fotografier af de historiske forfattere – samt af den redaktør, der har haft held og energi til at få puslespillet lagt.

Vagn Skovgaard-Petersen

FINN HELD: En skole – skolen – flere skoler – alle skolerne. Danmarks Radios Grundbøger. Fremad, Kbh. 1972. 207 s.

Finn Held, cand. pæd. seminarieadjunkt, kendt som en engageret debator i tidens pædagogiske debat, har skrevet en grundbog for Danmarks Radio med titlen: »en skole – skolen – flere skoler – alle skolerne«.

Den er skrevet i et prisværdigt klart og præcist sprog, et sprog der kan forstås også udenfor de professionelle pædagogers rækker. Bogen bærer præg af en raffineret teknik: først gøres der status over skolen, hvor den er mest progressiv, dernæst sættes der spørgsmålstejn ved, hvad fremskridt er, så rettes en alvorlig anklage mod skolen og endelig

tegnes et billede af skolen, som den bør være og af hvordan den kan ændre sig.

Min fremstilling vil følge denne linje.

Hvordan har skolen ændret sig?

Den strenge skoles tid er forbi, konstaterer Finn Held, klimaet er som helhed blevet mildere. Skolen er ved at få en ny stil. Læreren er både i ligefrem og overført betydning kravlet ned fra piedestalen. Han/hun er blevet en mobil person, der ikke blot kan beordre børnene op til sig, men kan tilkaldes til hjælp og vejledning. Skolen har også åbnet sig mod forældrene, og forældresamarbejde er blevet et vigtigt element i lærerens arbejde. Der er mindre terror blandt eleverne. Det er ikke et tilfælde, at 60-ernes slagord var trivsel. Slagord kan slides og misforstås, men det er tegn på forandring og traditionsbrud af afgørende karakter, at hvor man før talte om flid og lydighed, der taler man nu om trivsel. Man kunne nu spørge om alt nu står så godt til, som denne status kunne forlede til at tro? Har forældrene, når de til tider er skeptiske overfor det der sker i skolen, ikke ret?

Jo, mener Finn Held, der er ingen tvivl om, at forældre kan have en vis ret i deres skepsis. »Som den gamle skole gav mulighed for magt, overgreb og misbrug af den givne autoritet, således giver den nye skole mulighed for misbrug af principperne om frihed, nytænkning og selvstændighed. Den lærer, som ikke magter den tænkning og den metodik, der kræves i dag, kan fristes til at bruge de rigtige ord til at dække en laden stå til, hvor hverken han selv eller eleverne er klar over, hvad de foretager sig og med hvilket formål«. – »Der er ikke noget nyt i, at skolen giver plads for uduelige lærere. I dag har de blot en anden stil«.

Dette betyder at kravet til lærerens professionalitet er større end nogen sinde før – og sværere at definere.

Læreren er en meget vigtig faktor i Finn Helds tanker om skolen. Fremskridt i skolen er efter forfatterens mening mindre forårsaget af love og bekendtgørelser end af lærerens ændrede holdning: »det er ikke styringen ovenfra, der har været afgørende for udviklingen. Det afgørende har været de mennesker, der fungerer i systemet. Det er dem, der befordre udviklingen i overensstemmelse med andre tendenser i samfundet«.

Man må give Finn Held ret i, at skolen har ændret sig, men er forandring det samme som fremskridt? Finn Held gør opærksom på, at mange af de forandringer, som dikteredes udefra, viser tegn på »at bære lig i lasten«. Han trækker dette stærkt op i en artikel i nr. 17 i »Folkeskolen« (jubilæumsnummeret), hvor han skriver, at »tilsyneladende var specialundervisningen et fremskridt, men vi kan nu se farerne for en særlig form for racisme, tilsyneladende var undervisningspligtens udvidelse et fremskridt, men den kommer til at uddybe kløften mellem børnene og de voksnes verden, tilsyneladende var de øgede krav til lærerens formelle kvalifikationer en forbedring, men det er livsnødvendigt for børn i skolen at omgås mennesker, som har kendt til andet end bøger og skolestuer, tilsyneladende var de store skoler et fremskridt, men de førte med sig fremmedgjorthedens kulde og bureaukratiets umenneskelighed«.

Selve den bureaukratiske opbygning af vort skolesystem er altså efter Finn Helds opfattelse med til at hindre, at de måske velmente ideer ændres til objektiviserende processer, hvor det enkelte menneske forvandles til og behandles som ting og ikke som person. Selv om skolen som målsætning fik de smukke begreber frihed, aktivitet og selvstændighed, så ville den bureaukratiske organisation bevirke en effekt, som bedre kan kendetegnes ved ufrihed, passivitet og uselvstændighed. Børnene kan ikke i et sådant system lære at tænke sig om, selv vælge og selv stå inde for et valg. Da det, de skal lære, ikke er klart defineret, og målet for hvert enkelt er usikkert, kan de aldrig selv konstatere om målet er nået, men er hele tiden afhængige af lærerens tolkning og af hans godkendelse. Fagene er efter Finn Helds mening yderligere en alvorlig hindring for, at børnene lærer det, de har brug for. »Fagopdelingen er et kunstgreb som i virkeligheden skærer menneskelig viden og udfoldelsesmuligheder ud i terninger, så de i skolens form ikke får noget med hinanden at gøre, medmindre der er lærere som prøver at knytte tingene sammen igen«. Virkeligheden er noget helt andet. Virkeligheden har med konflikter at gøre, og konflikter er udtryk for interessemodsætninger. Det er efter Finn Helds mening skolens opgave at afsløre konflikterne i samfundet og dermed udfordre den menneskelige frihed.

Børnene skal lære, hvad det er at leve som et demokratisk menneske. Umiddelbart skulle man synes at dette kan man ikke være uenig om, men Finn Held påpeger, at der er en kløft mellem det man taler om,

at demokrati *bør* være, alle de dyre ord om frihed, lighed, og det der er dagens virkelighed.

Hvis demokrati skal forstås efter rette pålydende må skolen være et sted, hvor børnene lærer at leve demokratisk, og det betyder selvfølgelig da ikke, at man tolererer asocial adfærd. Børnene lever i en tid, der hele tiden forandrer sig, derfor må vi prøve at udforme en pædagogik som gør det muligt 1) at indstille mennesker til foranderlighed, 2) udvikle mennesker til bevidst og overvejet at kunne vælge mellem muligheder og 3) at styre udviklingen, så de kan være med til at skabe et samfund, der er værd at leve i.

Men der er kræfter i samfundet der har deres uforgribelige mening om, hvor der skal styres hen. Derfor har børnene brug for voksne, der kan stå vagt om børnenes ret til at styre deres eget liv sammen med andre mennesker. Skolen skal være demokratiets værksted, som vil slå for skolen som et sted for tanke-tros- og ytringsfrihed.

Man kunne da indvende, om skolen overhovedet har en chance for at blive dette værksted for demokrati og udvikling? Egentlig mener Finn Held ikke den har denne mulighed, den har overlevet sig selv. Den har i sig alt for mange kræfter indbygget, som vil forhindre den i at blive det sted, hvor mennesker trives. Hvis man ad bureaukratisk vej vil forsøge at bringe hele folkeskolen i trit med en udvikling, som allerede er løbet videre, kan dette ikke realiseres, fordi en sådan forandring dikteret ude fra kun kan forløbe i det tempo som sættes af de mest reaktionære dele af befolkningen.

Jamen er skolen da ikke det sted, hvor man lærer noget? – Måske var den det, dengang viden blev betragtet som et afgrænset fond af færdige sandheder, veletablerede meninger og uforanderlige begreber, siger forfatteren.

Men i dag hvor den moderne kommunikationsteoris teknik og almindelige informationsvirksomhed har givet mulighed for at lære på en helt anden måde end før og på et mere kvalificeret niveau, kan man ikke argumentere for skolen som institution ud fra dette synspunkt.

Finn Held konkluderer, at skolen ikke mere behøves som garant for, at viden formidles og færdigheder indlæres.

Derimod behøves skolen, fordi børnene skal være et sted, inden de kan få en uddannelse. Skolens opgave i dag er at løse problemet om opbevaring af børn og unge. Derfor og kun derfor ville det være katastrofalt hvis vi lukkede skolen. Hvor skulle vore børn så være? At det

forholder sig sådan er for Finn Held ret beset et tegn på, at samfundet er sygt. Før var børn med i de voksnes fællesskab, de havde selv et arbejde, der skulle udføres. De havde betydning. Nu kan de ikke længere bruges og risikerer dermed at miste den oplevelse af betydning, som man har lov at tro er nødvendig at have for ethvert menneske. Men, siger Finn Held, sarkastisk, der er jo mening i det, hvis man betragter skolen som forberedelse til en voksentilværelse, som er kendetegnet ved fremmedgørelse »hvor mennesket glemmer, at den verden, det lever i, har det selv skabt«.

Undervisningen kan blive sjovere, tvangen kan erstattes af manipulation, men fører ikke dermed til mere selvbevidste, samfundsbevidste og frigjorte mennesker.

Mener Finn Held der kan gøres noget for at ændre dette? Svaret er bekræftende, men en bred målsætningsdebat nytter ikke. Måske er der brug for en analyse af skolens faktiske funktion og faktiske resultater. Herved kan vi få at vide, om det der sker har noget at gøre med vore intentioner.

Derimod er der – på det konkrete plan for det enkelte barn, for forældrene til dette barn og barnets lærere – brug for at klargøre sig mål og funktioner.

Dette kunne så afsløre, at disse mål ikke kan realiseres inden for den nuværende strukturs rammer, og skolen vil blive sprængt indefra. Den vil blive en ny skole – et sted, hvor man har frihed til at vælge sine aktiviteter selv og have medbestemmelse ved fælles beslutninger om fælles vilkår.

Det bliver et sted, hvor man kan studere kinesisk og tage på fisketur den næste dag. Man kan lære spilteori om formiddagen og partere grise om eftermiddagen. Man kan forlade bygningen og studere på en arbejdsplads. Man kan også invitere arbejdere, funktionærer og politikere ind.

Til slut opstiller Finn Held nogle forslag, som kan vise vejen til »skolen for livet«. 1) Man skal kunne vælge sin skole frit. 2) Hver skole skal have sit eget program. 3) Inden for rammerne af den enkelte skoles program må hvert barn have ret til at vælge sit undervisningsemne. 4) Der må være ret til for barnet at udskifte lærere. 5) Der må gives plads for forsøg med ledelsesformer og 6) mulighed for ansættelse af ikke-læreruddannede.

I dag er skolen et supermarked, dvs. et sted med varer, man gerne vil have solgt.

Vi må, siger Finn Held, lave skolen om til et sted, der tjener menneskets interesser, til de mange muligheds sted. Det vil kræve, at vi, de voksne, forandrer os og prøver at afdække dogmerne i vor bevidsthed og klargør vor afhængighed af den viden og de indstillinger, andre har påtvunget os.

Dette er tanker, vi genfinder i Paulo Freires krav om, at vi må bevidstgøre os om de kræfter, der undertrykker os. Som lærere og opdragere har vi længe nok udført lakajtjeneste for magthaverne. Vi har gjort det, fordi vi selv har lært lydighed og selv lært at tvivle på vore muligheder.

Finn Helds bog afspejler som helhed de tanker, der præger den pædagogik, der beskæftiger sig med, hvordan vi skal forstå vort demokrati-begreb, og hvordan vi bør handle derefter. Derfor er det en moralsk bog uden at være en moraliserende bog. Da moral altid implicerer konsekvenser for handling er det også en politisk bog. Opdragelse bør ikke isoleres til at kunne udvikles inden for en udefra defineret ramme. Skolen er en levende del af hele samfundet.

Derfor handler den også om opdragerens ansvarlighed og forpligtelse til at forstå, hvad der følger af, at vort samfund har erklæret at ville være demokratisk.

Nogle ville mene, at disse tanker kun er et uklart begreb for »mangelende opdragelse«. Men man bør da huske, at Finn Held ikke mener, at opgaven er blevet lettere for opdrageren. Den vil stille endnu større krav end før om at kunne foretage overvejelser og vurderinger af, om det der sker tjener de hensigter man havde. Opdragerne må sammen med børnene og forældrene kunne sætte spørgsmålstegn ved enhver godtagen sandhed, ved ethvert dogme og enhver mening og beskrivelse: Er det rigtigt? hvor ved vi det fra? Hvem har sagt det? Hvem har interesse i om det forholdt sig anderledes?

I den pædagogiske debat, der føres for tiden, taler både højre-orienterede og venstre-orienterede om, at i den proces, der skal føre til opdragelsens mål vil noget indhold være bedre egnet end andet (spørgsmålet om material-effekt). Finn Held mener, at undervisningens effekt ikke skal søges i »stoffet«, men i hvordan det *formidles*. Det afgørende bliver, hvordan vi forholder os til »stoffet«, hvordan det vi foretager os i opdragelsesprocessen afvejes overfor de demokratiske principper: Hvordan vi hjælper børnene med at blive voksne og ikke en bestemt slags voksne.

Konsekvenserne af dette vil blive at forsøge at ændre ved samfundets struktur, ved de herskende værdier og ved de bestående magtforhold.

At hæfte en bestemt snæver politisk etikette på Finn Held ville være at modsige ovenstående. De der har behov for at båse folk, fordi de i stedet for at arbejde med sagen arbejder med teorier, kan jo gerne forlyste sig med det.

Spæt Henriksen

UFFE GROSEN: For skole, for kirke, for frihed. 34,50 kr. Foredrag og artikler.

Uffe Grosen begyndte sit arbejde som højskoleforstander i Vallekilde den 1. november 1923, endnu knap 29 år gammel. Han nedlagde forstanderværdigheden i 1954 kort før sin 60-års dag, og havde endnu en lang række virksomme år foran sig. Han blev boende på skolen, fungerede i adskillige år som lærer og havde samtidig mulighed for at varetage en række andre hverv. Blandt andet fik han bedre tid til at tænke sig om og nedskrive sine overvejelser.

Det udvalg af foredrag og artikler, som Anna Grosen og Roar Skovmand har udgivet, og sidstnævnte kyndigt har skrevet indledning til, bærer præg af denne løbebane. Af 16 artikler stammer kun 6 fra de afgørende 30 år, da Grosen med sin egen indsats skrev højskolehistorie. Resten er blevet til i de rolige år efter 1954, da han fra sin aftægtsbolig på bakken kunne kigge uforstyrret hen over højskolens tage og anskue de folkelige og kirkelige problemer under historiske synsvinkler.

Skolehistorisk set må man beklage denne sammenhæng. Igennem de 30 år var Vallekilde ved siden af Rødding og Askov en førende højskole i Danmark. Man ved, at tusinder og tusinder af unge strømmede til Vallekilde. Man tvivler ikke på, at de havde store oplevelser på skolen, men hvilke? Hvordan bar Grosen og hans medarbejdere sig ad? Hvilede de trygt i en solid pædagogisk tradition, eller tumlede de i søvnløse nætter med spørgsmålet om, hvordan højskoleopholdet kunne blive livsafgørende, eller dog blot interessant, for eleverne? Sloges de med eleverne, sloges de indbyrdes, og hvad var deres konflikter?

På alle disse spørgsmål giver bogen intet svar. Det kan ikke bebrejdes udgiverne. Materialet findes næppe eller er i hvert fald ikke umiddelbart tilgængeligt, men en historiker vil jo nok en dag forsøge at opspore det.

Med så meget større iver kaster man sig over de 5-6 artikler, der stammer fra forstanderdagene. Midt i bogen – og med rette centralt placeret – står det berømte foredrag fra 1929: »Hvad holder et folk i live?«. Holdt på Frøbjerg Bavnehøj grundlovsdag. Siden tilsendt Sorø Amtstidende med anmodning om optagelse som svar på avisens ondsindede overfald på taleren. Det er et mønster på et folkeligt foredrag. Svaret på spørgsmålet gives straks: »Det, der betinger et folks levedygtighed, er viljen til at bringe et offer for det fælles tarv«. Herom er jo nok alle ved nærmere eftertanke enige. Men hvilket offer? Bliver der krig eller trusel om krig, så melder to muligheder sig: Dybbøl eller den passive modstands kamp. Taleren yder Dybbøl al skyldig reverens, men går i vore dage – i 1929 – ind for den passive modstand. Krig fordømmes, sønderjyderne i udlændigheden fremhæves, Gandhi nævnes, kvækerne og Jesus. Kommer krig og ulykke over Danmark, så bør korsets vej være danskernes.

Man forstår, at forsamlingen skar tænder, og at venstrepressen foretog onsindede overfald, men hvem må ikke erkende, at på denne grundlovsdag fik mødedeltagerne på Frøbjerg Bavnehøj noget med hjem til eftertanke?

»Kræfternes samling til værn om skolefrihed« fra 1935 er også et markant indlæg. Her anvises ikke nye veje, som udfordrer traditionel tænkning. Her fastholdes tværtimod en gammel frihedslinie fra Grundtvigs og Venstres kamp i det 19. århundrede. Fjenderne er en hellig alliance mellem Borgbjerg, der som undervisningsminister lagde op til en forlængelse af undervisningspligten, og Kirkeligt Forbund, der ville have kirkeligt tilsyn med skolens religionsundervisning. Grosens standpunkt: Ingen tvang fra øvrigheder eller organisationer, men anerkendelse af forældrenes ansvar for deres børns opdragelse og undervisning.

At værne denne frihedslinie i skole og kirke fastholdt Grosen som sin opgave i årene efter afgang fra forstanderstillingen.

Han fungerede en tid som tilsynsførende ved højskolerne på ungdomsdirektoratets vegne og var en levende illustration af frihedslinien, når han venlig, interesseret og tolerant kom på besøg i statens tjeneste. Men han overtog tillige efterhånden en slags tilsynsvirksomhed med hele den grundtvigske bevægelse og holdt de tilbageskuende foredrag, der fylder største delen af artikelsamlingen. Det er ham i disse indlæg om at gøre, at bevægelsen holder sig på sporet, i trofasthed mod store

fortider, men at den samtidig er åben over for de forandringer, som tidens tarv og vilkår kræver. Han tilretteviser mildt lidenskabelige Grundtvig-disciple som Anders Nørgaard og Aage Møller eller modstandsideologer som Johannes Rosendahl og er fuld af beundring for den inspiration, Hal Koch slyngede ind i højskolens verden.

Gennem disse artikler, der for en stor del er historiske oversigter over højskolens og de grundtvigske menigheders levnedsløb, tegner Grosen samtidig billedet af sig selv, som mange – også uden for grundtvigianismen – vil huske ham. Rolig, tillidvækkende, retsindig, meget vidende og dybt forankret i en folkelig bevægelse, der havde sit udspring i bondealmuens vækkelse. En folkelig bevægelse, der nu må besinde sig på, hvad den har at sige til en industrialiseret byverden.

H. Engberg-Pedersen

RELIGIONSPÆDAGOGISKE BRYDNINGER. Redigeret af K. E. Bugge og Steffen Johannessen. Nyt Nordisk Forlag 1974. 172 s. 47,50 kr.

Bogen er tilegnet professor E. Thestrup Pedersen, og den er udgivet i anledning af hans 60 års fødselsdag. I forordet hyldes Thestrup Pedersen med rette for sin indsats i dansk religionspædagogik – som professor ved Danmarks Lærerhøjskole, som medlem af kommissioner og udvalg, som forfatter af lærebøger og som aktiv deltager i den offentlige debat om faget. Der nævnes endvidere, at Thestrup Pedersen har formuleret udtrykket: »Brydninger i kristendomsforståelsen«, der indgik i bekendtgørelsen om læreruddannelsen efter læreruddannelsesloven af 1966. Ved denne formulering og de overvejelser, der fulgte både før og efter, har Thestrup Pedersen bidraget væsentligt til fornyelse af den gamle disciplin troslære eller dogmatik, der i undervisningen nok ofte har været opfattet som værende mere autoritær og kedelig end både teologien, emnet og eleverne har kunnet være tjent med. Udtrykket lægger op til en mere debatterende undervisning. Den sandhed, som troslæreren vil stå vagt om, er ikke længere en sandhed, der meddeles den studerende til ukritisk modtagelse og anerkendelse. Det er en sandhed, som brydes med andre livsopfattelser, og som bliver til netop i denne brydning.

Bogen er inddelt i tre hovedafsnit:

Situationsrapporter med skildring af den religionshistoriske debat i Danmark, Tyskland og England skrevet af henholdsvis Herluf Eriksen, Steffen Johannessen og K. E. Bugge.

Principdebat med mere teoretiske overvejelser over fagområdet

- skal religionspædagogikken være en selvstændig disciplin?
- noget om meddelelse og dialog i kristendomsundervisningen samt et afsnit om almen didaktik og fagdidaktik skrevet af Ivar Asheim (Oslo), Poul E. Andersen og Søren Lodberg Hvas.

Fra teori til praksis med artikler om katekismusundervisningens plads i skolens kristendomsundervisning; en model til et livsemne: Hvad er da et menneske, og livsfrågor och livsåskådningar i religionsundervisningen skrevet af Bjørn Krab-Johansen, Knud Lange og Sten Rohde (Malmø).

Det er en broget række af synspunkter, som her fremlægges – også divergerende synspunkter. Bogen som helhed lever således smukt op til begrebet brydninger – det gør den værdifuld både som grundlag for en debatterende undervisning og som igangsætter eller samtalepartner for den enkelte læser.

Man kunne med god ret fremhæve mange problemer fra bogen, men jeg vælger artiklen af Søren Lodberg Hvas om forholdet mellem almen didaktik og fagdidaktik – om forholdet mellem det enkelte fag og dets muligheder i skolen og hele skolens samlede opgave.

I en tid, hvor vi drøfter skolens struktur, opbygning og alt, der har med skolen at gøre, er det vigtigt at overveje en række principielle forhold. Hvas opfatter forholdet mellem almen didaktik og fagdidaktik som et partnerskab, hvilket kommer til at betyde, at såvel de almendidaktiske som de fagdidaktiske overvejelser bliver bestemt af et dobbelt hensyn: hensynet til de retningslinier, der er politisk betingede, og som skal hindre det enkelte fag i at køre sit eget løb uden hensyn til helheden – og hensynet til det enkelte fag, så det ikke underlægges en generel målsætning, der ikke er i overensstemmelse med fagets indhold.

Efter en gennemgang af grundlaget for didaktiske beslutninger med en redegørelse for hermeneutisk metode med hovedordene tolkning og valg og empirisk metode med hovedordene analyse og konstatering kom-

mer Hvas frem til et opgør med tendenser i curriculum forskningen med dens stærke interesse for empiriske metoder. Også her taler Hvas om samspil – samspil mellem hermeneutiske og empiriske metoder så det bliver muligt at trække en grænse for de didaktiske beslutninger, så de i fag, der er bestemt af personlige livsspørgsmål, lader det personlige være personligt – d. v. s. beroende på personens frie valg og afgørelse og derfor også unddraget enhver form for effektivitetskontrol.

I indledningen til anmeldelsen omtalte jeg Thestrup Pedersens indsats i dansk religionspædagogisk arbejde, og jeg kan nu afslutte med at nævne endnu en virkning heraf – fremkomsten af denne bog.

Kai Varming

FL. LUNDAHL: Bedstefars og bedstemors barndom, »mere om bøgerne«, Munksgaard 1972, 108 s. 33,95 kr. (Til bogen hører en diasserie, der dækker s. 4–22 og et instruktionshæfte hertil, som indeholder nogle nedfotograferinger af billederne på de pågældende sider samt hele teksten).

Historien skrives som bekendt af sejrherrene. De fremstiller begivenhederne, som de helst vil have, de tager sig ud. Historien skrives jo ikke bare for sin egen skyld. Der har været en ganske stærk tradition i folkeskolen for at lade borgerskabets idealer præge undervisningen og indoktrineringen i bøgerne. Det gælder også den bog, der her skal anmeldes.

Munksgaards forlag har udsendt en billedbog »Bedstefars og bedstemors barndom« om forholdene omkring århundredeskiftet, tiltænkt eleverne i 7. klasse eller 1. real, hvis bedsteforældres barndom forresten nok ligger noget senere end 1900, men forfatteren Fl. Lundahl har måske tænkt på sine egne bedsteforældre.

Bogen har mange billeder og meget korte tekststykker til et eller flere af billederne. Her er altså umiddelbart tale om at Fl. Lundahl lægger »kilder«, billeder, frem for eleverne, så de selv kan tage stilling. Det er neutralt og lige efter tidens bedste smag.

Jeg er ikke modstander af billeder. Men billeder og kilder i øvrigt kan bruges ligeså manipulerende som en lærebogsforfatter kan bruge sin pen. Sådan er det også med Lundahls bog. Her er man på museum. Montre efter montre passerer revy: en skolestue, Hjemmets forside 1914, ballonen »Montebello«, 14-årige Pauline, som formedelst

Det eneste fabriksbillede fra Flemming Lundahls billedbog: Børnearbejdere på glaspusteri ca. 1905; læg mærke til ansigtsudtrykket hos drengen til venstre i billedet. (Udsnit af større billede).

25 øre fremviste sin fedme, dampskibet Selandia, en rebus, fattiggården, julemærket, Heidelberg eddike, slum på Christianshavn, grundplan for en klunkelejlighed, rationeringsmærker, genfortællingen om svinet, cykler osv. osv.

Det er kuriøse sager og rarieteter og kun enkelte gange vil Lundahl gerne fortælle sine læsere, hvad han selv mener, som fx. s. 38, hvor det hedder:

»Carl Nielsen (1865–1931) skrev cirka 250 sange og megen anden musik. Han er den største danske musiker i dette århundrede.«

Ellers er der som regel god plads til flere opfattelser. Men på Lun-

*Tre ansigter fra Flem-
ming Lundahls billed-
bog. Optagelserne er
udsnit af større billeder
i bogen.*

dahls billedmuseum ruger gravens stilhed. De etablerede kendsgernin-
ger opmarcheres. Men da Lundahls bedsteforældre var børn kæmpe-
de demokratiet for sin eksistens, arbejderbevægelsen kæmpede for sit
liv, vi fik parlamentarisk systemskifte og meget mere. Vi forstår jo nok,
når vi ser billederne i bogen, at samfundet har ændret sig siden. Men
hvorfor?

På bogens sidste blade nævnes det kort, at »industrien kom til«. H-
vad mener Lundahl med det? Den kom til i midten af det forrige
århundrede og var vidt udviklet ved århundredeskiftet. Alligevel er der
kun eet eneste billede fra en industriarbejdsplads, et glaspusteri (s.
85). Der er ingen billeder af demonstrerende arbejdere, ingen bille-
de af en situation, hvor de sociale konflikter tilspidses. Det nævnes, at

der også var nød, fattigdom og børnearbejde, men kun et par billeder af slum (på s. 72) ryster vel en sart nethinde. Der findes mange billeder af børn på slavearbejde i industri og småhåndværk, bare ikke i Lundahls bog.

Af den kan man lære, at tiderne skifter, ferlen er afskaffet, drenge kan lave pigearbejde, cyklerne er blevet bedre, komikerne dårligere, priserne højere, bilismen værre, studierne pænere og at ugebladene kører på de samme temaer som for 75 år siden. Det er også noget, bevarer, og der kan gøres mange interessante fund i billederne, hvis man har bare lidt af det billedblik, som findes hos fx. Palle Lauring eller Broby-Johansen.

Men hvorfor skifter tiderne? Det er også en del af historieundervisningen at vise os historiens kræfter og ikke bare dens inventar. Så af Lundahls bog kan der måske også drages den lære, at skolebøgerne ligesom ugebladene stort set har holdt standarden fra århundredeskiftet. Her er kun smagen skiftet, ikke holdningen.

Peter Wivel

R. BROBY-JOHANSEN: Skolen i kunsten – kunsten i skolen. – En billedhistorie. Udgivet i anledning af Danmarks Lærerforenings 100-års-jubilæum 1974. Tekst, billedredaktion og lay out: R. Broby-Johansen. 48 kr.

Det er populært for tiden at forklare vor tids borgerlig-reaktionære skavanker ved henvisning til historiebøgernes indoktrinering af en fra begyndelsen ubesmittet ungdom. Dansk Arbejdsmands- og Specialarbejder Forbund har påvist, at arbejderklassen fik/får en nedvurderende behandling i de fleste skolebøger. Nikoline Helms' »Danmarks Historie« – hvem har ikke elsket den som barn – hævdes at være skyld i at Glistrup og Erhard Jacobsen kan dukke op i dansk politik.

Og så kommer Broby-Johansens jubilæumsskrift kørende ad samme hjulspor med forklaringer på, at skolen er et våben i de besiddendes hænder, og at den anvendes til undertrykkelse af »folket«.

Selvfølgelig kan man ikke betvivle den serie af klare beviser på, at størsteparten af den historiske skolebogslitteratur endnu er et udtryk for et borgerligt samfundssyn – og selvfølgelig er langt de fleste historielærere klar over dette forhold, hvis blot de har gennemgået en smule af den kritisk-metodiske træning, som samme borgerlige historieopfattelse praktiserer. Det er sundt, at nogen tager sig for at undersøge

skolebøgernes tendens og ensidighed, men at tage f. eks. historiebøgerne til indtægt for, at der i skolen sker en indoktrinering af børnene i en bestemt – folkefjendsk – retning, er en stor mistillidserklæring til den danske lærerstand.

Dette negative synspunkt gennemsyrrer Broby-Johansens bog, der er udsendt i anledning af Danmarks Lærerforenings 100-års-jubilæum. Broby-Johansen skal have den ros, at hans bog ikke falder for jubilæumsfestivitas og blot er en smuk buket roser til lærerne. Buketten er en stak tornefulde grene uden kronblade og støvdragere.

»Skolen i kunsten – kunsten i skolen« kaldes en billedhistorie, og den er da også først og fremmest en billedbog: »Bare en billedbog fra, hvad de sidste par århundreder har været flertallet af danske børns grosted en god del af deres opvækstperiode og danske læreres arbejdsplads størstedelen af deres liv. Kommentarerne indskrænket til den nødtørftigste placering af materialet i sin historiske sammenhæng«. Efter min opfattelse er der ikke en sammenhæng imellem tekst og billeder. I teksten fremsætter forfatteren sine barske, men ofte også ramrende betragtninger om skolens placering i samfundet, men billederne får stort set lov til at klare sig selv, de bliver kun i ringe udstrækning brugt til at understrege forfatterens synspunkter, hvilket er ejendommeligt, når man betænker at Broby-Johansens styrke jo ligger i hans billedanalyser.

På grund af denne dualisme er det rimeligt at omtale bogens tekst og billeder hver for sig.

Teksten er helt inspireret af Broby-Johansens »marxistiske« historiesyn, og skolen placeres ind i en social sammenhæng som et virksomt led i klassekampen, i undertrykkelsen af folket. Dette synspunkt er relevant og aktuelt, men det er anvendt alt for letkøbt. Om f. eks. midtalderskolens uddannelsespolitik hedder det: »Det indebar, at skoleungdommen måtte gøres fremmed for de lag, den kom fra, for at forebygge solidarisering med den permanente oprørsvilje i folket«. Sådanne og mange andre tilsvarende forenklede postulater er medvirkende til at man ikke kan tage teksten alvorligt. »Det giver mig kuldegysninger, at de lærere som har skrevet interesseret og inforstået til mig om børnenes udfoldelse helt på egen hånd, kan tælles på een hånds fingre«. Disse kuldkære betragtninger kan vist kun opfattes således, at forfatteren mener, at antallet af lærere med interesse i børns udfoldelser er mindre end fem eller i hvert fald meget begrænset. Der er da håb om

at jeg tager fejl, for en sådan forenkling er lige så diskriminerende mod lærerstanden, som historiebøgerne er imod arbejderstanden.

At skolevæsenets ledelse ofte har været snæversynet og bagstræberisk kan Broby-Johansen klart påvise med gode eksempler. Det er selv-afslørende, når Københavns Skoledirektion omtrent på det tidspunkt, da Nathalie Zahle grundlagde kvindeseminariet, til cancelliet skrev: ... »thi mandens større styrke i de åndelige evners udvikling, hans dybere studium og mere omfattende kundskaber, hans større verdenserfaring og psykologiske kendskab egner ham mere end kvinden til heldig virken i ethvert af livets forhold og derfor også i dette«. Men hvor meget siger et sådan citat om den skoleverden, som børnene levede i? Hvor vidtgående kan vi tillade os at tolke og overføre til hele systemet sådanne normative ytringer. Broby-Johansen har tilegnet denne bog til sin første lærer, Gamle Nielsen i Lunde på Nordfyn 1907. Gamle Nielsen har sikkert haft begge ben solidt plantet på jorden i stor forståelse for de børn, som omgav ham, og han har sikkert ikke delt skoledirektionens opfattelse af kvindens evner. Mange har de været, de lærere, som ikke svarede til de officielle normer.

Broby-Johansens bog er først og fremmest en billedbog. Det har givetvis været en meget stor præstation at få indsamlet dette righoldige materiale. Især for tiden før 1874 er det bevarede billedmateriale ufuldstændigt, og man kan ikke forvente at finde mange nye billeder om skolen fra ældre tid efter forfatterens ihærdige indsamlingskampagne. Men hvad skal billederne bruges til?

I sin indledning skriver Broby-Johansen: »Skolen er ikke huse og inventar, klasseværelser og sportspladser, timeplaner og lærestof«. Ingen vil undlade at give forfatteren ret heri. »Skolens egentlige historie er det åndsliv, som har udfoldet sig i den«. Men således som billederne er brugt i bogen er det først og fremmest som illustrationer af de ydre materielle rammer, hvori åndslivet mere eller mindre foldede sig ud. I de fleste af tilfældene er de enkelte billeder blot forsynet med de mest nødtørftige realoplysninger om ophavsmand og udførelsestidspunkt. Billederne anvendes ikke til at underbygge forfatterens opfattelse af skolens placering i samfundet – langt snarere kommer de til at afkræfte tekstens påstande. Som billederne er anvendt i bogen, bekræfter de ikke, at »Folkeskolens historie er en uafbrudt kamp om sjælene, hvor lærerne blændede af den systematiske indoktrinering ustandseligt spiddes på modsætningen mellem herskernes be-

vidste og folkets ubevidste forsøg på at gøre skolen til redskab for helt forskellige ønsker og forhåbninger, et latent oprør«. Billederne efterlader det indtryk, at alt sådan set var meget godt, og at børnene var tilfredse, men der er ikke tvivl om, at Broby-Johansen med sin flere gange tidligere dokumenterede evne til at analysere billeder virkelig kunne have givet mange bekræftelser på sin opfattelse af skolen som en institution »for folket indrettet af de højere stænder for at få folks børn opdraget i overensstemmelse med de ideer, de havde om hvordan folket burde være«. Den afpolitisering af emnet, som bogens illustrationer nu medvirker til, er stik imod forfatterens hensigter. Kun de børn, som har arbejdet med aktuel billedorientering, som Broby-Johansen fuldt forståeligt omtaler så varmhjertet, vil kunne gennemskue, at mange af billederne netop er »indoktrineringsapparatets kyniske, teknisk-perfekte, tværs igennem løgnagtige og bedrageriske« udtryk; dette gælder stort set alle afsnittene om de forskellige skoler: kirke-, adels-, degne-, rytter-, gods-, bonde- og land- og byskoler. Som et eksempel kan nævnes forfatterens eget fotografi af rytterskolen i Lille Heddinge (sidehenvi- sning kan ikke gives, da bogen ikke er pagineret). Dette dejlige sommervarme billede af den gulkalkede bygning, som giver indtryk af et positivt nærmiljø, synes snarest at give rytterskolernes historiker Tøger Jensen ret i sin vurdering af Frederik IVs menneskelige kærlighed til almu- en, men det er vist ikke Broby-Johansens mening, når han om T. J.s opfattelse af kongen skriver: »Så glat har lærerne accepteret de 240 mindetavlers forsikring herom«. I teksten til dette billede nøjes Broby-Johansen for en gangs skyld ikke med blot at bringe data, men skriver, at børnene øvede hærværk mod rytterskolernes tegltag, hvorfor de erstattedes med stråtag. Broby-Johansen spørger så: »Hvorfor gjorde de mon det?« Og den opmærksomme læser bør selvfølgelig svare, at børnene kastede med sten, fordi de misbilligede Frederik IVs egentlige motiver bag oprettelsen af skolerne, nemlig at opdrage unge til at kunne læse og tælle, fordi sådanne færdigheder krævedes af den nye militærteknik.

Broby-Johansens ærlighed over for nogle af billederne er en smule tvivlsom. At rive dele af et billede ud af den rette sammenhæng er som at citere forkert. Sådanne overgreb findes et par steder. Under afsnittet om bondeskoler er der en gengivelse af en gravsten fra Rømmø kirke- gård. Forfatteren skriver, at det er Rømmøbørn, og deri har han ret. Men det er lidt betænkeligt, når han kun gengiver 11 af de oprindelig 12 af-

Fig. 1. Broby-Johansens gengivelse af den primitive tegning.

Fig. 2. Hele tegningen, der viser en person – snarere en lærer end en skolepog – som holder Morten Børups våbenskjold.

bildede børn, og at de ikke på stenen har direkte forbindelse med skolen vil kunne ses bedre, hvis også deres forældre, som er anbragt lige over dem, var medtaget på billedet. Fjernelsen af de tre figurer er dog ret uskyldig.

Mere misvisende er en illustration til afsnittet om kirkeskoler. Broby-Johansen afbilder et tidlig 1500-tals kalkmaleri fra Sæby Mariakirke og kalder motivet for en kirkeskole. Motivet er taget ud fra en scene, der viser Jomfru Marias tempelgang, og den her afbildede bygning er det tempel, hvor Maria skal tjene. Inde bag den store vinduesåbning ses en mængde personer, der alle har langt udslået hår, dvs. jomfruer, som allerede tjener i templet. Billedet er således ikke en illustration af en skole, endsize pigeskole, men det skal forestille et tempel.

Direkte vold ses udøvet på et billede på modstående side. Her er gengivet en meget primitiv tegning af en person, der i venstre hånd holder et ris, mens han peger op i luften med højre hånd. Broby-Johansen kalder personen for en skolepog, der i hånden har det ris, udvalgte disciple hver lørdag måtte hente, fordi det blev slidt op i ugens løb. Men personen peger ikke op i luften i virkeligheden, han holder et stort våbenskjold, som i denne sammenhæng ikke er ligegyldigt. På våbenskjoldet er tegnet ris, ferle og en møggreb, nemlig Morten Børups våben, således som det desværre nu kun kendes fra denne dårlige tegning af en forsvundet stolestadegavl fra Tunø kirke (se illustration).

Hvorfor er denne skolemands våben ikke medtaget i denne bog? Det skyldes vel ikke, at denne varme personlighed, der som 27-årig bondekarl begyndte at gå i skole i Århus og blev hjulpet af lærerne, efter at have opnået rektorværdigheden daglig gav de fattige disciple gratis mad og i øvrigt gjorde meget for skolebørnene i byen?

Derimod kan det undre, at forfatteren ikke bringer et billede af den mindetavle i Helsingør St. Olai kirke, hvor der er en inskription, der underbygger forfatterens opfattelse. Her står at læse at Herluf Trolle og Birgitte Gøye har givet byens skole årlige rentepenge til evig tid og stiftet et legat for at ungdommen hver morgen og aften kan mødes i kirken og synge salmer, recitere hellige lektier og bede for kirkens og rigets velfærd.

Broby-Johansen bringer under afsnittet om skolebøger et citat om sig selv, hvorfor det må være tilladt også at videregive det her: »Må jeg citere et par linjer fra indledningen til »Nordisk Bogkunst« udgivet af Nordisk Bogtrykkerråd og Foreningen for bogkunst: der »fornemmes

en linje, der under påvirkning af tidsskriftstypografi, reklametypografi og vel også af udenlandske bøger har ført frem til en særlig retning af dansk pædagogisk præget bogtryktypografi, der er grund til at glæde sig over, og som Broby-Johansen har æren af at stå fadder til«. Der er sket noget med skolebøgernes udstyr. Men hvad med indholdet?«. Jeg synes ikke at Broby-Johansens bog »skolen i kunsten – kunsten i skolen« er pædagogisk præget. Den er rodet og uoverskuelig. En bog, der udsendes til alle medlemmer af Danmarks Lærerforening, burde være således udformet, at den kunne finde anvendelse i undervisningen. Emnet er jo relevant. Men med hensyn til billederne er brugeren ladt i stikken, og hvis en lærer alligevel vil anvende den, så vil han og eleverne have besvær med at vide, om de ser på samme billede, da siderne ikke er nummereret.

Bogen afsluttes med nogle betragtninger, som jeg fuldt ud kan støtte: »Gøres den (billedkunsten) derimod til genstand for analyse og debat på linje med andre – og vigtigere – visuelle kommunikationsmidler som film, tv o. s. v. kan den blive et springbrædt for bevidstgørelse af al nutidsopdragelses centrale problem: at fastholde og udvikle barnets selvstændige stillingtagen overfor den kompakte ensretningspropaganda. Den eneste mulighed for at gøre den virkningsløs er afsløringen af dens motiver og mekanik, de generende spørgsmål: Hvem har lavet tingene? Hvem har betalt dem? I hvilken hensigt? For at virke på hvem hvordan?«

Hvis vi stiller disse spørgsmål til nærværende bog får vi kun svar på de to første. Broby-Johansen har lavet bogen. Danmarks Lærerforening har betalt den (formoder jeg). Men hensigten fremgår ikke af billedbenyttelsen, og derfor er det tvivlsomt om den på nogen måde virker på nogen som helst.

Det er synd for emnet. Og det er synd for Broby-Johansens udgangspunkt.

Axel Bolvig

HARALD NIELSEN: Fra det kommunale skolevæsen i Ribe amt. 1870–1970. Vestkystens Bogtrykkeri, 1974. 352 s.

Med sin oversigt, eller »skolestat«, over det kommunale skolevæsen i Ribe Amt fra 1870–1970 har H. Nielsen udarbejdet en ny type af håndbog til glæde for de mange lokalhistorikere, der interesserer sig for skolevæsenets udvikling.

Håndbogen er bygget op omkring det kommunale skolevæsen og centrerer sig om den enkelte skoles lærerpersonale gennem 100 år. For hver kommune giver forfatteren en kort oversigt over skolevæsenets udvikling i perioden. Oplysningerne om lærerne medtager, i den grad kilderne har muliggjort det, fødselsår og -sted, dødsår, dimm. år og -sted samt evt. tilflyttersted.

Det er et vældigt arbejde, der er gået forud for dette værk. I landsarkivet i Viborg og ud fra trykte kilder har forfatteren gennemgået 67 landkommuner og deres 200 skoler samt tre købstadskommuner for at finde oplysninger om de ca. 8000 lærere, der har haft deres virke i Ribe amt gennem de sidste 100 år. De 200 skoler, der eksisterede i amtet endnu i 1950, er i de sidste 10 år dog reduceret til 115. Oplysningen »skolen nedlagt« genfindes således for næsten halvdelen af de skoler, bogen omtaler. For den skolehistoriske forskning er det af meget stor betydning at få foretaget en sådan registrering af de nedlagte skoler.

Bogen har endvidere en oversigt over de vigtigste love vedrørende skolen. Her ville dog brugeren have større gavn af mere præcis gengivelse af lovens navn. Da bogen har lokalt sigte ville en oversigt over vigtige ændringer i den kommunale administration af skolevæsenet sikkert have langt større værdi for skolehistoriske studier.

Bogen indledes med en kort og meget koncentreret fremstilling af skolevæsenets udvikling i amtet siden midten af 1700-tallet. Grundigt og spændende beskrives Den vestjyske skoleordning, der følges i de ca. 150 år, den var et afholdt alternativ til den almindelige danske skoleorden. I forfatterens afslutningsbemærkninger møder læseren et skolemiljø, hvor man taler om arv og gæld, om ansvar og pligter – en indstilling som vidner om, at Heinesens formålsformulering for skolen, hvis den bliver gennemført, vil få trange kår i dette skolemiljø i mange år – måske 150?

Ingrid Markussen