

Folkeskolen efter 1958

– foredrag i uddrag

Af Vagn Skovgaard-Petersen

I det følgende lægger jeg op til en diskussion og er derfor mere subjektiv, end jeg plejer. En udveksling af synspunkter forudsætter et udspil; det giver jeg, – ihukommende en formulering af økonomen L.V. Birck: Den vise er upartisk, den dovne er kun neutral. Jeg skelner i det følgende mellem skolen i en politisk og skolen i en pædagogisk sammenhæng. Af praktiske grunde, ikke fordi de to felter er principielt adskilt. Danmarks Lærerforening har med rette fastholdt, at foreningen spænder over begge områder; foreningens pædagogiske udvalg har i denne periode markeret sig med interessante indlæg, indledt med »Folkeskolen – et oplæg til debat« fra 1966, der med **Karl Brøcher** som hovedskribent varslede den niårige enhedsskole forbundet med en 10. klasse.

Politisk perspektiv

Der kan næppe være tvivl om, at 1958-skolelovene er den mest skelsættende skole-reform i nyere tid. I min forestilling er konkurrenten hverken 1975 eller 1993, men derimod alment skoleloven i 1903. Det kan synes underligt, at folkeskoleloven 1958 formelt kun er en revision af 1937-loven og ikke en selvstændig lov; det skyldes, at 1958 var en videreførelse af intentionerne i 1937; revisionen gjaldt ikke folkeskolens formål, der bevarede sin formulering: at fremme og udvikle børnenes anlæg og evner, styrke deres karakter og give dem nyttige kundskaber. Land og by fik i 1958 de samme vilkår for skoleuddannelser, – det var pointen.

Det var **Jørgen Jørgensen** og **Stinus Nielsen**, som tegnede denne beslutning. De gjorde det på baggrund af en samfundsudvikling, som ikke havde været fremskreden i 1937, men var blevet en uomgængelig udfordring tyve år senere. Traktorerne havde bidraget væsentligt til *landbosamfundets forandring*: behovet for manuel arbejdskraft var minimeret, og børn på landet risikerede nu at blive sorteper i konkurrencen med byernes børn. Nogle sognerådsformænd havde forudset det og etableret en real-overbygning på deres lokale centralskole i 1950'erne. Den sidste rest af den vestjyske skoleordning fra 1818 forsvandt i 1958. Til baggrunden hørte også arbejdet i *Teknikerkommissionen* af 1956, som bl.a. førte til oprettelsen af teknisk forberedelseseksamen.

Reformen i 1958 fik som en af sine konsekvenser det læseplansarbejde, der under **K. Helveg Petersens** ledelse mundede ud i den blå betænkning 1960/61. For første gang fik vi en læseplansbetænkning, der blev læst og diskuteret overalt i landet. Den kom på det psykologisk rigtige tidspunkt; dette land var – ligesom vore naboer –

hensat i en pædagogisk optimisme, der tidligere kun kendtes få gange, omkring år 1800, i begyndelse af dette århundrede og i 1920'erne. **Erik Ib Schmidt** erklærede, at det næppe var muligt at overinvestere i uddannelse, og påstanden blev gentaget fra Folketingets talerstol. Nogle steder blev optimismen omsat i bevillinger – udflytningen af Polyteknisk Lærestalt til Lundtoftesletten, Lærerhøjskolens etablering som højere lærestalt og opførelsen af dens matematisk-naturvidenskabelige bygning, indviet i 1967; oprettelsen af Odense Universitet 1966, RUC i 1972 og AUC i 1974. På folkeskolens område blev igangsat opførelsen af centralskoler, bl.a. gennem Midtjyllandsplanen og Fynsplanen; baggrund herfor var nedlæggelsen af ca. 1100 små skoler i perioden 1955-1965.

Det hele smittede i nogen grad af på lærerstandens prestige. Men denne var tillige bestemt af andre forhold. Lærerlønningsloven 1958 havde givet standen et skub opad. Hvad der for alvor gav familien mulighed for både parcelhus og bil, var dobbeltindkomsten: både mand og kone fik job, ikke uden sammenhæng med lærermangel og overtimer, som varede indtil 1970'ernes begyndelse. – Jeg vil senere vende tilbage til den pædagogiske blomstringstid, – og her kun nævne, at til den hørte *et nyt karaktersystem, 13-skalaen* fra 1963, vistnok på initiativ af **K. Helveg Petersen**. Heldigvis indgik deri også oprettelsen af *Institut for Dansk Skolehistorie* ved DLH i 1965, på initiativ af rektor **Ernst Larsen** og professor **Roar Skovmand** – i begyndelsen også med økonomisk støtte fra Danmarks Lærerforening. Det gjaldt om at opfange linier og tendenser i en turbulent udvikling. Ved institutsammenlægningerne på DLH i 1990 indgik skolehistorie under Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning.

Konkluderende: den skelsættende reform i 1958 blev startskud til en hidtil ukendt *uddannelsesbevidsthed* her i landet. Økonomisk afspejles den i uddannelsessektorens andel i nationalproduktet, hvor procenten fra 1950'erne til 1980'erne voksede fra ca. 2 til mellem 6 og 7. Den kan også aflæses af den frivillige tilslutning til folkeskolens undervisning i de ældste – og dengang ikke obligatoriske – 8.-9.klasser: i 1960 forlod ca. 50% af eleverne folkeskolen efter 7. klasse, i 1970 gjaldt det kun godt 6%. I samme periode ophørte stort set den deling af eleverne efter 5. klasse, som skoleloven 1958 gav mulighed for.

Jeg vil drysse malurt i bægeret. Denne gang gælder det ikke de kommunale bevillinger til undervisningsmidler. Men derimod ministeriets forsømmelse af pligten til *overskuelighed*. Før 1960 havde vi de to store årlige publikationer, Meddelelser vedr. Folkeskolen og Meddelelser vedr. de højere Almenskoler; de opsamlede årets resultater, alle vigtige beslutninger og data. Dertil kom Love og Ekspeditioner, der indeholdt ikke alene lovttekster, men også skrivelser med principielle afgørelser i enkelttilfælde, præcedentia i ministeriets praksis. Med mellemrum forelå departementschefens fortolkninger i »Håndbog i Lovgivningen om den danske Folkeskole«, sidste gang udsendt i 1950 af dep.chef **A. Barfod**.

Disse publikationer ophørte omkring 1960 uden at blive erstattet af andre systematiske håndbøger. Dermed løb ministeriet fra ansvaret just i en periode, hvor overskuelighed i et virvar af love og beslutninger blev mere og mere påkrævet. Kontinuitet blev et problem for alle administratorer. Det er rigtigt, at ministeriet i 1968 be-

gyndte at udsende tidsskriftet »Uddannelse«, fortrinligt redigeret først af **la Cour**, for tiden af **Dorte Heurlin**. Her er synspunkter og interessant læsning om vore uddannelser, men ingen systematisk viden. Vi har Lovtidende og Kroghs Skolehåndbog. Sidstnævnte fastholder ikke sin viden; princippet er aktualitet bygget på udskiftelige løbsblade. For et par år siden, vistnok i 1990, blev jeg ringet op og underrettet om, at Ministeriets interne bibliotek skulle destrueres. Den ulykkelige embedsmand ville ikke oplyse, hvem der havde truffet beslutningen, men henviste til departementschefen. Hvad der ved den lejlighed kunne tages af betænkninger o.l., tog **Christian Glenstrup** og jeg. Men meget endte i en container – for den slags kunne man jo altid søge på Det kongelige Bibliotek! Et kulturelt barbari, som må bunde i uvidenhed. I Frederiksholms Kanal findes der vistnok ikke mange med et overblik, som rækker længere tilbage end de sidste år.

Det er på denne baggrund, vi i årbogen »Uddannelseshistorie« har tillagt rubrikken »Skolen i årets løb« så stor betydning; den er nu i en årrække forbilledligt udformet af tidligere skoledirektør i Brøndbyerne **M. Blaksteen**. Vi overvejer at udarbejde en sammenfatning om skolen i 1980'erne.

Områdets uoverskuelighed blev et problem ikke kun for menigmand, også for politikerne. De forsøgte at udstikke linier i en uddannelsespolitik:

1. gennem hensigtserklæringer i form af *folketingsbeslutninger*; først 9-punkts-programmet af 30.5.1969 i **Helge Larsens** tid, der varslede udvidelsen af undervisningspligten til ni år (1972 f.), en ny folkeskolelov (1975) og integration af handicappede elever (1980); sidenhen et 10-punktsprogram maj 1984 for voksenundervisning og folkeoplysning i **Bertel Haarders** regie og et 7-punkts-program i maj 1987 om folkeskoler som lokale kulturcentre, hvor ankermanden var **Ole Vig** – denne gang bilagt en bevilling på 400 mill. kr. over fire år til forsøg og fornyelser under folkeskolens udviklingsråd;
2. gennem *Det centrale Uddannelsesråd (CUR)* fra 1973 (til 1982), der skulle iværksætte undersøgelser, skabe overblik og stille forslag; et resultat blev publikationen U-90;
3. gennem etablering af et *fast folketingsudvalg*, der kunne opbygge en sagkundskab på området.

Herigennem er vundet nogen klarhed. Men behovet er fortsat stort for overskuelige oversigter over forandringer i vore uddannelser. Ministeriet bør give os en årlig status, – helst også med udsigt til uddannelserne i den verden, som omgiver os. Selskabet håber, at **Ole Vig Jensen** ikke vil nøjes med at henvise til decentraliseringens velsignelser. Også decentralt har man brug for systematisk viden om sammenhæng i hele uddannelsessektoren. Den kan kun tilvejebringes centralt.

Lighedsdebat

I den politiske debat var der to områder, som i særlig grad påkaldte sig opmærksomheden, lighedsideen og skole-hjem-samarbejdet. Man kan ikke tale om uddannelsespolitik efter 1958 uden at vurdere betydningen af den ofte partipolitisk bestemte lig-

hedsdebat. Ordet appellerede til bred tilslutning – hvem ville være imod? Men begrebet var hele tiden uldent. Lige adgangsmuligheder eller såkaldt »resultatlighed«? Og i så fald hvilke resultater? Efter min vurdering har fortalerne ureflekteret opereret med en målestok, der hedder *akademisk succes* – uden hensyn til andre former for dygtighed. En række argumenter blev hentet i en forløbsundersøgelse, som fra sidste halvdel af 1960'erne blev gennemført af **Erik Jørgen Hansen**, forskningsleder ved Socialforskningsinstituttet. Han kunne konstatere en *social ulighed*: arbejderbørn blev gennemgående ikke akademikere, medens akademikerbørn langt oftere fik en akademisk uddannelse; den »sociale arv« fik i den politiske debat en forklaring dels i hjemmenes forskellige stimulering af børnene, dels i skolens traditionelle »middelklassesprog«, som stillede arbejderbørn ugunstige.

Spørgsmålet om lighed i uddannelserne havde perspektiver ud over det sociale i traditionel forstand. Problemet med den *geografiske ulighed* var i princippet løst gennem reformen i 1958, suppleret med en fordobling i antallet af gymnasier i løbet af et årti, spredt ud over landet. *Ulighed mellem kønnene* i udnyttelsen af skoler og uddannelser var i disse år et mønster under afvikling – i takt med kvindernes erobring af andele i arbejdsmarkedet. I folkeskolen blev det i begyndelsen af 1970'erne forbudt at holde i drenge og piger.

Et af de mest konstruktive bidrag til fjernelsen af *ulighed mellem generationerne* blev indførelsen af Højere Forberedelseseksamen (HF) ved lov i 1966 – tænkt oprindeligt som adgangsbillet til en læreruddannelse, men fra 1973 ligestillet med en studentereksamen i adgangen til de videregående uddannelser. Det toårige kursus var overkommeligt for folk, der ikke tidligere havde haft chance for en fortsat skoleuddannelse.

For **K.B. Andersen**, initiativtageren til HF, var det vigtigt at bekæmpe båsesytemet i uddannelserne. Det blev noget centralt i det praktiske arbejde: ønsket om *smidighed i uddannelserne*. Afskaffelsen af mellemskolen – og præliminæreksamen – i 1958 og af realeksamen i 1975 skal ses i dette lys. Børn udvikler sig i forskelligt tempo og har forskellige forudsætninger, – derfor måtte skolens tilbud rumme overgangsmuligheder, samlæsning, fortrydelsesret. Men grundskolen skulle principielt være udelte som udtryk for fællesskabet i samfundet, – konfirmeret i folkeskoleloven 1993.

Det samme ønske om smidighed i uddannelserne lå bag oprettelsen af efg, erhvervsfaglige grunduddannelser, som konkurrent til den traditionelle mesterlære; som forsøg i slutningen af 1960'erne, knæsat i 1978; denne blanding af skole og praktik er videreført i de nye erhvervsuddannelser fra 1991. Ønsket indgik ligeledes i Højby-udvalgets skitse (1973) om en 12årig skoleuddannelse, som skulle koordinere en studie- og en erhvervsforberedende undervisning. Skitsen blev aldrig realiseret, hvilket nok til dels skyldtes partipolitisk polemik, muligvis også mindre gunstige erfaringer fra tilsvarende forsøg i Sverige. Til gengæld fik vi i 1980'erne et gymnasialt system med et handelsgymnasium (HHX) og et teknisk gymnasium (HTX) samt i 1987 en større valgfrihed i det traditionelle gymnasium. Og tilsvarende en kraftig udvidelse af arbejdsmarkedsuddannelserne (AMU), oprindeligt specialarbejderuddannelsen fra ca. 1960, og af de frivillige voksenuddannelser (VUC) med et center i hvert amt.

De sidstnævnte initiativer skal ses ikke kun som uddannelsespolitik, men også som led i bekæmpelsen af arbejdsløsheden. Det må imidlertid konstateres, at uddannelserne ikke har været i stand til at løse ungdomsledighedsproblemet. Automatisering i erhvervslivet har fra 1970'ernes begyndelse medført, at samfundet øjensynlig endnu ikke er i stand til at skaffe nyttig beskæftigelse til alle i en ungdomsårgang.

Konkluderende på dette afsnit: lighedsdebatten fik et ideologisk og polemisk præg, der næppe var frugtbar. Enkelte politiske partier havde brug for at monopolisere ideen om lige adgang til uddannelser. Formodentlig ville lighedsdebatten have været mere frugtbar ved at arbejde med en forestilling om ligestilling mellem forskellige uddannelser og stillinger, altså et langt bredere ligheds- og dygtighedsbegreb. Men det skal noteres, at der trods den politiske ufredelighed blev gennemført en række praktiske reformer, som fjernede bås-systemer og åbnede uddannelser. Retningen var givet i 1958.

Skole og hjem

Traditionelt hævder vi, at her har *de Grundtvigske friskoler* og andre private børneskoler et stort fortrin for folkeskolen, især byernes. Noget er der om det, men forholdet er kompliceret. Det fremgik af en undersøgelse, som Gladsaxe kommune offentliggjorde i 1986; ved hjælp af spørgeskemaer og interviews forsøgte den at finde årsagerne til en hel del forældres valg af privatskoler – på landsbasis en stigende procent fra ca. 7 til ca. 12 siden midten af 1970'erne. Skole-hjem-kontakt blev faktisk brugt som et argument for valget af både folkeskoler og friskoler, herunder 1960'ernes pædagogisk bevidste »lilleskoler«. Historisk skal her også nævnes, at indtil tjenestemandsløven 1968/69 havde læreren på landet pligt til at bo i lærerboligen, som lå i skoledistriktet. Det gav naturligvis nærhed til den lokale befolkning.

Jeg skal ikke her gennemgå tilsynssystemets historie, men dog nævne, at hjem og forældre har haft en markant stigende indflydelse på skolens arbejde siden 1933. I denne udvikling blev krumtappen år 1970, da de små kommuner forsvandt til fordel for 273 storkommuner. Kommunalreformen medførte for skolerne såvel fordele som tab. Til sidstnævnte hørte, at amtsskolekonsulenterne blev skrivebordsgeneraler i stedet for uformelle rådgivere, som kendte Gud og hvermand i området; de forsvandt desværre helt i 1990, ligesom skolekommissionerne. I 1970 bortfaldt amts-skoledirektionerne. I kommunerne fik hver skole sit *skolenævn* (1974) med indflydelse på budget, fagfordeling, undervisningsmidler, forsømmelser og læreransættelser; udbygget i 1990 gennem de nye skolebestyrelser med forældreflertal og forældreformand. Foreningen »Skole og Samfund« blev dengang en magtfuld organisation. »I samarbejde med forældrene« var en passus, der i 1975 kom ind i folkeskolens formål. Alt i alt må man konstatere, at forældrenes indflydelse på folkeskolen er blevet stor – også selvom nogle forældre ikke oplever det sådan.

Danmarks Lærerforening har principielt støttet forældreindflydelsen. Udtrykt bl.a. i publikationen »Skolens fremtid – fremtidens skole« (1983) i følgende ord: »Men hvis forældrene ikke indgår i det nødvendige konkrete samarbejde omkring den enkelte elev/klasse, kan konflikter i elevens forhold til skolen blive næsten umulige at udrede«.

Debatten om skolernes 5-dages uge har fået en helt ny drejning, nu da det viser sig, at mange forældre slet ikke er glade for at have ungerne rendende hjemme om lørdagen. Bo Bojesens kommentar i Politiken til diskussion om 5-dages ugen.

Denne holdning var nært forbundet med foreningens samtidige understregning af *lærernes professionalisme*. Udgangspunktet er en forventning til forældres interesse og omsorg for deres børn, men ikke en overbevisning om, at alle forældre er i stand til at magte opgaven. I moderne hjem er familien stort set tømt for fællesopgaver. Nogle forældre sidder med dårlig samvittighed over ikke at kunne klare de rastløse unger, – som savner den betydning, funktionerne gav dem i et fællesskab. Hjemmets behov for skolen er øjensynligt vokset. Det har ført nogle forældre til friskoler og lilleskoler, andre til folkeskolen.

Pædagogisk perspektiv

Også her blev skolereformen i 1958 skelsættende, først og fremmest takket være *den blå betænkning*. Strukturdebatten var foreløbig afsluttet; nu gjaldt det indholdet. Betænkningen er blevet kaldt et stykke dogmatisk formdannelse: »at lære at lære« skulle være afgørende, – det saglige indhold underordnet. På længere sigt skulle børnene udvikle sig til »lykkelige og harmoniske mennesker«. Det sidste er der ikke noget odiøst i, selvom recepten nok tør kaldes noget overfladisk, – hvad kirkehistorikeren P.G. Lindhardt ikke var sen til at påpege.

Men i min vurdering er formdannelsen en forkert karakteristik. I såvel den blå som den samtidige røde betænkning for gymnasiet blev der lagt vægt på udvælgelse af lødigt og igangsættende lære- og læsestof. En del traditionelt lærestof måtte vige pladsen, og enkelte fagbetegnelser blev udskiftet (naturhistorie: biologi; tegning: formning). Selektionen blev mere bevidst end tidligere; der er ganske vist forskel på de faglige principper i stofvalget, men et gennemgående kriterium kan udtrykkes sådan: hvad er vigtigt for at leve et rigt liv i nutidens demokratiske Danmark? På dette punkt er der et slægtskab med sigtet i folkeskoleloven 1993.

Alligevel er det rigtigt, at dansk skole i en periode fra midt i 1960'erne blev grebet af en metodedyrkelse, der nærmede sig en raptus. Inspirationen kom fra den videnskabscentrerede læseplanstænkning i USA. Jeg kan næppe frikende Lærerhøj-skolen for et ansvar i denne forbindelse, et knæfald for det moderigtige. Men jeg vil nødtigt betegne det arbejde, der blev udført af **Carl Aage Larsen** og **C. A. Høeg Larsen**, som en metode-fixering; de var optaget af mål-middel-relationer i undervisningen og af elevernes systematiske arbejde med tilegnelse af viden, færdigheder og holdninger. Det faglige indhold var aldrig ligegyldigt, når de drøftede skolens opgave.

Undervisningsminister **Knud Heinesen** udarbejdede i 1972 et forslag til ny folkeskolelov; det dannede grundlag for skoleloven af 26. juni 1975. Ministeren var selv stærkt engageret i udarbejdelsen af et nyt formål for folkeskolen i et nært samarbejde med **Hans Jensen**, som fra midt i 60'erne var folkeskolens direktør og formand for læseplansudvalget. Dette udvalg var det egentlige forum, men skolens værdigrundlag blev også drøftet med en indbudt kreds af personer uden for skolen; konferencen, der var kommet i stand på forslag af undervisningsinspektør **Kamma Struwe**, blev afholdt i 1972 på hotel »Hamlet« i Helsingør. Den afspejlede en pluralistisk kultur. I lovforslaget indgik herefter, at folkeskolen i samarbejde med forældrene skulle medvirke til den enkelte elevs alsidige udvikling og opdrage eleverne til medleven og medbestemmelse i et demokratisk samfund.

Alsidig blev et nøgleord i de følgende års debat, hvor ord som »konflikt« og »samfundskritisk« (ofte benævnt erfaringspædagogik) var de foretrukne på den politisk-pædagogiske venstrefløj. En konkret (og berettiget) kritik blev af Specialarbejderforbundet rettet mod historiebøgernes idylliske skildring af det danske samfund (SiD 1972 og 1978). Den generelle kritik var vendt mod den borgerlige kultur og det kapitalistiske system. En seriøs kritik forudsætter kriterier. Marxisterne fandt dem i ideen om et klasseløst samfund og revolutionens nødvendighed. Der var her opræk til konflikt med kravet om alsidighed, som blev knæsat

ved folkeskoleloven i 1975 – og som løsnede konfessionelle bånd til den danske folkekirke.

Balladen omkring undervisningsdirektør **Asgar Baunsbak-Jensen** og hans felttog mod *indoktrinering* skal ses i denne hektiske belysning. Han havde jo ret; indoktrinering er en illoyal og utilladelig udnyttelse af skolens undervisning, den er fagligt uforsvarlig og udtryk for en nedvurdering af eleverne. Men tidspunktet for dette udspil var næppe valgt med omtanke, selvom synspunktet havde støtte i store dele af befolkningen. I den nervøse situation opfattede nogle lærere det som et generelt angreb på deres holdningsfrihed. Der gik år, førend det for alvor blev forstået, at personlige lærerholdninger ikke nødvendigvis blokerer for elevens frihed til at orientere sig i værdiernes verden. Så vidt jeg kan bedømme, blev samtidsorientering som nyt fag klemmt og måske kvalt i denne diskussion.

I et tilbageblik vurderer jeg, at folkeskolen ikke på noget tidspunkt for alvor var truet af ensidig propaganda. De lærere, som forsøgte sig, fik størst indflydelse på de svagere kolleger, der let faldt for »rigtige meninger« og sjældent tilførte tanken noget nyt. I min forestilling blev det vigtigste resultat, at tidens mange faglige læseplansudvalg seriøst arbejdede med spørgsmål om, hvad elever har krav på at møde og at lære i skolen, – hvad der er grundlæggende kundskaber, færdigheder og holdninger. Den slags spørgsmål lader sig næppe besvare én gang for alle, og vi kan derfor forvente, at faglige læseplaner løbende vil blive revideret. Glosen »konflikt« blev hurtigt nedslidt. I 1980'erne talte man mere om, at eleverne havde krav på »udfordringer«. Det var et fremskridt, men desværre sneg ordet »konkurrence« sig også ind i skolen.

Lærere og elever efter 1958

På DLH har jeg et spanskrør hængende. Det ser ud til at have været flittigt brugt, efter sigende på en landsbyskole i nærheden af Slagelse – også efter 1958. Det vil blive skænket til *Dansk Skolemuseum* i Rådhusstræde 6 i København, der er en af periødens store landvindinger, indviet af **Ole Vig Jensen** 2. oktober 1995, indrettet af **Christian Glenstrup**.

Korporlig afstraffelse af elever blev forbudt i København i 1952, i resten af landet 1967. De københavnske lærere var dybt foruroligede, medens reaktionen i 1967 var afdæmpet. Når jeg mener, beslutningen var en milepæl i skolens historie, skyldes det ikke så meget brugen og stedvis misbrugen af spanskrør og lussinger. Det var selve muligheden, der etablerede et ufrit forhold mellem lærer og elev; spanskrøret var et autoritært symbol. *Autoritet* kunne efter 1967 entydigt begrundes i indsigt, viden, dygtighed og argumenter; den måtte afhænge af indsats og umage hos både lærere og elever. Tanken blev videreført i folkeskolelovens §16 stk. 4 om undervisningens planlægning og tilrettelæggelse i et samarbejde mellem lærere og elever. I praksis måske kun en retorisk bestemmelse (ligesom gymnasiets i 1971), men principielt et signal om ligeværdighed mellem dem, der gider gøre sig umage. Reelt var den et indlæg i ligheds-debatten ligesom de friere omgangsformer mellem lærere og elever.

Pædagogik har i tiden efter 1958 været et opprioriteret studiefelt. *Danmarks Pædagogiske Institut (DPI)* var oprettet i 1955, og her er gennemført en lang række

undersøgelser vedrørende undervisningsmetoder og elevernes udbytte. *Statens Pædagogiske Forsøgscenter* i Rødovre har siden 1963 (Ungdomsbyen siden 1958) fungeret som en slags statslig videreførelse af den kommunale *Forsøgsskole på Em-drupborg*, der 1948-1959 havde haft **Anne Marie Nørvig** som leder; i Forsøgscen-terets virksomhed og internationale erfaringer ligger et fornemt emne til en doktor-disputats. *Danmarks Lærerhøjskole* har videreført sin efteruddannelse, men tillige opbygget en videreuddannelse af pædagogiske, psykologiske og faglig-pædagogi-ske kandidatstudier med afsluttende eksaminer. Lærerhøjskolen har tildelt akademi-ske grader for indleverede afhandlinger. *Institut for Pædagogik* ved Københavns Universitet (tidl. Institut for Teoretisk Pædagogik) blev oprettet 1. 1968, 13 år efter udnævnelsen af den første professor i pædagogik, **Knud Grue-Sørensen**. Det har sin særlige styrke inden for studier i komparativ pædagogik og i uddannelse af vok-senundervisere.

Forsøgs- og udviklingsarbejde (Fou) er herunder blevet et honnørord. I folkesko-len rækker det tilbage til en ændring af folkeskoleloven i 1950, hvorved forsøg blev tilladt (seminarierne: 1948. gymnasiet: 1952). Fra 1969 blev virksomheden koordi-neret først gennem *Folkeskolens Forsøgsråd*, fra 1987 af *Folkeskolens Udviklings-råd*, siden 1993 af *Folkeskolerådet*. Forsøgsvirksomhed har øget vor viden på det pædagogiske område.

Problemet har i højere grad været udnyttelsen af denne viden. Her er *læreruddan-nelsen* afgørende. De ulyksalige seminariednlæggelser i 1980'erne kommenterer jeg ikke ved denne lejlighed. Den seminarielov, **Julius Bomholt** fik gennemført i 1954 – som han kaldte »lærernes frihedsbrev« – indførte liniefagene. Der gik kun seks år, førend et nyt udvalg fik til opgave at revidere den; resultatet blev en virkelig forny-else, gennemført af **K. B. Andersen** i 1966: uddannelsen blev et studium. I 1991 kom atter en lov om læreruddannelsen, mest en justering. Nu arbejdes der på en ny lov, som tilsigter en radikal forandring: læreren skal uddannes til undervisning i færre fag. Anledningen er begge gange en ny folkeskolelov. Sådan skal det være. Prioriteten er folkeskolens behov.

Desværre holdt lærerprestigen sig ikke. Det har flere grunde, bl.a. i overprodukti-on og lønvilkår, men også i en tåbelig mistro til offentligt ansatte, ført i marken især af Fremskridtspartiet. Lærerne var ikke helt uden skyld deri: mangel på selvtilid og visioner.

Til slut hæver jeg blikket til perspektivhøjde. Af praktiske grunde har jeg måttet udelade en del emner – integrering af indvandrerbørn, kommunalisering af lærernes overenskomster, EU-tilslutningens følger for uddannelsen, indskoling og »kvalitets-udviklingsprogrammer« (KUP).

Diskussionen om skolens indhold har som et gennemgående træk haft en mod-sætning mellem kreative og systematiske fag. I min forestilling er den falsk; i alle fag og emner indgår både *kreativt og systematisk* arbejde. De såkaldt praktisk-musi-ske elementer – fantasi, spontaneitet, fabulering, emotionelle oplevelser, manuelle og motoriske færdigheder – har haft for lav en status og bør opprioriteres i vor sko-le. Denne erkendelse hører til periodens resultater. Men undervisning stræber mod

indsigt og sammenhæng og er aldrig kendetegnet ved planløshed og impulsive indfald; den er en ordnende virksomhed, hvorunder eleverne danner sig nye forestillinger og udstikker retningen for deres egen indsats i mangfoldigheden.

– Jeg anfægter ikke værdien i begreber som undervisningsdifferentiering, projekt-opgaver, tværfaglighed m.fl. Styrken ligger for mig at se i forventningen til elevens aktive medvirken i opstilling af egne mål på realistiske præmisser og i tilskyndelsen til koncentreret arbejde. Den professionelle lærer har et dobbeltjob: et musisk-intuitivt og et systematisk. Han skal opfange forestillinger hos eleverne – og få dem til selv at danne nye forestillinger. Det forudsætter hos læreren en udviklet opmærksomhed, en analytisk træning og et perspektiv, en historie; han eller hun skal planlægge, være vejviser, vække skjulte potentialer, begrunde sin undervisning over for sig selv, elever og forældre. Det er krævende at være en god lærer. Dannelse er udvikling af dygtige medmennesker.

Da der i 1958 blev sat punktum for 1950ernes strukturdebat, blev der åbnet for store grupper af elever; en ny uddannelsesbevidsthed gav en tilstrømning i overraskende omfang; skoleuddannelsernes indhold blev revideret og systemerne smidiggjort. Skolen eksisterer ikke i et socialt tomrum; den begyndte at forstå sig selv som en vækkelsesskole i nutidig udformning. Bagved ligger forestillingen om uddannelsens nødvendighed i et moderne samfund, ideen om livslang uddannelse til fortsat fornyelse, troen på en udelt grundskole som udtryk for fællesskabet i vort samfund og overbevisningen om dannelsens humaniserende indflydelse i kampen mod afstumpet vold.