

Anmeldelser

Harald Torpe: Aldrig løses Mand af Lære. Bidrag til Danmarks Lærerhøjskoles historie med hovedvægt på tiden 1959-1977.
303 sider. Danmarks Lærerhøjskole 1988.
Pris: 100 kr.

Titlen er mere end dækkende, den er dobbeltbundet. »Aldrig løses mand af lære« er, som det oplyses på titelbladets bagside, Lærerhøjskolens gamle motto, kreeret af Niels Møller i århundredets begyndelse og forevigt i den rektorkæde, som overlærer Stinus Nielsen på Danmarks Lærerforenings vegne overrakte rektor Ernst Larsen ved dennes afgang i 1964. I disse 5 ord sammenfattes ideen bag Lærerhøjskolen: den livslange uddannelse; et begreb som jo nu bringes i generel anvendelse. Denne idé er bogens røde tråd.

Men sætningen kan også anvendes som karakteristik af forfatteren. Jeg tænker her på bogens forfatter, ikke sætningens, men på ham, Niels Møller, passer den øvrigt også fint; i forbifarten kan det oplyses (da han ikke er medtaget i det ellers fortrinlige personregister), at han er født 1859 som skippersøn i Svendborg, som 38 årig blev cand. jur. og i 35 år var ansat ved Statsanstalten for Livsforsikring, men i sin fritid skrev digte og noveller og drev livslange studier i sprog, litteratur og historie, så han i et kvart århundrede kunne virke som lærer ved Lærerhøjskolen i verdenslitteraturens historie.

Men tilbage til bogens forfatter, om hvis studier efter afgang i 1977 som rektor og professor bogen bærer vidnesbyrd. Den kan nok være lidt svær at rubricere. »Bidrag til Lærerhøjskolens histo-

rie« kalder den sig, og det er der dækning for; men det er historieskrivning af den særlige art, hvor beretteren selv spiller en rolle – endda en hovedrolle – i det forløb, der beskrives. Den kunne for så vidt også for flere afsnits vedkommende kaldes et erindringsværk; men den er fri for det anstrøg af aggressivt selvforsvar og omstændelig retfærdiggørelse, som præger mange erindringsbøger.

Torpe ser tilbage som en nøgtern iagt-tager, der er i stand til at revidere egne handlinger og standpunkter og til at vise forståelse over for dem, der dengang kom på tværs – de fleste af dem i hvert fald. »I min tid på Danmarks Lærerhøjskole har jeg lært meget om mennesker,« siger han et sted. Og i de år, der fulgte, har han stadig været åben, søgende og spørgende, og det er der kommet en god bog ud af. I øvrigt også en velskrevet bog. Den er let at læse, ikke fordi dens indhold er letbet, men fordi sproget er klart, uopstyltet, og med en *drive*, der meget effektivt fører læseren stadig videre i teksten.

Bogens første to afsnit, der behandler (A) pædagogik og psykologi og (B) skolefagene og pædagogisk praksis, indledes begge med historiske afsnit, baseret på grundige studier. I de følgende afsnit om (C) Danmarks Lærerhøjskole som forskningsinstitution, (D) afdelingerne, (E) ledelsesformerne og (F) Lærerhøjskolens placering i uddannelsessystemet er det først og fremmest Torpes egen tid, der beskrives.

Frem for at forsøge at referere og kommentere alle afsnit, hvad der inden for de givne rammer ville blive en yderst overfladisk affære, har jeg valgt i det følgende

at gøre nogle bemærkninger med relation til afsnittene B og E.

I kapitlet »Skolefagene og pædagogisk praksis« gennemgår Torpe de helt centrale problemer, der knytter sig til, hvad der i videreuddannelse af lærere i de enkelte skolefag kan gøres udover at give lærerne et så lødigt, fagligt grundlag for deres undervisning som muligt. Skal der gives direkte anvisning på, hvorledes der bør undervises i faget? i bestemte emner? Eller skal der blot gives lejlighed til at diskutere sådanne problemer? På hvilket grundlag? Kan sådanne elementer i undervisningen af lærere etableres på et forskningsmæssigt grundlag?

Torpe har foretaget meget grundige undersøgelser af, hvorledes man gennem årene på Lærershøjskolen har forholdt sig til disse – og andre beslægtede – spørgsmål. Det er spændende og tankevækkende læsning. Udviklingen er klart – men langsomt – gået i retning af i øget omfang at inddrage behandling af disse emner i lærer videreuddannelse og i retning af at kvalificere en sådan undervisning.

Udbygningen af Lærershøjskolen som forskningsinstitution havde dette som et erklæret formål; men samtidig var det en af de anstødssten, der førte til en vis modstand fra universitetslæreres side mod planerne. Det blev bl.a. indvendt (i en udtalelse fra professor Grue-Sørensen), at man ikke kunne oprette faglig pædagogiske studier på læreanstaltsniveau uden en veludviklet lære om fagenes metodik og didaktik. Denne indvending blev dog ikke afgørende, hverken for universiteternes endelige stillingtagen eller for den videre udvikling. Torpes fremstilling af forløbet skal ikke refereres eller kommenteres. Den er her som i øvrigt engageret og veldokumenteret; men et enkelt centralt spørgsmål kunne det måske være på sin plads at omtale.

Det var jo klart nok rigtigt, at der ikke fandtes »en veludviklet lære om fagenes metodik og didaktik«. I relation til de faglig-pædagogiske studier indebar dette, at studierne rummede på den ene side faglige elementer og på den anden side almene pædagogiske og psykologiske elementer, som det forventedes, at de studerende kunne anvende til at løse faglig-pædagogiske problemer. Disse elementer forudsattes at indgå i en »syntese« i de studeres tænkning. Dette skulle bl.a. i studieforløbet manifestes i en stor faglig-pædagogisk opgave. Torpe nævner, at der savnes en undersøgelse af, i hvilken udstrækning denne forventning om en syntese faktisk er opfyldt.

Carl Aage Larsen, der som professor i didaktik og metodik beskæftigede sig indgående med relationen mellem fag og pædagogik, og som var centralt placeret ved realiseringen af de faglig-pædagogiske studier, havde på Torpes tilskyndelse planlagt en sådan undersøgelse, men han var efterspurgt i mange sammenhænge og til sidst hindrede sygdom, at planerne blev realiseret. Torpe udtrykker håbet om, at andre – både fagdidaktikere og almen-didaktikere – vil tage spørgsmålet op.

Problemstillingen er central, siger Torpe, ikke alene for den faglig-pædagogiske uddannelse, men for DLH's hele virke.

Torpe nævner, at man ved en generel studierevision i 1975 tilstræbte at trække de faglig-pædagogiske sider af uddannelsen stærkere frem, og tilføjer: »Jeg har ingen forudsætning for at vurdere, i hvor høj grad ændringerne har fremmet »syntesen««. Heller ikke jeg, men det kan måske give et fingerpeg, at der nu i 1988-90 udfoldes ganske de samme bestræbelser ved den meget radikale revision af kandidatstudierne, der gennemføres i disse år.

Dette må ikke forstås således, at der i

de forløbne år har været tale om en march på stedet. Der har været tale om en udvikling af et nyt forskningsfelt, og sådan noget tager tid; men meget er groet frem ofte ved tværfaglige initiativer. De årlige forskningsberetninger bærer vidnesbyrd om en gradvis udvikling af en mere markant profil på Lærerhøjskolens forskning. Men mange er nok – endnu i dag – usikre, og man bør vel nok sige, at den faglig-pædagogiske forskning endnu har sit store gennembrud til gode. Det kan komme i forbindelse med det omfattende engagement i folkeskolens udviklingsprogram.

Afsnittet om stadier i DLH's ledelsesformer har undertitlen: Fra enevælde over professorvælde til demokrati. I overskrifterne til de enkelte afsnit og i teksten sættes »enevælde« og »professorvælde« i gåseøjne. Det er i særlig grad nødvendigt, når talen er om perioden fra 1963-74, for ganske vist havde professorerne vidtgående beføjelser inden for deres fag, men når det drejede sig om fællesanliggender, var rektor stadig »enevældig« i den forstand, at han i de fleste sager kun skulle rådføre sig med lærerrådet (stort set lig med professorerne); han traf selv den endelige afgørelse. Det gjaldt for både Ernst Larsen og Harald Torpe, at de var yderst tilbageholdende med at træffe afgørelser, der ikke havde lærerrådets opbakning, en holdning, der lettedes ved, at drøftelserne, som Torpe noterer, som regel endte med tilslutning til rektors forslag.

Medens Torpe sætter »enevælde« og »professorvælde« i gåseøjne, anvendes ordene »demokrati« og »demokratiske tilstande« uden nogen egentlig problematisering.

Det er da heller ikke forkert, at der ved anordningen af 1971 og styrelsesloven af 1973 skete markante ændringer i »magtstrukturen«, som indebar, at afgørelser, der hidtil var truffet af enkeltpersoner, nu

skulle træffes af råd og nævn, og at der ved reglerne om disses sammensætning skete en ligestilling mellem alle inden for lærergruppen og – ved styrelsesloven – en væsentlig forøgelse af de teknisk-administrative medarbejders indflydelse. De studerende fik allerede ved anordningen af 1971 en betydelig indflydelse.

Men der er snarere tale om et stænderstyre end et egentligt demokrati. Et system baseret på én mand, én stemme, var det jo ikke, og det kan det næppe blive, når det drejer sig om styrelse af en institution, og måske især ikke, når det drejer sig om en højere læreanstalt. Det hænger sammen med, at disse institutioner kan og må have et betydeligt selvstyre, som skal sikre, at deres virksomhed kan præges af en uafhængig forskning og af lærefrihed. En konsekvens heraf er, at styret også indadtil skal fungere på en sådan måde, at forskningens frihed og lærefriheden ikke sættes over styr.

Hele denne problematik kunne der skrives afhandlinger om, og emnet skal ikke her forfølges yderligere, ligesom det ikke skal bebrejdes Torpe, at han ikke har fordybet sig så meget i disse temaer, men først og fremmest har skildret, hvad der faktisk foregik på Lærerhøjskolen i disse omvæltende år, og hertil har føjet sine vurderinger af, på hvilke måder Lærerhøjskolen kunne indrette sig bedre under en styrelseslov, som ikke i alle henseender var hensigtsmæssig for en så atypisk højere uddannelsesinstitution som Lærerhøjskolen.

Torpe fremhæver den betydelige indsats, der blev ydet af de studerendes repræsentanter i de styrende organer, men omtaler også de særlige vanskeligheder, de studerende ved Lærerhøjskolen havde med at leve op til forventningerne om aktiv deltagelse i de styrende organers arbejde, idet det var svært at få den nødvendi-

ge tid til deltagelse i mange møder ved siden af skolearbejde og studier. Det er særlig beklageligt, når man betænker, at Lærerhøjskolens studerende har markant bedre forudsætninger for at tage del i drøftelserne end de studerende ved andre højere uddannelsesinstitutioner. Vanskelighederne gav sig udtryk både i svigtende deltagelse i møderne – dog ikke i de centrale organer – og i problemer med overhovedet at besætte pladserne. Derfor kunne der også sættes spørgsmålstejn ved, hvor repræsentative de valgte var. Enten var de valgt uden modkandidater eller ved valg med lav stemmeprocent. Torpe nævner ikke, at denne tvivl yderligere fik næring af det faktum, at DKP var væsentligt stærkere repræsenteret her end blandt folkeskolens lærere, selv om netop dette forhold lejlighedsvis gav problemer, man godt kunne have undværet.

Jeg kan som en læser, der var tæt på begivenhederne, nogle steder spørge mig selv, om ikke Torpe har været lidt for tilbageholdende med at beskrive vanskeligheder og konflikter. Jo, de store, afgørende er grundigt behandlet, og det er en styrke, at Torpe her har kunnet lægge så meget afstand til sine egne standpunkter og handlinger, at fremstillingen bliver så objektiv, som det er menneskeligt muligt. Men det er karakteristisk, at et afsnit kaldes »nogle små ledelsesproblemer«. Når en række mindre fortrædeligheder og modsætningsforhold enten slet ikke nævnes eller blot antydes, kan helhedsindtrykket forekomme at være næsten idyllisk.

Måske ligger »hemmeligheden« bag Torpes succes som rektor i dette, at han formåede at undgå, at små problemer blev store, og såmænd også fik store problemer til at blive små.

Som nævnt er det kun enkelte sider af dette mangfoldige værk, der her har kun-

net omtales. Interesserede må læse bogen. Det vil de ikke fortryde. Nogle vil måske – forhåbentlig – få inspiration til at arbejde videre med nogle af problemerne; grunden er ryddet. Alle vil få meget at vide, og oven i købet får man et – næppe tilsigtet – selvportræt af en personlighed, det er værd at møde, så stille, så stærk.

Erik Jensen

Harald Torpe var rektor på DLH fra 1964-1977, hvor jeg var årskursist og studerende fra 1964-1968. Mine tanker og kommentarer ved læsning af bogen er derfor fra den anden side af katederet og i noget nær frøperspektiv.

Bogen har i lange afsnit kriminalromansens bedste egenskaber: den antydende afsløring, der kun kan forstås, hvis man har læst bogen fra ende til anden uden at springe hid og did. Andre dele er lidt tørre beskrivelser i skitseform af de historiske landskaber med et blik over skulderen mere end 100 år bagud.

Harald Torpes stilleje kræver opmærksom læsning. Kun få gange viser han ikke direkte respekt for fagfolk og politikere, han har mødt gennem sit arbejde. Når der så falder en stilfærdig bemærkning om, at i forhold til dette menneske »har jeg af og til følt mig utryk« o.l., så er bladet taget fra munden. Formen er stilfærdig, meningen er skarp i konturen. Læseren må selv gå på jagt her, det er så man klukker (når man kender sagen).

Og så til sagen.

Sagen kræver en udvælgelse og afgrænsning, da bogen er så mangesidet i sine temaer og dertil det historiske perspektiv. Der skal vælges blandt DLHs tidlige kursushistorie og dens kæmper, N. J. Fjord, Kr. Kroman, Alfred Lehman (!), Villh. Rasmussen og G. J. Arvin, og bestræbelserne for at få skabt en skolepsykologuddannelse, cand. pæd. studiernes

start og liv, fag og pædagogisk praksis (faglighed eller pædagogik!), DLHs forskning(sforpligtelse), afdelingernes fremvækst, ledelsesformernes forandringer (DLHs milde udgave af »68«) og afsnit som f.eks. »personer og holdninger«; *her er der noget for de nysgerrige!*). Jeg vælger mig: forholdene forud for og rundt om uddannelse af skolepsykologer.

I 1960 skete der et sammenbrud i forhandlingerne mellem Københavns Universitet (KU) og DLH om samarbejdsmulighederne i forbindelse med Undervisningsministeriets ønske om at få et forslag om en skolepsykologuddannelse på DLH, der svarede til KUs. *Det* kalder Harald Torpe for *det lykkelige sammenbrud*. Lykkeligt fordi *de reelle* modsætninger var meget store og brede. Kompromiser er ofte ulykkelige.

Forud havde der gået mange, mange års konkurrence om markedet for uddannelse af skolepsykologer mellem KU og DLH. Overraskende (for mig i hvert fald) havde DLH i mange år kredset om ønsket om at uddanne skolepsykologer, dvs. *rigtige* (!) akademikere. Torpe mener, at ønsket har været formuleret siden 1930'erne, det blev i hvert fald formuleret klart fra 1940, da årskursus blev en realitet. Det præg, forhandlingerne om et psykologisk-pædagogisk studium synes at have haft igennem alle årene helt frem til studiets start i september 1965 kan nok bedst karakteriseres som »rituelle«.

KU fik sit cand. psych.-studium fra 1944. Her kunne lærere uden studentereksamen komme ind mod at bestå tillægsprøver i fremmedsprog; men da de hverken havde *artium* eller *filosofikum*, blev de ikke *immatrikuleret*. Det førte langsomt, sikkert og målrettet til et lykkeligt sammenbrud i forholdet mellem KU og DLH. Lærerne følte sig mildt sagt meget lidt velkomne på KU.

Fra møder om autorisation af psykologer i begyndelsen af 1960'erne skriver Torpe: De »rigtige« akademikere luftede deres selvsikkerhed, og de var alvorligt bekymrede på standens vegne! Det kom ikke bag på mig, fortsætter Torpe, at drøftelserne formede sig på denne måde. Deltagerne (Franz From, KU, Reimer Jensen, DLH (og DP, sic!), fire overlæger, to jurister, flere læger og jurister, Kaj Spelling) prøvede at være saglige, men deres udtalelser var præget af uudtalte fordomme vedrørende læreruddannelsens værdi som grundlag for en psykologisk-pædagogisk uddannelse. Hvad mon de egentlig sagde med mimik og kropssprog? Jeg kan næsten gætte det, da jeg umiddelbart før afslutningen af min kandidatuddannelse i 1968 sad på kanten af en stol i DPs lokaler i Sct. Pedersstræde – vi var fem kandidater fra DLH det første år og skulle give det udseende af, at vi var et helt kandidatstudium – og hørte på Fin Agersted, DPs daværende formand; hans begrænsede beundring for disse DLHs første »akademiske« produkter var udtalt – og ikke som i ovennævnte udvalg udtalt.

Hvem var *for* en psykologisk-pædagogisk uddannelse på DLH? Det var f.eks. i præ-historien Arvin; i opløbet til studiet var det blandt andre Ernst Larsen, Henning Meyer, Harald Torpe og I. Skov Jørgensen (og et eller andet sted i mønstret undervisningsminister K. Helveg Petersen). Hvem var imod? Det var f.eks. KU (alle), Erik Thomsen, DPI, Kaj Spelling, DP og DP med sine skiftende formænd med et solidt bagland, samt skolepsykologerne selv med »kompostforeningen«, FSKD som talerør. Det er faktisk interessant; bogen bobler og damper af modsætningsforhold både fagligt, sagligt og personligt. Meget af det står mellem og bag linierne, og det gør ikke det kriminalistiske plot ringere.

Harald Torpe har ikke villet være venner med alle.

Derfor: *de* lykkelige sammenbrud, for der er en række af dem; de sidste har næppe været der endnu. Det er en bog med holdning.

Til folk på de bageste rækker i forhold til skolepsykologstudiets udvikling kan jeg tilføje, at der ikke her sidst i de post-modernistiske firser er nogen afklaring på holdningen til DLHs psykologuddannelsen fra KUs eller DPs side; nærmere skærpet end afdæmpet. DP drøfter stadig, om cand. pæd. psych'er er akademiske nok til DP. Det er nævnt, om DLHs psykologuddannelse »ikke lige så godt« kunne flytte ud på Amager på KU. Det mener jeg bestemt ikke (se mine vitae – jo, noget akademiske i sproget *er* vi blevet – til medforklaring som afslutning på denne anmeldelse – jeg var ikke kommet i *nærheden* af et psykologstudium, hvis ikke DLH var gået i gang). DLHs uddannelse er fyldt med råstof om pædagogik, undervisningsprocessen, skolen – alt det, der giver fylde til et psykologisk-pædagogisk studium; det *er* en efterspurgt vare i skolen, og der er ikke for meget af den nogen steder, men der er ganske meget på DLH.

Da studiet kom i gang var en række af KUs professorer og DPs forskere censorer på DLH-studiet. De behandlede de studerende godt – og nysgerrigt; vi var rædde for dem, men havde ikke grund til det.

Mogens Hansen

curriculum vitae: mellemskoleeksamen 1951, lærereksamen 1961 fra Statseminariet på Emdrupborg, årskursus 1964/65 i pædagogik og psykologi, cand. pæd. psych. 1968, skolepsykolog sidenhen.

Ingrid Markussen: Visdommens lænker. Studier i enevældens skolereformer fra Reventlow til skolelov.

Landbohistorisk Selskab 1988. 377 s. ill.

Angiveligt afgrænses undersøgelsen til perioden fra ca. 1780 til 1814. Hovedvægten er dog lagt i 1700-tallets to sidste årtier, og dertil knytter sig udblik bagud til 1730'erne og fremad til skolelovene af 1814.

Det er bogens hovedtese, at der var en sammenhæng, formet i en bevidst politik, mellem landboreformerne og periodens skoleudvikling. Den enevældige stat inddrog landboskolens undervisning som et redskab i styringen af det nye landbosamfund. Skolens undervisning, ikke mindst den religiøse og moralske, skulle hindre, at udviklingen løb løbsk.

Ingrid Markussen har i sit arbejde indkredset ledende ideer og har i den forbindelse også interesseret sig for, hvordan de blev omsat i praksis. Hun har undersøgt planer og tanker i toneangivende kredse, først og fremmest den Reventlowske. Og hun har undersøgt praksis gennem studier i tidens undervisningsmaterialer og ved lokalundersøgelser af skolens hverdag i de kongelige amter i Nordsjælland. Området er valgt for at få det klareste billede af de politiske intentioner – det var her, statsmagten gjorde mest for at forbedre skolevæsenet i forbindelse med landboreformerne gennem arbejdet i den lille landbo-kommission.

Det er der kommet en veloplagt og spændende bog ud af: store sammenhænge afspejlet i en mængde skarpe iagttagelser. Bedst er bogen, hvor forfatteren kaster sig ud i primært kildemateriale i eksempler på befolkningens holdninger til lærerne og på børnenes faktiske indlæring og skildrer små og store miljøer. Her er tale om historisk indlevelse i børns og

voksnes tilværelse i 1700tallet, båret af sympati for disse mennesker.

Efter undertegnedes mening bringer bogen os videre især på tre områder: indsiget i datidens kristendomsundervisning og dermed i landbefolkningens forestillingsverden; forståelse af tidens nye pædagogisk-politiske tænkning om opdragelsen som en dynamisk faktor i statens udvikling; ny viden om denne tænkningens spor i undervisningsmaterialerne og i undervisningens opgaver. Der argumenteres for en forandring i løbet af århundredets sidste årtier fra en forventning om børns indenadslæsning («at de højt skulle læse en i forvejen kendt trykt tekst sammenhængende») til et krav i 1790 om, »at børnenes læsefærdighed, tilegnet ved læsning af religiøse skrifter, nu skulle have en overførselsværdi på verdslige tekster» (s. 58 f).

Forestillingen om en inddeling af samfundet i hjemmet, menigheden og staten gik tilbage til den Lutherske »Hustavlens verden«. Den fandt udtryk bl.a. i Erik Pontoppidans katekisme-forklaring fra 1737, Sandhed til Gudfrygtighed, der var udformet i spørgsmål og svar. Men undervisningen omfattede også en indføring i den bibelske visdomslitteratur, i »visdommens lænker«. Salomons ordsprog, Siraks leveregler og Davids salmer – i bogen illustreret ved velvalgte citater – har »givet børnene oplevelser, poetisk bevidsthed og en billedsproglig træning, som vi ikke må overse ved en vurdering af periodens undervisning«. Det er en af forfatterens store fortjenester, at hun har opdaget tidens udstrakte brug af disse tekster og påvist deres betydning også i reformperioden. De viste sig så rummelige, at de kunne bruges i oplysningens tjeneste over for både børn og voksne (s. 73 f).

Nyhedsværdi er der også i skildringen

af den Reventlowske tankeverden. Den var påvirket fra mange sider, bl.a. af pietistisk fromhed og kameralistisk statstænkning. Andreas Schytte, der havde været brødrenes lærer på Sorø Akademi, har haft betydning for udformningen af Reventlowernes pædagogisk-politiske tanker, – af interesse er her et kompendium af Schyttes forelæsninger, som forfatteren har fundet i arkivet på Brahetrolleborg, og de mange håndskrevne kommentarer, som Johan Ludvig har gjort under læsningen af udenlandsk pædagogisk litteratur. IM redegør for hans »sammenkobling af skoleuddannelse/pædagogik og bondestandens frigørelse« – en fælles grunduddannelse i landbosamfundet og dog en binding til kald og stand (s. 121). Formodentlig indeholder arkiv og bibliotek på Brahetrolleborg mere dokumentation på dette område, end der er fremlagt i bogen. Men den frugtbare problemstilling er fuldtud dokumenteret.

Det hører endvidere til forfatterens fortjenester, at hun har udnyttet tidens undervisningsbøger – og skriveforlæg – som historiske kilder: L. Hasse, N. E. Balle, J. F. Feddersen, Terkel Kleve, C. C. Birch m.fl. Et nyt og mere dynamisk samfund var under planlægning, og her skulle nyttig samfundsoplysning og pligtlære medvirke til opretholdelse af god samfundsorden. Kirke og skole, incl. Siraks visdomsord om forsyn og pligt, fik en vigtig funktion i statens omdannelse – det er bl.a. afspejlet i det nye undervisningsmateriale.

Der er vidnedsbyrd om, at bogen er skrevet på kort tid. Den udstrakte brug af sekundær litteratur er kritisabel, ligeledes må man beklage det ikke ubetydelige antal sjuskefejl og mangelfulde noter, – hist og her kunne der også graves dybere i de behandlede emner, bl.a. i spørgsmål om ideernes gennemslagskraft.

Men det må underordnes den kendsgerning, at forfatteren anlægger nye og frugtbare perspektiver. »Visdommens lænker« er et bidrag til ny forståelse af den enevældige stats styring, hvor pædagogik fik en rolle i »statskunsten«.

Vagn Skovgaard-Petersen

Bo Jacobsen: Fungerer læreruddannelsen?
Undervisningsministeriet 1988. 141 sider

I 1987 besluttede undervisningsministeren, at læreruddannelsen efter loven af 1966 skulle revideres. Til det formål skulle der udarbejdes et kommissorium som ledetråd for udvalgsarbejdet.

Vi, der gjorde det indledende arbejde med dette, fandt, at en undersøgelse af den gældende uddannelses resultater måtte være værdifuld for udvalgets arbejde. Det havde vi flere grunde til at mene. Dels var der aldrig tidligere ved ændringer af uddannelseslove foretaget undersøgelser af deres virkning, dels havde vi en mere eller mindre berettiget fornemmelse af, at der var kredse inden for seminarierne, som præcist vidste, i hvilken retning uddannelsen skulle ændres, og dette udgangspunkt fandt vi lidt letfærdigt. Derfor foreslog vi ministeren og fik medhold i, at en egentlig videnskabelig undersøgelse skulle finde sted og undersøge, hvorvidt uddannelsen havde virket.

En ikke urimelig tanke i øvrigt, når man husker, at ca. 43.000 lærere er uddannet efter denne lov – altså langt over halvdelen af det eksisterende, aktive lærerkorps.

Læreruddannelsesudvalget anmodede efter forslag fra udvalgets sekretariat universitetslektor, lic. phil. Bo Jacobsen fra Københavns Universitets Institut for Pædagogik, om at påtage sig opgaven i fæl-

lesskab og i vekselvirkning med udvalget: »at samle, bearbejde og vurdere erfaringerne med 66-loven«, som der stod i kommissoriet. Med denne undersøgelse bag sig og med henvisning til andre forhold i skole og samfund skal udvalget så overveje ønskelige ændringer i uddannelsen.

Undersøgelsens dobbelte resultat

Undersøgelsen forelå ved årets begyndelse. Hvad man end kan mene om resultatet, kommer man ikke uden om, at det er spændende læsning både for folkeskolelærere, seminariefolk og alle, som er interesserede i vor skole. Det skyldes, at resultatet både fortæller noget om lærernes daglige virksomhed her og nu og om deres vurdering af den uddannelse, som de modtog på seminariet.

På forhånd kunne man ængstes for, at undersøgelsen i for høj grad havde samlet sig om selve uddannelsen, men den har afgjort vundet i værdi ved at tage udgangspunkt i lærerlivet for de undersøgte, og derpå har man ligesom projiceret seminarietiden ind i nutiden. Herved er resultatet blevet til en analyse og beskrivelse af lærernes selvopfattelse, og af hvad der gør læreren til en virkelig professionel sagsarbejder – eller hvorfor han måske ikke er det!

Kritik af undersøgelsen

Forfatteren har uopfordret samlet sine undersøgelsesresultater i et afsluttende kapitel »Konsekvenser for læreruddannelsen« i 12 punkter. Det skulle han ikke have gjort, for dels var han som sagt ikke bedt om det, dels kommer han uden særlige synlige præmisser til en række konklusioner, som derfor står magtfuldt, men helt for hans egen regning. Endvidere falder han i den grøft at tro, at han ved, hvad der er godt for skolen.

En anden kritisabel ting, som til gen-

gæld gør bogen letlæselig, er de mange tabeller og meget korte konklusioner, som afslutter de 15 af i alt 18 kapitler. Det er synd for undersøgelsen, og det er ærgerligt både for lærerne og seminarierne at få så sådanne hurtige nedvurderende stempler på sig.

Disse kritikpunkter, som er væsentlige, kan meget vel medføre, at især seminariefolk – for dem går det hårdest ud over – lægger undersøgelsen væk med et kritisk sideblik til forskeren i stedet for selv at holde spejlet op. For alle, som har arbejdet med læreruddannelsen har brug for selvransagelse. Det er altid nyttigt.

Undersøgelsens metode

Her er anvendt en bestemt metodik: det psykologiske forskningsinterview, som muliggør en integreret indsamling af både kvalitative og kvantitative data. På baggrund af et meget detaljeret interviewskema med 86 forskellige spørgsmål er der gennemført samtaler med 50 lærere dimitteret i tiden 1973 til 1981, altså alle efter 66-loven og med mindst syv års lærererfaring. Der blev ved udvælgelsen skabt sikkerhed for, at de udtrukne var repræsentative for køn, alder, skoletype og skolestørrelse, geografisk placering mv. De 50 lærere kom fra 22 forskellige seminarier af 29 mulige. Der er således god grund til at betragte selv dette beskedne antal som rimeligt repræsentativt, og på direkte målelige områder er der endvidere foretaget sammenligninger med et større antal, som bekræfter resultaterne.

Usikkerhed er i orden

Ved en anmeldelse af eller artikel om en undersøgelse som denne kan man løbe den samme risiko for at bringe løsrevne citater, som tidligere er blevet omtalt. For at undgå dette skal det her forsøges at give lyst til at studere undersøgelsen nærmere

ved at gribe sagen anderledes an end ved almindelig anmeldervirksomhed. Dels skal der afstås fra at referere de (alt for) mange procenttal, der uafledeligt arbejdes med. Dels skal det forsøges at samle delkonklusioner i nogle helhedsbetragtninger, som mere har spørgsmålets end svarets karakter. En undersøgelse må da gerne efterlade usikkerhed!

Min første fornemmelse, som også sidder tilbage efter genlæsningen, var og er den, at der hos de interviewede kun opleves beskeden sammenhæng mellem deres uddannelse og deres virksomhed.

Det første spørgsmål, som rejser sig her, er, om dette forhold er anderledes for andre uddannelser. Det er det næppe, men vi ved det ikke. Forskellen er snarere den interessante, at mens ingen venter, at en universitetsuddannelse eller lignende giver »relevant« uddannelse, venter *alle*, at et seminarium yder et »folkeskolerelevant« bidrag i uddannelsen.

Det var vel nok overvejelse værd, om dette krav er rimeligt. Også om det er muligt eller foreneligt med faglig kvalitet. Det bliver måske blot »practicisme«. Her tror jeg, at vi er ved kernepunktet, og dette har forskeren overset, abstraheret fra, ligesom de udspurgte er gået med på spøgen.

Hvad kan og skal seminariet

Kort og godt: Hvad kan, og hvad skal et seminarium give den unge under uddannelsen? Og hvad kan seminariet aldrig give?

Det sidste spørgsmål er man meget helt uden om. Det er da væsentligt at få svar på.

Det fremgår, at de karakteristiske træk, som de deltagende lærere finder, hører til erhvervet (det professionelle), angives i det væsentlige at være de *pædagogiske* og *menneskelige kvalifikationer*, som vægtes

lige højt og i langt mindre grad de faglige kvalifikationer – herunder de pædagogiske teoretiske fags bidrag hertil. Man kan i denne forbindelse undres over, hvordan man så præcist kan skille det menneskelige og det pædagogiske, men lad dette spændende problem ligge i denne omgang.

Med denne vægtlægning nærmer vi os det intrikate, om man overhovedet kan uddanne mennesker til i særlig grad at kunne opnå menneskelige og pædagogiske kvalifikationer. Dette spørgsmåls besvarelse må være det helt afgørende for opfyldelse af de uddannedes ønsker, hvis disse ellers er berettigede.

Der er åbenbart i lærernes selvopfattelse en god portion tilbage af det, man tidligere kaldte kald, gerning, lærersind eller pædagogiske evner – alle disse umålelige egenskaber, som vi nok ved, hvad er, men som ikke opfattes som egentlig professionelle, måske netop fordi man ikke kan uddannes heri!

Forklaringen på denne oplevelse af sig selv kan ligge i, at det faglige i den grad er blevet en selvfølgelig bagage for læreren og ubevidst bæreren af det personlighedsudviklende. Af denne grund sættes det i efterrationaliseringens lys så lavt.

Men det forhold, at liniefagene – »dybdefagene« – vurderes så højt, giver et fingerpeg om, at netop fordybelse er personlighedsudviklende. Det er en væsentlig konklusion, som mangler.

Det faglige og det pædagogiske

Det fremgår klart, at det kniber med at få de pædagogiske fag til at »klinge sammen« med skolefagene. Skylden herfor tillægges de sidstes lærere. Det kunne vel med samme ret bebrejdes pædagogiklærerne. Forholdet er præcis det samme på Danmarks Lærerhøjskole. Fag og pædagogik har svært ved at indgå en syntese hos

den studerende, og det er meget tænkeligt, at denne syntese alle gode bestræbelser til trods først kan dannes i egen ansvarlig praksissituation. Dette forhold skal dog ikke få seminarlæreren til at undlade at arbejde med fagdidaktikken – eller få de pædagogiske fags lærere til at lade som skolefagene (næsten) ikke eksisterer.

Praktikken kritiseres – ikke overraskende... Den er i for korte periode, der er for mange på holdene, man har for lidt ansvar selv, og praktiklærerne er for dårlige. Sådan har det vist altid været.

Personligt har jeg den opfattelse at *kun* en praktikperiode (gerne længere) med selvstændigt ansvar, nogen løn og vejledning er løsningen. Alt andet er »som om«-situationer.

Det kvantitative

Man må i hvert fald medgive undersøgelsen, at den har fået sat tal på områder, som kan tælles, og som hidtil har været uoplyste. Vi ved nu, at de allerfleste underviser i deres ene liniefag og ganske mange i begge.

Men vi ved intet om, hvor meget de underviser i disse fag. Måske kun én klasse. Vi ved også, at kun få lærere underviser i mere end 4-5 fag, og at de fleste lærere ikke spreder sig over mere end 4-5 klasser.

Enhedslæreren er en kendsgerning. Omkring halvdelen følger en klasse skoleforløbet igennem, og de fleste andre skifter blot en gang i forløbet.

Men vi ved også nu – og det er ikke så godt for enhedslæreren – at flertallet anser sig selv for bedst egnet til at undervise de ældre elever. Er dette enhedslærerens achilleshæl? Mangler vi småbørnslærere?

Er lærergerningen professionel?

Læs selv bogen og prøv at finde svar på dette spørgsmål. Er det en fiktion at tro, at dette helt særlige arbejde at være lærer for børn kan give udøveren en egentlig professionel selvopfattelse. I dette menneskeligt lige møde mellem barn og voksen, hvor den sidstes største forspring er tilsyneladende betydningsløst for barnet (nemlig det faglige) opstår der ikke det samme forhold som mellem læge og patient, advokat og klient eller mellem specialist og ufaglært. Vi ønsker vel heller ikke den form for professionalisme.

Det er just dilemmaet! ...

Tage Kampmann

Hans-Jørgen Dokka: En skole gennem 250 år. Den norske almueskole-folkeskole-grunnskole 1739-1989.

NKS-Forlaget Oslo 1988. 224 sider, rigt illustreret. Pris: 190 n.kr.

Den 23. januar 1739 udsendte Christian VI en forordning om skolerne på landet i Danmark og en tilsvarende forordning om »Skolerne paa Landet i Norge, og hvad Klokkerne og Skoleholderne derfor maa nyde« for nu at få hele titlen med. I disse forordninger blev det pålagt de lokale myndigheder at oprette almueskoler overalt i rigerne og der blev indført skolepligt for alle børn fra det 5. eller 6. år.

I Danmark vakte forordningen en sådan vrede blandt godsejerne, der skulle levere det økonomiske grundlag for skolerne, at kongen året efter måtte trække forordningen tilbage i Placat af 29. april 1740, og først ved loven om almueskolen i 1814 blev en egentlig folkeskole grundlagt i Danmark. Også i Norge blev forordningen af 1739 mødt med protester og kongen måtte i Placat af 5. maj 1741 revidere sine gode intentioner. Revisionen

var dog af mindre omfang end i Danmark og med rette regner norsk skolehistorie 1739 for den norske almueskoles fødselsår og fejrer derfor i år 250-året for denne skelsættende begivenhed.

I den anledning er der med støtte fra det norske kirke- og undervisningsministerium udgivet et flot værk om skolen gennem de 250 år. Forfatter er norsk skolehistories nestor Hans-Jørgen Dokka, der i en menneskealder har været først lektor, siden docent i pædagogik ved Universitetet i Oslo. Hans doktorafhandling fra 1967 behandlede udviklingen i norsk almueskole i 1800-årene (anm. i Årbog for Dansk Skolehistorie 1969, 135-140), og siden har Dokka udgivet vægtige bøger om skolevæsenets udvikling i dette århundrede bl.a. »Vår nye skole«, 1972.

I sin indledning gør Dokka sig overvejelser over det problem enhver forfatter af et sådant oversigtsværk må gøre sig: »Hvem vil komme til å lese denne boka?«, og resultatet af disse overvejelser er blevet, at bogen bør henvende sig til alle, for »grunnskolen angår egentlig oss alle«. Bogen er derfor skrevet som en *folkebog* – en bred skildring, der trækker de lange linjer op, uden tyngende videnskabelige noter og skrevet i et sprog, der ikke bør kunne afskrække interesserede lærere og forældre i at læse bogen, ej heller danske læsere. Dertil kommer, at jubilæumsbogen har fået en sjov og spændende udformning – en to-spaltet tekst med mange underrubrikker og et righoldigt og varieret illustrationsmateriale. Billeder, tegninger, reproduktioner af lærebøger og andet undervisningsmateriale, avisartikler og annoncer, krydret med udsøgte citater fra erindringslitteratur, veksler bogen igennem og gør den spændende alene at blade i. Det er kort sagt en pragtbog forfatter og forlag har leveret.

De indledende afsnit handler om 1700-

årenes første tilløb til en forbedret undervisning af almuens, selve forordningen og arbejdet frem til den store skolelov i 1889 – i alt ca. 70 sider. Perioden fra 1889 til enhedsskoleloven 1920 fylder ca. 42 sider, reformtiden i mellemkrigstiden og besættelsesårene 1940-45 omkring 35 sider, og udviklingen siden 1945 afslutter med ca. 40 sider. Dertil kommer et tillæg, der indeholder en kronologisk liste over »de store skritt gennem 250 år«, en meget nyttig oversigt over vigtige årstal i Danmarks og Sveriges skolehistorie, lidt statistik, realoplysninger om kommissioner og regeringer, en – desværre meget kort – litteraturliste samt et register.

Det viste sig at være svært at realisere de gode tanker fra 1739 i datidens Norge. Dels var det økonomiske fundament under skolerne svagt, dels udviste almuens megen mistro til det nye skolesystem. De geografiske forhold gjorde, at de fleste skoler var »omgangsskoler«, og ved udgangen af 1700-året regner Dokka kun med at der var omkring 100 faste skoler, hvoraf omkring halvdelen var oprettet i tilknytning til virksomheder (savværker eller bjergværk). Antallet af lærere var i 1750 anslået til ca. 800 og ca. 1500 ved udgangen af århundredet. I virkeligheden var det omgangslæreren – »skoleholderen som gikk fra gård til gård...og som ikke hadde mer å hjelpe sig med enn at han kunne bære det på sin rygg...« – som var skolen. Oplysningstidens interesse for skolevæsenet gav nok en vis fremgang for skolesagen, men den blev i særlig grad til forbedring af borgerskabets skoler i byerne og førte i virkeligheden til en nedgang i prestige for almueskolen. Der skete naturligvis revisioner af skolelovene efter grundloven i 1814, men ingen af dem regner Dokka for virkelig afgørende.

Skoleloven af 1840 var ikke nybrydende og byskoleloven af 1848 indebar nok

visse fremskridt men pegede ellers »mer mot fortiden«. Af afgørende betydning finder Dokka det at skolen fra begyndelsen blev præget af lokal indflydelse, hvor det »menige folk, almuens«, kunne være med til at udforme skoleplanerne. Denne tradition for decentralisering skulle senere give regering og centraladministration vanskeligheder med at gennemføre reformer.

Det er først i midten af 1800-årene der sker et gennembrud for almueskolen. Den kritiseres fra to sider der nok kan være fælles om kritikken, men fra vidt forskellige synsvinkler. Den grundtvigsk påvirkede skolemand Ole Vig ønskede en mundtlig undervisning, der ikke først og fremmest skulle tale til elevernes forstand, men »mer (måtte) ta sikte på at vekke deres følels- og viljesliv«. Den anden kritik var den første arbejderorganisator Marcus Thrane talsmand for. Den norske socialdemokratiske arbejderbevægelse slog først igennem senere i 1800-årene, men Thrane skabte en radikal socialistisk bevægelse blandt daglejere og husmænd, som var inspireret af fransk anarkisme. For thranitterne var skolen et redskab til at skabe et socialt mere retfærdigt samfund, og selv om bevægelsen blev knust i 1851 skabte den frygt i det liberalt-borgerlige norske samfund. Ole Vig døde i 1857, og Thrane selv sad i fængsel i flere år før han emigrerede til Amerika, så ingen af de to fik direkte indflydelse på skoleloven af 1860. Den blev udformet af Ole Hartvig Nissen og må efter Dokkas mening opfattes som samfundets forsøg på at forhindre især socialismens tanker i at vinde fodfæste blandt den norske almue. Herefter udviklede skolen sig med nye fag, bedre læreruddannelse, og efterhånden med faste skole over hele landet. Også et tre-årigt gymnasium blev indført (fra 1869).

I 1884 dannede venstrepolitikerer Johan Sverdrup den første parlamentariske regering i Norge, og partiet havde et stærkt markeret ønske om at reformere skolen, først og fremmest ved en udvidelse af skoletiden og ved indførelse af landsmål som undervisningssprog. En nedsat kommission skulle skabe en skole der kunne »gøre det norske folk til en helstøbt harmonisk udviklet nation«. I denne kommission sad for første gang et kvindeligt medlem, nemlig Hedeveg Rosing, kendt for sit arbejde for undervisning af døvstumme. Arbejdet resulterede i loven af 1889 som Dokka ser som »et skjellsettende lovverk«. Skolen blev nu en folkeskole, hvor den gejstlige indflydelse var langt mindre end før, og fag som samfundslære og sundhedslære markerede de nye holdninger. Men det var i øvrigt ikke så meget indholdet som skolevæsenets organisering der blev diskussion om. Det var spørgsmål om hvem der skulle have ret til at stemme til skolestyrelsesvalg (forældre eller alle vælgere?), om hvem der skulle bestemme om der skulle være afgangsprøver eller ikke, om det centralt eller decentralt skulle bestemmes hvilke disciplinære midler lærerne kunne bruge, der kom til at optage sindene. På flere punkter måtte Venstre, der idémæssigt måtte være forpligtet på det decentrale, give køb på ideerne og kræve centrale afgørelser. Det lykkedes imidlertid ikke i 1889 at skabe rimelig lighed mellem land- og byskoler, selv om tanken om én fælles lov havde stået som ønskemålet.

De følgende årtier udviklede skolen sig mere og mere selvstændigt, hvad der førte til mange diskussioner om religionsundervisningens stilling. Det voksende Arbejderparti stillede krav om en bekendelsesfri skole, og i 1918 endda om at faget kristendomskundskab gled ud af skolens fagkreds. Modstanden mod forslaget var

dog så stærk at partiet hurtigt trak i land igen – det var vigtigere for partiet at tage fat på strukturen end på en religionskamp. For Arbejderpartiet var det utilfredsstillende at se hvorledes borgerskabets børn gik i »middelskolen« (mellem-skolen) medens arbejdernes børn gik i folkeskolen. Partiets mål var derfor at der skulle være én folkeskole for alle, og først efter et folkeskoleforløb kunne en overbygning etableres. I princippet var Venstre enig, men ud fra sit liberale grundsyn var det vanskeligt at gå med til at der ikke kunne være flere muligheder.

I 1920 vedtog Stortinget enhedsskoleloven: den tre-årige middelskole bygger oven på en syv-årig folkeskole. Timerne i kristendomskundskab blev stærkt reduceret og der blev plads til bl.a. fremmedsprog. På 1920-loven fortsatte et frugtbart reformarbejde trods vanskelige økonomiske tider gennem årtiet og langt op i 1930'erne. I 1936 skete i øvrigt det pudsige at faget kristendomskundskab blev foreslået afskaffet, men nu forsvaret af Socialdemokratiet der – sikkert med rette – frygtede at antallet af private skoler ville stige, hvis folkeskolen afskaffede faget. Det var bemærkelsesværdigt at Norge i disse år fik gennemført syv års samlet skolegang for alle børn længe før det lykkedes i dets nabolande.

Også på den pædagogiske front blev 30'erne frugtbare år. Sagene skole i Oslo blev i udpræget grad *reformskolen* med pioneren Helga Eng i spidsen. Det var især klasseundervisningen der blev angrebet, vægten blev lagt på arbejdsmetoderne og elevernes evne til at overføre metoderne fra det ene fag til det andet.

Efter besættelsesårene og de stærke forsøg på at nazificere den norske skole stod genopbygningen på programmet i 1945. Det krævede mange kræfter, men en halv snes år efter krigen kunne debatten om

skolen tages op igen. I 1959 lykkedes det at få skabt én fælles lov for land og by og i 1960'erne voksede den ni-årige grundskole frem. Den gennemløb en udvikling der ikke er så forskellig fra den vi kender i Danmark, bortset fra – naturligvis – striden om bokmål eller nynorsk!

Hans Jørgen Dokka fører udviklingen frem til lovrevisionen i 1985 og Mønsterplan 87. Længere kan man dårligt komme når bogen er udgivet i 88, skønt titlen hedder »1739-1989«!

Jeg har i denne anmeldelse valgt at lægge vægten på at følge de lange linjer forholdsvis udførligt for derved forhåbentlig at give danske læsere lyst til at fordybe sig i bogen. Det er sket på bekostning af en diskussion af Dokkas fremstilling som – hvor forbilledlig den end er – rejser mange spørgsmål og også kalder på forundring her og der. F.eks. savner jeg en klarere og mere direkte forbindelse mellem den generelle samfundsudvikling og skolen, og jeg er forbavset over så lidt der gøres ud af regionale forskelle – Norge er dog et stort land, og kun samerne omtales sporadisk. Jeg finder at det er en svaghed ved bogen at den i så ringe grad inddrager impulser udefra – alt blev jo ikke opfundet i Norge. Men disse begrænsninger hænger (formodentlig) sammen med ønsket om at skrive en bog med bredde og med mange illustrationer.

Undervejs kan man ikke lade være med at sammenligne med vor egen skolehistorie. Vi har ikke haft de store slagsmål om sproget »målsaken«, og vi har ikke haft så hidsige sammenstød om religionsundervisningen – andre forskelle kunne nævnes, men sandelig også mange ligheder. Helt elementært kunne man også spørge hvorfor det kunne lykkes at skabe almueskolen i Norge i 1739 når det ikke kunne gennemføres i Danmark. Den almindelige forklaring er at godsejerne som stand

var stærkere herhjemme end i Norge. Men helt undersøgt er sagen ikke og måske skete der mere herhjemme i 1739, end vi har troet hidtil. Det kunne være spændende at arbejde videre med.

Norsk skolehistorie skal ønskes til lykke med sin jubilæumsbog.

Verner Bruhn

**Tønnes Sirevåg: Niels Treschow.
Skolemann med reformprogram**

Selskabet for norsk skolehistorie. Oslo 1986.

Nordmanden Niels Treschow er en »sentral akademisk personlighed i tvillingerne« under de omfattende pædagogiske reformbestrebelse i Danmark og Norge omkring år 1800. Han regnes for den betydeligste norske filosof før 1900, men har også sin plads i psykologiens og pædagogikkens historie.

I sit første offentlige erhverv fungerede han som konrektor i Trondhjem. I 1780 beskikkedes han til rektor ved Helsingør latinskole som efterfølger for Jacob Baden. Fra denne tid stammer skriftet »Om offentlig Underviisning i Videnskaber«, hvor påvirkningen fra filantropismen mærkes. 38 år gammel, i 1789, udnævntes han til rektor ved Christiania katedralskole og forestod her den nye »indretning«, dvs. et forsøg, der var foranstaltet af »Commissionen angaaende Universitetet og de lærde Skoler«. Forsøget kom til at danne grundlag for den senere Forordning af 1809 for de lærde skoler. Når Christiania katedralskole blev udpeget som en af forsøgsskolerne var en af årsagerne formentlig at imødekomme/dæmme op for et stærkt norsk ønske om oprettelse af et universitet i Oslo. I 1803 udnævntes Treschow uden ansøgning til

professor i filosofi ved Københavns universitet efter Riisbrigh – vist nok fordi man på højeste sted nødigt så Henrich Steffens som indehaver af denne lærestol. Da det endeligt besluttedes at oprette et norsk universitet i 1813, blev Treschow det nye universitets professor i filosofi. Året efter indtrådte han i den norske regering som statsråd og departementschef for »Kirke-, Skole- og Fattigvæsenet«, dvs. som Norges første kirke- og undervisningsminister.

Af hans forfatterskab, der spænder over både filosofi (herunder historiefilosofi), psykologi (han skrev den første lærebog på dansk i dette fag), og pædagogik (som han arbejdede både teoretisk og praktisk med), bør især fremhæves hans filosofiske testamente »Om Gud, Idee- og Sandeverdenen samt de førstes Aabenbarelse i den sidste«. I en fortale til denne har han givet en kort, særdeles læseværdig beskrivelse af sit eget liv.

Skønt Treschow mere end nogen anden levendegør Oplysningstidens kulturelle fællesarv mellem Norge og Danmark, så er det hovedsagelig fra norsk side, han har været genstand for opmærksomhed. Her foreligger flere værker om Treschow: Winsnes, *NT, en opdrager til menneskelighed* (1927), Einar Høigård, *Oslo katedralskoles historie* (1942), Helge Dahl, *NT, En pedagogisk tenker* (1965) og H. O. Christophersen, *NT 1751-1853. En tenker mellem to tidsaldrer* (1927).

På dansk har bl.a. Sv. E. Stybe og I. K. Moustgaard beskæftiget sig med Treschow ud fra henholdsvis et filosofisk og et psykologisk synspunkt.

På norsk foreligger nu en ny bog om Treschow, forfattet af Tønnes Sirevåg, tidligere departementschef i kirke- og undervisningsministeriet. Formålet med bogen er dels at korrigere det image, som Treschow har fået i samtid og eftertid

som skolereformator, politiker og statsråd, dels at få stillet i relief Christiania katedralskoles nye »indretning« i Treschows rektortid. Det er det traditionelle billede af Treschow som en god filosof, men dårlig statsråd – et billede der tilsyneladende ukritisk er blevet kolporteret videre i litteraturen – som Sirevåg ønsker at korrigere, bl.a. med henvisning til ikke tidligere anvendte aktstykker. Andre aktstykker uddyber indholdet af forsøgsvirksomheden ved katedralskolen i Oslo og af Treschow som skolemand.

Det er en fortrinlig bog, Sirevåg har skrevet. Ud over at opfylde sit eget ovenfor angivne formål yder den læseren et autentisk og fascinerende indblik i den store reformtid og personerne bag, »Kronprindsens Mænd«. Den er velskrevet og med sin citatfyldte fører den læseren langt rundt og ind i litteraturen om emnet, både dansk og norsk. Den er absolut en bog, der placerer sig centralt i forhold til den videre forskning i Treschow og hans samtid.

Indirekte er bogen en opfordring til, også fra dansk side, at yde Treschow større opmærksomhed end hidtil, men også til at gøre sig klart i hvor høj grad Oplysningstidens tænkning var et fælles dansk-norsk produkt, der i begge lande satte sig dybe spor i den efterfølgende skoleudvikling.

Thyge Winther-Jensen

Chr. Gorm Tortzen m.fl. (edd.): Liber Compositionum: Christian IV's latinske brevstile 1591-1593.

Herning 1988. (Klassikerforeningens kildehæfter).

I anledning af Christian IV-året har en gruppe gymnasielærere i latin, under ledelse af Chr. Gorm Tortzen, udgivet en

net lille bog: en kritisk udgave med parallel-oversættelse af prins Christians latinske stilebog fra 1591-93 (den sidste af tre skrive- og stilebøger der er bevaret fra prinsens hånd). Det er første gang disse stile udgives, og de ledsages her af en indledning, en »afleveringskalender« og et fyldigt register med nyttige oplysninger af biografisk og anden art. Bogens hensigt er dobbelt: den fremlægger et kildemateriale og den skal kunne anvendes i vor tids latinundervisning »på et tidligt trin«.

Som kildemateriale er disse stile af stor værdi. De udgør en stor del af de bevarede stile fra denne periode, de giver indblik i tidens latinundervisning generelt, og især i de tanker man ad den vej indpodede i den unge udvalgte konge. Herudover kan man gøre mange morsomme iagttagelser om hans dagligdag, eller fx – som udgiverne gør det her – om hans udtale af latin. Det sidste ses af de stavfejl drengen laver, og udgiverne har lagt et vældigt arbejde i at notere alle håndskriftets rettelser, både dem Christian selv har foretaget og dem der skyldes læreren.

Stilene er korte og letlæste, og vil derfor formentlig være velegnede til undervisning i begynderlatin. I større mængder vil de dog nok have svært ved at holde elevernes interesse fangen, og til skolebrug kunne man med fordel have tilføjet en almen introduktion til tiden og dens forhold til latin.

Indledningen præsenterer mange sider af stilene og deres baggrund. Vi hører om prinsens lærer Hans Mikkelsen, om stilenes form (essays/breve), om Johann Sturms pædagogik som baggrund for Hans Mikkelsens undervisning osv. Desværre behandles disse emner generelt for kortfattet. I flere tilfælde nøjes udgiverne med at fremlægge en kilde uden at kommentere den. Et eksempel er afsnittet om

Hans Mikkelsen som latiner, der består af et brev fra ham til hans svoger og en lakonisk bemærkning om at hans latin »ikke adskiller sig forfærdeligt meget fra Christians«.

Mest problematisk er dette nok i afsnittet om den indflydelsesrige pædagog og rektor i Strassbourg Johann Sturm. Udgiverne peger på at Hans Mikkelsen havde forbindelse med Sturm, og at det derfor er sandsynligt at hans pædagogiske metoder i undervisningen af Christian var påvirket af ham. Sturms generelle pædagogik karakteriseres kort, hvorpå han citeres i en længere passage om skriftlige arbejder. Men selve sammenligningen mellem Sturms og Hans Mikkelsens pædagogik levnes kun otte linjer til sidst: Sturm lægger vægt på skønskrift i de første fire klasser, hvilket iflg. udgiverne svarer nøje til praksis i Christians første stilebog. Han tilråder at modersmålet tages til hjælp i de første klasser, ligesom det sker i Christians anden stilebog, og han anbefaler en række genrer for stiløvelser, hvoraf de to sidste, brev og heroisk fortælling (udgiverne skriver »essay«, men det begreb forekommer selvsagt ikke hos Sturm), dækker de stile der her er udgivet. Man savner her en sammenligning med tidens øvrige praksis, der kunne vise om disse træk er entydigt Sturm'ske, eller, som man skulle tro, den naturlige fremgangsmåde i situationen.

Et andet savn i denne forbindelse er en sammenligning med Sturms skrift om fyrsteopdragelse, der her kun nævnes i en note. I det hele taget savner man en behandling af det forhold at Christian var udvalgt konge og ikke almindelig latin-skoleelev. De stile Christian skriver handler i høj grad om dyder der kendetegner den gode konge, fromhed, mildhed osv., og laster han bør undgå, fx drukkenskab. Flere stile handler om at unge fyrster skal

vogte sig for smigrere. En undersøgelse af den ideologi disse stile afspejler ville formentlig være frugtbar for forståelsen af Christian IVs person, og er vel ikke uden betydning for den selvbevidsthed som fyrste der kendetegner hans første regeringstid.

Her ville en sammenligning med de bevarede latinskolestile fra perioden formentlig have været relevant. Et hurtigt blik på dem tyder på at andre elever skrev om ganske andre, men ligeså moraliserende, emner. Disse stile nævnes kun for deres sproglige niveau. Christians stile viser ifølge udgiverne at han i højere grad blev øvet i praktisk sprogfærdighed, fordi han skulle lære at »begå sig blandt fremmede«, mens latinskoleeleverne som vordende »præster og andre embedsmænd« blot læste klassiske forfattere som Cicero og Terents. Men det er en misforståelse. Cicero og Terents blev netop anvendt som forbilleder for et praktisk dagligsprog, og de kommende akademikere uddannedes i lige så høj grad til at kunne begå sig frit på latin. Strengt taget ved vi vel heller ikke om Christian ikke også blev sat til at læse Cicero og Terents.

Stilene er stort set alle udformet som breve. Udgiverne stiller det interessante spørgsmål, om nogle af dem kan betragtes som autentiske breve. Spørgsmålet kan, som de selv siger, ikke besvares endegyldigt, men i betragtning af at langt størstedelen af brevene er tydeligt fiktive, ville det have været nyttigt med nogle betragtninger over dette begreb: det fiktive brev var jo, såvel i antikken som renæssancen, en meget anvendt genre.

Indledningen prætenderer ikke at være en videnskabelig afhandling, og visse af de her nævnte emner ville måske ikke kunne behandles inden for rammerne af en indledning. Men alle, såvel specialister som gymnasieelever, har efter vores op-

fattelse brug for en udførligere introduktion.

Selve den latinske tekst er en nøje gengivelse af håndskriftet. Dog er tegnsætningen udgivernes egen, og »åbenlyse fejl-skrivninger, som kan forårsage misforståelser« er rettet – begge dele velsagtens af hensyn til gymnasiebrugen. Her har udgiverne dog nok sat sig mellem to stole: Når der faktisk bliver rettet i teksten, kan det forekomme irrelevant med en minutøs gengivelse af håndskriftet på andre punkter, fx skellen mellem æ og »e caudata« og overholdelse af originalens linjeskift.

Udgangspunktet herfor har formodentlig været det naturlige ønske om at præsentere Christians latin som det er, inklusive fejl og mangler. Der opstår imidlertid en vis usikkerhed: Når udgiverne – mod deres erklærede princip – retter mange ganske umisforståelige skrivefejl, som fx »deduxerunt« i stil 124, kan vi så være sikre på at det helt umulige »... certior factum sim ...« i 11 er Christians fejl, og ikke udgavens? I den slags tilfælde havde et »sic« nok været på sin plads.

De danske paralleloversættelser forekommer pålidelige. Indholdet gengives præcist, hvilket også angives som udgivernes hovedformål. Et sekundært formål har været »at den ikke-latinkyndige læser skulle have et vist indtryk af Christians måde at skrive på«, og det er mindre heldigt, for konsekvensen er et dansk med alt for tydeligt præg af latinsk syntaks og latinske idiomer. Herved gør man Christian uret, for ganske vist skriver han ikke et fejlfrit latin, men den ordrette gengivelse kan gøre selv god latin til dårligt dansk. Er par eksempler:

»Da jeg dengang tilstrækkeligt fornemmede ...« (nr. 64) eller:

»Derfor, blandt de mange andre ting, du fremlægger, kan vi lettest blive enige

om det, som du slutter med; at den gode embedsmand bør elske de borgere, der er ham underlagt. ... Det fornemmer jeg og så altid bemærkes hos dig, ...» (nr. 143)

Alt i alt en nyttig bog, der fremlægger et hidtil uudnyttet materiale og inviterer til skole- og kulturhistoriske undersøgelser.

Karen Skovgaard-Petersen
og Peter Zeeberg

Jens Kraft (1720-65). Biografisk Skitse af Ove Christensen.

Dansk Historisk Håndbogsforlag (1988). 95 sider, ill., pris: kr. 98.

Der synes i disse tider at være en fornyet interesse for Jens Kraft; i al fald har der på mit skrivebord det sidste års tid ligget flere nyudkomne bøger, i hvilke hans liv og virke behandles.

Den foreliggende bog har en interessant tilblivelseshistorie: For en del år siden blev Ove Christensen (1908-78) – mangeårig underviser i kemi m.m. på Sorø akademis Skole – medlem af et forfatterkollegium, som skulle skrive en bog om personen og videnskabsmanden Jens Kraft. Kun Christensen fik skrevet sit bidrag; og efter hans død var manuskriptet, som ingen havde set, men kun hørt om, forsvundet. Kun en ihærdig søgen fra fagkollegaen Hemming Andersens side bragte det for nogle år siden frem.

Men hvem var nu Jens Kraft? I en af de perioder, hvor akademiet i Sorø fungerede som kongerigets andet universitet, var han her fra 1747 til sin død professor i fagene matematik, filosofi og eksperimentalfysik. Til brug for undervisningen i det sidste fag anskaffede han en instrumentsamling, som ifølge en håndskreven fortegnelse fra 1755 talte 164 numre.

Når Kraft i dag har vores interesse,

skyldes det primært, at det var ham, der indførte den newtonske mekanik på matematisk grundlag herhjemme. Hans *Forelæsninger over Mekanik* fra 1763 er en ca. 700 sider stor bog, som behandler mekanisk-fysiske problemer i 20 forelæsningsrækker, som efterfølges af en række tillæg, hvori der i stor udstrækning anvendes differential- og integralregning til udledninger og beviser.

Krafts arbejder synes imidlertid ikke at have haft stor indflydelse på fysikfagets udvikling herhjemme. Om akademisterne ud over deres interesse for ridderlige discipliner, økonomi, jura etc. har interesseret sig ret meget for denne del af undervisningen, er nok mere end tvivlsomt – i alt fald har Kraft ikke efterladt sig elever, der har dyrket hans lærefag på videnskabelig basis. Elevfrekvensen i Sorø var tillige ringe, og formålet med undervisningen var primært at uddanne mænd til brug i statens tjeneste. Herudover synes, som Olaf Pedersen for få år siden har påpeget, Danmark tilsyneladende at have været det sidste land i Europa, hvor den newtonske orienterede matematiske fysik vandt indpas. Hverken H. C. Ørsted »Naturlærens mekaniske Deel« fra 1844, som oprindeligt var tiltænkt ingeniørstuderende, og som i århundredets midte var en meget anvendt lærebog i den lærde skole eller Ørstedes efterfølger som professor i fysik Carl Holtens »Mechanisk Fysik«, 2. udg. fra 1881 omhandler Newtons love.

Foruden fysik beskæftigede Kraft sig med andre videnskaber heriblandt logik, etnologi, pædagogik, filosofi og teknik. Et sammenfattende arbejde om videnskabsmanden Jens Kraft har endnu ikke set dagens lys, men må være en værdig forskningsopgave at tage op.

Ove Christensens bog er forsynet med et forord af Arne Østergaard, tidligere

rektor i Sorø, en efterskrift om Krafts instrumentsamling af Hemming Andersen. Hertil kommer en fortegnelse af Krafts efterkommere af A. Kann Rasmussen.

Det har næppe været forfatterens ønske, at denne biografiske skitse skulle udgives alene; brugsværdien ville være større, hvis den havde været forsynet med et register. Ser man bort herfra finder jeg, at den giver et udmærket indtryk af personen og underviseren Jens Kraft og en del af 1700-tallets danske skolehistorie.

Børge Riis Larsen

F. J. Billeskov Jansen, Egill Snorrason og Chr. Lauritz-Jensen (red.): Hans Christian Ørsted.

Udg. af IFV-energi i/s (Isefjordværket) 1987. 20 sider, ill., pris: kr. 278.

IFV-energi i/s havde i 1987 50 års jubilæum og udsendte i den anledning denne meget læseværdige bog. Billeskov Jansen skriver veloplagt om Ørsteds liv og filosofi sat ind i en større idéhistorisk sammenhæng. Ole Knudsen skriver om *fysikeren* H. C. Ørsted, hvis karriere som naturvidenskabsmand startede i en periode, hvor der inden for fysik og kemi var to dominerende skoler: den *laplacienske* eller atomistisk-mekaniske franske og den *dynamiske*, grundlagt af tyskeren Immanuel Kant.

Thor A. Bak beskæftiger sig med *kemikeren* H. C. Ørsted og forsøger at give et svar på en af de store gåder i kemihistorien: I midten af 1820'erne fremstillede Ørsted som den første metallisk aluminium, en bedrift, som alene ville sikre ham en fornem plads i videnskabshistorien. Da den tyske kemiker Friedrich Wöhler få år senere besøgte ham i København, fortalte Ørsted ham herom. Wöhler arbejdede videre og fremstillede grundstoffet efter en

lidt anden metode, idet det ikke lykkedes ham at benytte Ørsteds forskrift. Wöhler fik senere æren i såvel danske som udenlandske lærebøger for prioritet, *uden at Ørsted greb ind*. Baks bud på en forklaring er, at Ørsted endnu før han var fyldt 50 år havde »opnået så megen anerkendelse og var blevet så feteret over alt i Europa, at han havde råd til at være generøs«.

»Sprogmanden« kalder Jørn Lund sit bidrag. Ørsted konstruerede en lang række danske betegnelser for naturvidenskabelige og andre emner. *Ilt, brint, vægtfylde* og *rumfang* er nogle få af hans nyskabelser, som først i vor tid er ved at blive erstattet af andre.

Egill Snorrason kommer langt omkring i sin gennemgang af Ørsted som sekretær for Videnskabernes Selskab.

Bogens mest spændende kapitel skyldes Olaf Pedersen, som i *Det længere perspektiv* beskæftiger sig med Ørsteds forhold til den newtonsk-orienterede matematiske fysik. På trods af sin europæiske orientering gav Ørsted »specielt dansk fysik en karakteristisk drejning, som bragte den paa afstand af den europæiske fysiks hovedstrømninger og gennem en lang periode forhindrede nye og frugtbare ideer og metoder i at slaa igennem.« Problemet var, at den nye fysik, som herhjemme var blevet introduceret af Sorø-professoren Jens Kraft i hans bog »Forelæsninger over Mekanik« fra 1763, først blev accepteret herhjemme omkring 100 år efter at den i det øvrige Europa var blevet det selvfølgelige grundlag for fysikken. Matematik, mente Ørsted, var en god videnskab for fysikere at beskæftige sig med; men man skulle passe på ikke at »paatrykke« naturen en matematisk beskrivelse. Han mente åbenbart ikke, at man via matematik kunne vinde en ellers uopnåelig erkendelse.

Bogen afsluttes med et engelsk resume, en litteraturliste, noter og henvisninger samt et navneregister.

Det har været mig en meget stor fornøjelse at læse denne bog, som jo præsenterer et spændende stykke skole- og lærdomshistorie.

Børge Riis Larsen

**Annette Faye Jacobsen og Anne Løkke:
Familieliv i Danmark 1600-1980'erne.**

Forlaget Systime 1986. 236 sider.

Pris: 168 kr.

Familieliv i Danmark er en bog, der er delt i to, i en indledende tekst på knapt 80 sider og et udvalg af kilder om samme emne på knapt 150.

Forfatterne skriver i indledningen, at familieliv rummer så mange aspekter, fra materielle vilkår som husstandsstørrelse, levestandard og boligindretning til mindre håndgribelige som stemninger, følelser, et bestemt blik og måden, beslutningerne blev taget på. Desuden har familien ikke altid, som i dag, bestået af far, mor og børn, og forfatterne har derfor valgt at beskrive de personer, der indgik i samme husholdning. Derfor behandles både far, mor og børn, tjenestefolk, bedsteforældre og plejebørn. Og siden det danske samfund har været og stadig er så komplekst, som det er, har forfatterne valgt at trække nogle vigtige samfundsgrupper frem og beskrive deres grundvilkår. Som en konsekvens heraf deles perioden ret så selvfølgelig i feudalisme 1600-1850, kapitalisme 1850-1950 og moderne tid 1950-1980'erne. Og i hver periode beskrives bondefamiliens, arbejderfamiliens – med skyldig hensyntagen til by og land – og borgerskabsfamiliens livsvilkår.

Emnet er frodigt og tilgangen åben og dynamisk. Vi får undervejs mange og forskellige ting at vide. Ikke fordi stoffet er så nyt, men fordi det er sammentænkt og anvendt på en ny måde. Arbejde og fest, straf og skyld, husholdningsregnskaber og præventionsformer fylder siderne. Og nysgerrigheden stiger, mens man læser.

Efterhånden melder der sig imidlertid samtidig et spørgsmål: Hvorfor er netop dette stof udvalgt – ud fra hvilken overordnet teori er det medtaget? Og et til: Hvilken sammenhæng mener forfatterne, der er mellem livsvilkår og normsystem – hvor kausalt tænker de? Kan fx deres ræsonnement over sammenhængen mellem højere levestandard, seksuel disciplin og faldende børnetal holde? Fik byarbejderne færre børn fra 1890'erne, fordi de forbedrede livsvilkår fremmede den seksuelle afholdenhed, s. 54? For mig at se er sammenhængen mere kompliceret. En patriarkatsteori kunne med fordel have været anvendt, for det var vel snarere den dominerende fader end den af bl.a. børnefødsler udslidte moder, der skulle udvise seksuel afholdenhed.

Bogen anmeldes i Uddannelseshistorisk Årbog, fordi familieliv, opdragelse og uddannelse er så nært forbundet i menneskers livsløb. Skole- og uddannelsesforhold behandles gennemgående loyalt, og vi får de vigtigste data at vide. Men også her synes jeg, begrundelser og drøftelser er lidt forenklede. Det hedder fx om 1814-loven, at den blev indført af staten for at fremme de kundskaber, der var nødvendige i en mere markedsorienteret økonomi, s.29. – Her lurder det hurtige kapitallogiske ræsonnement. Dette foldes ud s. 69, hvor der står, at i 1950'erne var ungdomsårene blevet en forberedelsesfase til det egentlige liv i produktionen – mon dette liv for den enkelte unge også var det »egentlige«?

Desuden synes jeg, at spørgsmålet om forholdet mellem opdragelse og uformel og formel oplæring og uddannelse kunne have været bedre gennearbejdet i en bog som denne. Det fastslås, at børns arbejde, der i øvrigt får en fyldig plads, også er en indføring i voksenlivet. Men det at komme ud og tjene var ikke bare en økonomisk nødvendighed, det var også en kvalifikationsmæssig.

Kilderne er ligesom tekstafsnittet spændende læsning. Vi kommer vidt omkring – fra retsudskrifter over erindringer til annoncer. Stærkt og ægte står erindringerne fra arbejderfamilierne om deres kummerlige livsvilkår i dette århundredes begyndelse. Men kunne ikke kilderne have været valgt med lidt større konsekvens, kunne sagen om utroskab i 1630'erne ikke have haft en parallel i forrige århundrede og en i 1980'erne?

Billedstoffet er mangfoldigt og udvider den frodige tekst – men hvor ville det have været dejligt med glittet papir.

Ellen Nørgaard

Stig Dankert Hjort: Sigurd Næsgaard.
Gyldendal 1989. 303 sider. Pris: 315 kr.

Det naturlige menneske er undertitlen på Stig Dankert Hjorts bog om læreren, forfatteren, filosofen, pædagogen og psykoanalytikerens Sigurd Næsgaard. Titlen er velvalgt. Næsgaard udviklede en i naturalismen funderet »sjælelære« og var selv i sin frodige, flittige og provokerende livsudfoldelse en slags illustration af denne »isme«.

Næsgaard var gårdmandssøn fra Nordjylland, født 1883, gik i friskole, kom på Silkeborg Seminarium, tog til København, læste filosofi med psykologi som speciale og blev dr. phil i 1922 på en afhandling om bevidsthedens form.

Stig Dankert Hjort ønsker med denne bog at vise, at Næsgaard desuden var en original tænker og psykolog, hvis teoretiske og terapeutiske indsats og hele forfatterskab først er blevet overset og derefter glemt, fordi andre grundanskuelser har været dominerende herhjemme.

Dankert Hjort gennemgår med udgangspunkt i forfatterskabet de forskellige faser i Næsgaards tænkning. Næsgaard var først den filosoferende psykolog, der udviklede en bred og struktureret psykologi. For den ikke-psykolog-uddannede ser det ud, som om han tidligt indkredede områder af »sjælelivet«, som han senere, efter mødet med psykoanalysen, kunne betegne med begreber fra denne. Derefter introducerede Næsgaard psykoanalysen i Danmark i en række bøger og endeligt videreudviklede han Freuds tanker. Tolkningen fremlægges, og der argumenteres for dens originalitet og bæredygtighed også i dag. Om argumentationen lykkes, er svært at afgøre for den ikke-psykolog-uddannede læser. Inddragelse og drøftelse af andre psykoanalytiske og socialisationsteoretiske systemer til påstandens underbyggelse er ikke foretaget.

Bogen anmeldes i denne sammenhæng, fordi Næsgaard var så optaget af pædagogik – af reformpædagogik, som i samtiden blev betegnet som »frie skoletanker«. Dankert Hjort refererer loyalt, hvad Næsgaard selv har skrevet, og hvad andre har skrevet om emnet. Desuden påviser han, hvor integreret Næsgaards reformpædagogik og udviklingspsykologi var i hinanden. Og udviklingspsykologien var samtidig en i naturalismen begrundet moralfilosofi: Barnet fødes »selvforpligtende« og ... »knytter sig naturligt til den bestående kulturs rigdomme og føler sit ansvar«. Tvinges barnet derimod til efterligning gennem lydighed og disciplin ... vil ansvarsfølelsen ikke udfolde sig, s. 91. Eller

sagt på en anden måde: en opdragelse i naturlighed vil skabe en sund forbindelse til omverdenen, kulturarv og forfædre. På dette psykologiske grundlag udviklede de frie skoletanker sig og børnene i de frie skoler og klasser kunne udfolde sig frit i betydningen ret grænseløst.

Bogen giver desuden et klart, ja næsten for klart, positivt billede af mennesket Næsgaard. Dette nuanceres gudskelov af anekdoter, som fx da Oscar Pfister i 1936 var i København for at forelæse, og Næsgaard skulle oversætte. Næsgaard blev stoppet af tilhørerne, fordi han ikke oversatte korrekt. Han fortalte i stedet for, hvad Pfister skulle have sagt, s. 133.

Og så giver bogen et indblik i, hvorledes psyko-analysen blev introduceret i Danmark og gode biografier af enkelte centrale personer. Men vi skimter kun miljøet omkring personer og dette miljøes forhold til kulturradikale og partipolitiske grupper. Og miljøets betydning videnskabeligt og kulturelt i det danske samfundsliv får vi intet at vide om. I denne sammenhæng er det naturligt at påpege manglerne i beskrivelsen af det reform-pædagogiske miljø. Dankert Hjort refererer som sagt loyalt Næsgaards egne vurderinger af de frie skoletankers bærekraft. Samtidig påpeger han, at Næsgaard var »nærmest manisk-begejstret i sin form«. Men Næsgaards vurderinger korrigeres ikke af fx oplysninger om de implicerede »frie« læreres, elevers og skolers antal. Situationen i Danmark kommer derved desværre til at fremstå ret så fortegnet.

Ellen Nørgaard

Ole Varming: Holdninger til børn.

Gyldendal 1988. 272 sider. Pris: 249 kr.

Denne afhandling, der blev forsvaret ved Lunds Universitet i september 1988, indbragte sin forfatter, cand. psyk. og lic. pæd. Ole Varming, en smuk fil. dr. titel.

Afhandlingen skal ikke anmeldes her. Men det skal nævnes, at den også har interesse i en historisk sammenhæng. Den inddrager analyse af historiske tekster, som tydeligt afdækker patriarkalske århundreders krav om børns absolutte lydighed. Eksemplerne på straffe, der var fysisk mishandling, er desværre ikke sjældne. Det værste var, at en kristen kirke kunne give ideologisk rygdækning for et barnesyn, hvor barndom blot var et forstadium uden egen værdi. Luther får ikke nogen god karakter.

Humanisering har været og er en lang proces. Først i 1967 blev korporlig afstraffelse afskaffet i den danske folkeskole. Myndighedsloven 1986 gjorde legemlig revselse ulovlig, men ikke strafbar.

Bogen handler om åben og skjulte disciplinering, fremlægger forfatterens egen undersøgelse af befolkningens holdninger til børneopdragelse og indeholder overvejelser over en ændret børneopdragspraksis i hjem og skole. På det sidstnævnte felt inddrages K. E. Løgstrups kloge betragtninger. Det er en handlingsrettet bog.

Vagn Skovgaard-Petersen

**Ove Pedersen: Lærerkreds og lærerkår
gennem 100 år. Herningegnens
Lærerforening 1874-1974.**

*Udg. af Herningegnens Lærerforening
(Pontoppidansvej 4, 7400 Herning) 1989.
98 sider, ill.*

Læg mærke til denne bog, det meste af den.

På små 100 sider fortæller Ove Pedersen Herning-kredsen/foreningens historie i 55 kapitler. Læseren er fastholdt fra først til sidst og bliver klogere på den danske folkeskole undervejs.

Forfatteren er nu pensionist – efter virksomhed som lærer, viceskoleinspektør og viceskoleinspektør i Herning. 1960-1968 var han formand for Danmarks Lærerforenings 107. kreds.

Det er kredsens historie, det drejer sig om. Forfatteren har opdaget den, for ingen var klar over, at den gik tilbage til 1874 – altså til det år, hvor Emil Sauter, P. A. Holm og C. A. Thyregod lagde grunden til Danmarks Lærerforening. I det år indbød lærer P. J. Korsholm fra Aulum »Lærere og Andre, som have Interesse for Skolegerningen« til et lærermøde på den nye gæstgivergård i Herning. Bogen spænder fra dette møde 29. september 1874 midt i den uopdyrkede hede-egn til den sprudlende jubilæumsfest for Danmarks Lærerforening i det rekreative område ved Sunds sø i maj 1974. De to verdener er overbevisende forbundet af forfatteren gennem studier af lokalpressen, incl. annoncerne, skole- og foreningsblade, ikke mindst »Folkeskolen«, efter 1916 også protokoller for det meste af tiden. Bogen er sjovt illustreret. De lokalhistoriske arkiver har leveret billeder af både lærere og skoler i kredsen.

Teksten skal ikke refereres, men den skal roses for sit naturlige sprog og sit konkrete indhold, sine præcise oplysnin-

ger og sin diskuterende stil. Den er et lærestykke om, hvordan tingene kom til at fungere i praksis, og om hvad man diskuterede på møderne derude: tilsyn, skolebyggeri, lønvilkår, men da også pædagogik og ny lovgivning, urafstemning i 1967 og martsdagene i 1973.

En vigtig iagttagelse er kredsens ændrede rolle fra omkring 1970. Om forholdene i 1930'erne står et sted (s. 62): »Det er nok ikke urimeligt at understrege, at lærerkredsene – altså også vor lokale 107. kreds – igennem et meget langt tidsrum påtog sig ansvaret for – så at sige – at holde lærerne i gang pædagogisk«, og det gives der eksempler på. På et møde i marts 1974 blev det besluttet, at kredsen skulle ophøre med at arrangere pædagogiske møder – pinsemøderne siden 1904, eftermiddagsinstruktioner, pædagogiske dage m.v. Denne opgave måtte nu løses af amtskonsulenten sammen med amtskredsen og/eller Lærerhøjskolen. Kredsen havde på dette område gjort sig selv overflødig gennem sin pionerindsats for skolecentral og provinsårskurser. Nye institutioner kunne vokse frem på det grundlag. Kapitlet hedder »Fra forening til organisation«, hvilket ifølge forfatteren ikke betyder et brud på sammenhængen mellem det pædagogiske og det fagforeningsmæssige.

Men der skal også malurt i anmeldelsen. Afsnittet om placeringen af DLHs afdeling i Herning eller Skive er ikke uvildigt, men skrevet af en af taberne. Der mere end antydes, at K. B. Andersens valg i Skive-kredsen var en vigtig faktor i spillet. Anmelderen kan oplyse, at KB var valgt i Bispebjerg – først 4-5 år senere, i 1973, valgtes han i Skive.

Et par kort over egnen havde ikke været overflødige.

Vagn Skovgaard-Petersen

Lars N. Henningsen (red.): Ensted sogns historie.
Skrifter udgivet af Historisk Samfund for Sønderjylland nr. 64. Aabenraa 1987. 308 sider, ill.

Hans H. Worsøe (red.): Løjt sogns historie.
Skrifter udgivet af Historisk Samfund for Sønderjylland nr. 66. Aabenraa 1987. 378 sider, ill.

Ofte står lokalhistorien i anden række bag rigshistorien. Det skyldes gerne, at megen lokalhistorie lader sig dominere af kildestoffet, thi lokalhistorikere glemmer ofte betydningen af analyse og forklaring. Dette gælder ikke de to foreliggende arbejder, der begge bearbejder et alsidigt materiale til en mangesidig fremstilling af de to sognes historie. Formålet har været at skildre den lille enheds historie, som den står for sig selv og som den forholder sig til de ydre begivenheder. Derfor spiller skolehistorien, som en naturlig del af den sociale historie, en gedigen rolle i begivenhederens gang.

Først vil jeg dog pege på Lars Henningsens demografiske rammebeskrivelse, som tegner optakten til den bredere fortælling af Ensted sogns historie. Her får læseren den befolkningshistoriske baggrund for sognet historie, som den kan aflæses i de historiske kilder, og det er en god begyndelse til fremstillingen, der som sagt rummer mange sider af sognehistorien.

Man kan finde frem til skolehistorien ad mange veje, som f.eks. i forbindelse med den dansk-tyske nationalitetskamp (chikanerierne mod den forsøgsvise tyske privatundervisning i årene 1945-46, der kulminerede med en bombesprængning). Men i øvrigt kan man læse om degneskoler, lærerkræfterne og deres underhold og

de skiftende tiders skolebyggeri. Der er meget at hente og læsningen fortsætter let ind i de andre afsnit.

Endnu mere finder man i Løjt-bogen: Her er man i større omfang gået til kilderne og man har interesseret sig for løjttingernes brug af skolen. Således har man lavet oversigter over elevsøgningen til sognets 4 skoler, skemaer over udviklingen i undervisningsplanerne fra 1840'erne over de prøjsiske fortyskningsforsøg til nutidens omverdensorienterede undervisning, ligesom vi læser om lærernes kvalifikationer og eksistensgrundlag samt undervisningsmidlerne til skolens brug som de har ændret sig efter samfundets behov. Også nogle solide lærerprofiler møder vi i fortællingen, som også her hænger indest sammen med det almindelige liv i sognet. To fornøjelige lokalhistorier fra to sognekommuner, der i dag er væk. Ensted og Løjt blev opslugt af Aabenraa ved kommunalreformen i 1970.

Steen Ove Christensen

Skole i Hvalsø kommune – gennem 250 aar!

Udg. af Egnshistorisk Forening for Hvalsø Kommune 1988. 84 sider.

I Hvalsø kommune, Roskilde amt, har den egnshistoriske forening fejret et par gamle skolebygningers jubilæer ved at lade årsskriftet for 1988 omhandle skolehistorien i de sogne, der i dag indgår i stor-kommunen. I betragtning af, at det er et årsskrift for en enkelt kommune, er det flot med mange tegninger af nuværende bygninger, der er af skolehistorisk interesse.

Årsskriftet indeholder en række skolehistoriske artikler, der for hovedpartens vedkommende er skrevet af Lis Gertrud Kildsig. De er suppleret med erindrings-

stof, hvor dette har været muligt. Erindringerne er benyttet på en spændende og markant måde, idet udgiveren har redigeret i erindringsmateriale fra 7-8 personer og indsat uddrag af det som en slags korte kommentarer til oplysningerne i artiklerne. Heldigvis med angivelse af navn og bopæl for de enkelte personer.

En smagsprøve i uddrag: Blandt andet p.g.a. sognestridigheder havde det tyndt befolkede Tolstrup indtil 1871 biskole, hvor der kun blev undervist én dag om ugen. Herom fortæller Vagn Christensen: »... Min mormor, der var født i 1857, gik i ... (biskolen). Min mormor kunne læse og skrive, men hendes søskende fik det aldrig lært. De var kun i skole 3-4 timer, for dengang skulle de hjem til middag og have deres varme mad. Bagefter skulle de arbejde.« Altså 3-4 timers ugentlig skolegang.

Eller Peter Jensen, der var vogterdreng fra 7-8-årsalderen: »... Jeg kom i skole, hver gang det var regnvejr. Så var det vel for dyrt at have mig på gården ... (bonden skulle betale bøden) ... Men det kunne jo ikke hjælpe noget, at jeg kom i skole. Jeg vidste jo ikke, hvad de havde for. Så fik jeg tæsk ...« Det var omkring 1915. Peter Jensen blev for øvrigt senere sognefoged efter som voksen at have lært at skrive og regne ordentligt.

Men tilbage til artiklerne, der udgør kernen i årsskriftet. Det lokale stof er sat ind i en bredere skolehistorisk ramme. Den benyttede fremgangsmåde giver et godt perspektiv til lokalhistorien, men det er en forudsætning, at den del af skolelovgivningen, der er af betydning for de lokale skoler, træder tydeligt frem. Her kniber det desværre for det 20. århundredes vedkommende. Eksempelvis står det ikke klart, at skoleloven fra 1937 havde forskellige bestemmelser for købstad- og landsbyordnede skoler. For sidstnævnte

var problemet i øvrigt ikke kun den umuliggjorte hverandendagsundervisning, der godt nok nævnes, men i høj grad også krav om gymnastik hele året for de store børn og indførelse af de praktiske fag sløjd og skolekøkken, der krævede faglokaler. Det skal dog medgives, at det kan være svært at finde litteratur om disse forhold.

Hvad kildematerialet til den lokale skolehistorie angår, argumenteres der i forordet for, at der ikke er bragt kildehenvisninger. Jeg bøjer mig modstræbende for argumentationen. For den kyndige læser er det i hvert fald klart, at alle tre forfattere har været grundigt nede i relevant kildemateriale.

Resultatet er blevet spændende skolehistorie, men for udenforstående, og der til må i dag nok regnes mange tilflyttere til Hvalsøområdet, er det vanskeligt at holde styr på stridighederne om skolerne. Årsskriftet har kort over de omtalte skolars beliggenhed, men et tydeligt kort med godser og sognegrænser indtegnet ville lette forståelsen.

Anmelderen fristes til at citere fra artiklerne, men må begrænse sig. I Kr. Hvalsø sad den gamle foregangsmand, degnen Sandbech, fra 1778-1832 og kunne ikke formås til at tage sin afsked. Først i 1832 kunne planer udarbejdet i 1809 derfor gennemføres! Nå, skolen slap af den grund for den indbyrdes undervisning, men man måtte planlægge ud fra realiteten: »Når Sandbech dør«.

Efter Sandbech fulgte den seminarieuddannede lærer Egelund, der i en periode var sogneforstander. En stædig rad, der så sent som i 1875 krævede manglende højtidsoffer inddrevet ved udpantning. Han sad i Kr. Hvalsø til 1886, dvs. to lærere, der tilsammen dækker en periode på 108 år! Det må have præget egnen.

Også i Såby var der problemer med

degner, der gik på pension i 1813. Planer om at dele skoledistriktet i 3 for at opfylde skoleanordningen af 1814 måtte opgive p.g.a. de kommende læreres forpligtelse til at betale degnens pension.

Eksemplerne er en påmindelse om, at indsigt i skolelovgivning og centraladministration ikke er tilstrækkeligt til at danne sig et dækkende billede af den virkelighed, befolkningen har oplevet.

Det er en stor opgave, Egnshistorisk Forening for Hvalsø Kommune har påtaget sig med udgivelsen af dette årsskrift. Man skal ikke have meget kendskab til skolehistorie for at indse, hvilket arbejde, der er lagt i det. Lis Gertrud Kildsig takker i forordet lederen af det lokalhistoriske arkiv for det vældige arbejde, hun har lagt i skriftet, vi andre kan så passende takke hende selv. Udgivelser af denne type er i bedste forstand udtryk for folkelig kultur.

Bogen kan købes gennem foreningen for 60 kr. Forhåbentlig vil kommunens indbyggere vide at værdsætte, hvad de her har fået stillet til rådighed.

Else Karlshøj

Erica Simon: »... Solen står med Bonden op ...«. De nordiske Folkehøjskolars idéhistorie.

Askov Højskoles Forlag. 169 sider, ill.

Erica Simon må som de fleste andre, der har arbejdet med højskoletanken, atter og atter citere Grundtvig, men det er dog især linierne »... og Solen står med Bonden op, Slet ikke som de Lærde ...«, der optager denne lærde franske forsker. I sin levende og citatrige gennemgang af højskoletankens fremvækst i Norge, Danmark og Sverige kredser hun igen og igen omkring forholdet mellem de intellektuelle og folket, og hun redegør bl.a. indgå-

ende for de forhold, der gjorde, at de svenske højskolefolk savnede forudsætninger for at begribe, at fornyelsen kunne komme nedefra, fra de uvidende bønder. Frankrig er jo landet med det elitære uddannelsessystem, hvor selv kommunisterne ifølge Erica Simon må have en universitetsbaggrund, hvis de vil gøre sig gældende, og det er netop kontrasten mellem uddannelsessystemet i Erica Simons eget land og folkeoplysningen i Norden, der er drivkraften i hendes arbejde.

Bogen er en sen frugt af Erica Simons kildestudier i 1950'erne, der i sin tid resulterede i disputatsen »Reveil National et Culture Populaire en Scandinavie. La genese de la højskole nordique 1844-1878« (1960). I denne sammenfatning, der bygger på nogle foredrag, som forfatteren holdt 25 år efter forsvaret af disputatsen, bryder hun med den videnskabelige form og beretter levende om sine resultater uden at kere sig om henvisninger. I teksten optræder mange store personligheder, og bogen kommer derved til at ligne den klassiske højskolelitteratur. Et par gange morer Erica Simon sig med at sammenligne det 19. århundredes oplyste bønder med egne iagttagelser af franske bønders oplysningstrang eller mangel på samme i det 20. århundrede, og et andet sted oplyser hun i en note, at hun to gange har forelæst i et afrikansk udviklingsland over skoletanker hos den norske højskolemand Christoffer Bruun (f. 1839). Sådanne kronologiske spring er der en del af i teksten, og de er egentlig charmerende. I en efterskrift gennemgås »Den grundtvigske folkeligheden i internationalt perspektiv«, og der informeres om højskoletankens fortolkning i Amerika, Israel, Nigeria og Australien.

I uddannelseshistorisk sammenhæng er det naturligvis skildringen af det 19. århundredes idéhistorie, der er værdifuld.

Der refereres mange synspunkter og citeres flittigt fra kilderne, men det er vanskeligt i en så kortfattet tekst at tage stilling til forbindelseslinierne mellem de mange personer, der udtaler sig i bogen. De mange kildeuddrag kommer ofte til at stå lidt isolerede. Et andet problem er, at Erica Simon skriver til et begrænset publikum. Der er ikke mange, der har specialviden om de politiske og litterære cirkler i forrige århundredes Norden, og for at lette de øvrige læseseres vej gennem fremstillingen har oversætterne – afsnittene om de enkelte lande er af ukendte grunde oversat til de respektive sprog – forsynet bogen med biografiske noter. Det er en god hjælp, men det kan ikke nægtes, at bogen på sin vis er for de indviende. Dens styrke er, at den lægger hovedvægten på en naturligt afgrænset periode, hvor højskole-tanken finder sin form og at den gør det muligt at sammenholde højskoledebatten i de enkelte lande. Man kan imidlertid undre sig over, at forfatteren tilsyneladende ikke har draget nytte af de forskningsresultater, der er publiceret siden 1960.

Idéhistoriske undersøgelser af denne type, der er båret af dyb beundring for de mange ædle mænd, der har virket for folkeoplysningen, gør det egentlig ikke nemmere at begribe den historiske sammenhæng. Det er for anmelderen f.eks. ikke nok at få oplyst, at en del velkvalificerede teologer har anført mange ideelle grunde til at vælge højskolevejen efter det militære nederlag i 1864. Man kunne f.eks. stille spørgsmålet: Hvad gav disse unge mænd afkald på? Måske er svaret, at højskolen var en af de få karriereveje, der var tilbage. Man må jo huske på, at antallet af teologiske kandidater havde været voksende i årtier, og at sønderjyske præster nu vendte tilbage til kongeriget for at søge nye embeder. *Søren Ehlers*

Olav Klonteig: Eit brennpunkt for nordisk folkeoplysning.

Udg. af Nordens folklige akademi, Box 1004, 442 25 Kungälv, Sverige. 163 sider.

Den er letlæst og rig på synspunkter, skrevet i et varieret sprog med præcise formuleringer. Efter læsningen ved man meget om Nordens folklige akademi – og ikke så lidt om folkelige og pædagogiske strømninger i de sidste årtier. Det er dygtigt.

Anledningen til udgivelsen er et lille jubilæum: akademiet fyldte 20 år i 1988. Men bogen rækker længere tilbage, til Grundtvigs Göteborg-tanke, til den »nynordiske bevægelse« i 1930'erne (Poul Engberg, Jørgen Bukdahl, C. P. O. Christiansen). Den følger Jørgen Jørgensens initiativer, beslutningen i Nordisk Råd i 1961 og de mange forandringer i opbygning og indhold frem til det nyeste idé- og handlingsprogram. Forbindelsen med folkehøjskolen i Kungälv har naturligvis spillet en vigtig rolle i hele forløbet. Det er velgørende at læse H. Engberg-Pedersens understregning af akademiets særlige opgaver, udtrykt i 1963 og i bogen her opgjort i fem punkter, hvoraf det første lyder: »Lad folkeoplysningen, som har været for alle, stå i centrum. Lad den blive udforsket, kritisk belyst, fornyet i frugtbar vekselvirkning mellem forskning og undervisning«.

Læseren fanges af bogens samspil mellem de to planer, idé- og teoriplanet og det praktiske. Forfatteren kender det øjensynligt ud og ind – han var norsk lektor på akademiet 1978-1984. Han oplyser, reflekterer og vurderer, f.eks. i afsnit om svensk-dansk debat, kollision mellem rationalistisk og romantisk arvegods, konflikt om styringsprincipper, det voksenpædagogiske felt.

Selvfølgelig har bogen oversigter over personale, styrelse, vedtægter, skriftlig

produktion. Men det afgørende er, at fremstillingen i sig selv er et tankevækkende bidrag til den historisk-pædagogiske debat om højskole, akademi og voksenundervisning.

Vagn Skovgaard-Petersen

Hans Vejleskov (red.): Vartov Børnehavn. En grundtvigsk børnehavn i København 1949-1989.

Pædagogisk Psykologisk Forlag 1989. 96 sider, ill.

Bogen er tredelt: 1. Baggrunden. 2. Vartov børnehavn før og nu. 3. Virkning og virkelighed. Indimellem er føjet to gange »intermezzo«: H. C. Andersens Fra et vindue i Vartov samt prøver på breve, billeder og protokoller.

Forfatterne er 1: Karen Stougaard Hossey, William Thomassen, Vagn Rud-Petersen, Aase Hauch. 2: Ellen Bredkjær, Birthe Mørck, Vivi Voss Ellehøj. 3: Agnete Engberg, Hans Vejleskov. Ganske vist er flere af dem almenkendte, men alligevel: en præsentation havde ikke været overflødig. Bogen har faktisk – som tænkt i forordet – interesse også for bredere kreds, hvor ikke alle kender alle.

Størst interesse i en historisk sammenhæng har de to kapitler »Kredsen omkring Dronning Caroline Amalie« af Karen Stougaard Hossey, og »Grundtvig og småbørnsopdragelse« af William Thomassen. Bagved ligger kildestudier, der fremdrager nyt om asyler og asylskoler i forrige århundrede og de grundtvigske venners deltagelse heri. Gode karakteristikker og velvalgte citater gør læsningen morsom. Ingemann (Morgen- og aften-sange), H. C. Andersen, Susette Dalgas, Peter Rørdam, Grundtvig selv og Caroline Amalie får vi fra en lidt anden vinkel

end den traditionelle. (Men vi bliver snydt for det billede af Caroline Amalies Asylskole i 1870'erne, der bruges i teksten s. 37).

Agnete Engberg skriver om den gæld, som uddannelsen af børnehavepædagoger står i til den grundtvigske tradition – kun en oversigt, men oplysende. Og Hans Vejleskov gør en konklusion, der er en kommentar i få ord til tendenser i de sidste årtiers pædagogiske »moder« på området – og et indlæg for en tredelt tænkning i idé, viden og praksis.

Vagn Skovgaard-Petersen

Børne- og ungdomsforskning – tendenser og perspektiver. Red.: Charlotte Bøgh og Kjeld Parkvig.

Socialstyrelsens Informations- og konsulentvirksomhed, 1989. 341 sider.

I Regeringens Børneredegørelse fra 1989 lægges der op til, »at fremme et levende samspil mellem forsknings-, forsøgs- og udviklingsverdenen og samtidig gøre politikere, praktikere og forsøgsmagere opmærksomme på, hvad der aktuelt sker inden for børne- og ungdomsforskningen«.

Den foreliggende bog er et forsøg på at realisere disse intentioner. I Bogens første seks kapitler giver etnologen Charlotte Bøgh en karakteristik af den danske børne- og ungdomsforskning. Derefter følger otte temaartikler efterfulgt af de dertil knyttede projektbeskrivelser. Bl.a. behandler Charlotte Bøgh børn og unge i historien og slutter denne kortfattede forskningsoversigt med at understrege behovet for et samarbejde mellem fremadskuende projektmagere og historikerne. Blandt de til artiklen knyttede projekter kan nævnes: På kant med samfundet – børn og unge under forsorg 1930-1960.

I et afsluttende kapitel skriver John Andersen om den nødvendige dialog mellem forsknings- og forsøgsverdenen, hvor han argumenterer for et mere ligeværdigt samarbejde mellem praktikerne og forskeren.

Børne- og ungdomsforskning er således både en projektopslagsbog og et redskab til at styrke samarbejdet mellem de mange forskellige grupper, der arbejder inden for dette brede felt.

Harry Haue