

Den gode vilje

Træk af pædagogikums historie i gymnasieskolen

Af Jacob Appel

Pædagogisk Selskab i København pressede i 1897 for anden gang i løbet af 20 år hårdt på for at få gjort noget effektivt ved den pædagogiske uddannelse af de vordende lærere i den lærde skole. Selskabet ønskede, at der blev etableret en selvstændig ledelse af den pædagogiske uddannelse. I sit kloge og henholdende svar henviste undervisningsinspektionen bl.a. til de sørgelige erfaringer, man i sin tid havde haft med et institut, *Seminarium Pædagogicum*, i begyndelsen af 1800-tallet. Det havde haft sin selvstændighed, mente man, og det var ikke gået så godt. Vi må tilbage til 1700-tallet for at finde de første erfaringer med teoretisk og praktisk uddannelse i undervisningsfærdighed.

1. En gennemgribende undervisningsreform

Den lærde skole i Danmark forblev næsten uberørt af oplysningstidens reformtanke – skolen var op mod år 1800 nærmest en forskole til det teologiske studium og havde været det siden reformationen. Dette er ikke ensbetydende med, at undervisningen i den lærde skole i Danmark lå hen som en udørk i pædagogisk henseende. Medens regeringen tøvede med reformer, oplevede man i den florissante handelsperiode i 1780'erne og 90'erne en stærk grøde i det private skolevæsen i København. Efterslægtsselskabets Skole (1786) og Borgerdydskolerne (1787) blev grundlagt, og det så ud til, at de ville trække elever væk fra 'Frue Skole', den eneste lærde skole i hovedstaden, der var ejet af staten. Da nedsatte regeringen (1790) en kommission, som skulle gennemføre en stærkt tiltrængt reform af det lærde skolevæsen.

Kommissionen fik en stærk formand, Frederik Christian af Augustenborg (1765-1814), fra 1794 med hertugtitlen foran sine navne. Det var en alsidigt dannet og meget idealistisk hertug, der i en artikel i 'Minerva' 1795 tegnede et billede af sit pædagogiske program. Det var et helt nyt system for opdragelse og undervisning, han ønskede at indføre. Han ønskede, at undervisningen skulle foregå i de enkelte fag og tilrettelægges, således at de unge kunne føres fra den elementære anskuelsesundervisning frem til de højere og mere abstrakte discipliner for at kunne afslutte uddannelsen som kundskabsrige, kultiverede og selvstændige mennesker. De klassiske sprog skulle være fundamentet for denne dannelse; undervisningen heri skulle styrkes og udbygges, men dertil kom, at en række andre discipliner skulle tilrettelægges: nyere sprog, realfag, gymnastik og svømning skulle indføres. Artiklen rummede

også detaljerede regler for skolevæsenets indre og ydre opbygning og for den ånd, der burde bære et moderne, humaniseret skoleliv.

Den nye skoleordning blev godkendt. Det var helt andre krav, man nu skulle stille til lærernes kundskaber og pædagogiske formåen end tidligere, hvor hver hører (lærer) underviste sin lektie i alle fag og lod timernes pensum remse op. Det vidste hertugen og kommissionen godt, og efter indstilling fra kommissionen godkendte kongen den 10. januar 1800, at man begyndte undervisningen på *Seminarium Pædagogicum*.

2. Seminarium Pædagogicum

Dette nye institut blev knyttet til universitetet; den højeste sagkundskab skulle stå for undervisningen, og den skulle give den højeste uddannelse i de klassiske filologiske fag (på et niveau, således at den dygtige og engagerede student ikke behøvede at tage til Tyskland for at uddanne sig til videnskabsmand) og dertil uddanne lærere i de nye fag. Endvidere skulle der undervises i teoretisk pædagogik, og endelig skulle seminaristerne forberede sig til lærergerningen ved at følge undervisningen i deres fag på Frue Skole og ved senere selv at undervise der.

Det er altid velgørende at konstatere, at kommissioner også har tænkt i praktiske baner. Her ved en gennemgribende reform var det centralt både at se på uddannelsen af lærerne og på omplantningen af ideerne til skolernes hverdag, og det havde kommissionen gjort. Bestemmelserne for de klassiske fag på seminariet var omhyggeligt udformede, medens man måske kommer sandheden nærmere, hvis man karakteriserer beskrivelsen af bestemmelserne for de øvrige fag og discipliner som skitse-mæssige. Der fandtes ingen regler for afgangseksamen, og der var ikke lagt faste planer for øvelsestimerne på Frue Skole. Det kan se ud til, at man kan have været bange for ikke at få ansøgere nok til den fireårige uddannelse. Af ansøgerne forlangte man, at de skulle have særlige evner og lyst til studier i det fag, de senere skulle undervise i – samt naturlig duelighed til jobbet som ungdomslærere. Dertil føjedes, at en seminarist godt kunne få lov til at studere til f.eks. teologisk eller juridisk embedseksamen, blot den dertil anvendte tid og flid ikke skadede studierne på seminariet.

Der var søgning nok til seminariet de første år. Man optog 25 elever pr. år, 10 i filologi, 5 i religion og antropologi, 5 i geografi og historie samt 5 i matematik, fysik og naturhistorie. Det kan se ud til, at uddannelsen har virket tiltrækkende på driftige studenter, i hvert fald møder man navne på mange seminarieelever blandt de følgende års prismodtagere på universitetet, ligesom adskillige af dem fik smukke karrierer.

Det har sikkert været medvirkende til en succesfyldt start, at der var rift om de nyuddannede kandidater. Man havde allerede i 1797 indført bestemmelserne for den kommende skoleordning ved Frue Skole, 1801 blev den indført ved skolen i Kristiania, 1802 i Odense og kort efter i Slagelse. I 1805-07 kom de sidste statsskoler med. Det skete på en kontant måde. Man vurderede de enkelte skolars lærerkorps, beholdt enkelte lærere, afskedigede andre, man ikke fandt gode nok, med pension eller uden – og man ansatte nye lærere i stedet¹.

Her kom eleverne fra Seminarium Pædagogicum ind i billedet. Problemet var blot, at seminariet ikke kunne levere det fornødne antal kandidater. I den situation søgte man at løse problemet ad to veje; dels hentede man elever fra seminariet, før de pågældende havde afsluttet deres uddannelse, dels ansatte man folk uden den fornødne uddannelse, men ud fra et skøn om, at de nok kunne være brugbare. Det gav seminariet et grundstød, det aldrig forvandt. Hvorfor skulle man bruge 4 år på en uddannelse, når man kunne blive ansat uden? Dertil kom, at udsigten til at få en ledig stilling ved den lærde skole var ringe; efter 'udrensningen' i 1805-07 ville der i en årrække kun komme få ledige stillinger ved landets lærde skoler². 1811 var seminariet ophørt.

3. Årene, de rulle I

Måske kan de økonomisk trange tider også have spillet en rolle, da seminariet ophørte. Pædagogikken har aldrig haft det godt i sådanne tider. De fortsatte imidlertid efter statsbankerotten i 1813 og afslutningen af Napoleonskrigene. Nye initiativer kunne der fra regeringens side kun blive råd til omkring det mest nødvendige, det daglige brød. Sagtmodigheden præger derfor naturligt bestemmelserne i den kgl. anordning af 28. oktober 1818 om embedseksamen for overordnede lærere ved de lærde skoler (filologisk embedseksamen), der blev slutstenen i reformarbejdet for den lærde skole. Denne eksamen havde været nedlagt i en årrække, men nu genoprettedes den; seminariet var ophørt, og der var lærermangel. Man opgav det krav om særlig faguddannelse, som loven af 1809 forudsatte hos skolens lærere. Den klassiske filologi og historie blev det centrale; hertil føjede man hebraisk, religion, matematik og filosofi. Den eksamen blev aldrig populær, men til gengæld gav den sine indehavere praktisk talt løfte om at nå rektorembederne, hvis de havde lyst dertil. Hvad det pædagogiske angår, blev det nok besluttet, at en vordende lærer skulle aflægge en praktisk prøve i undervisning inden ansættelse, men det blev samtidig resignerende erkendt, at man savnede pædagogiske og didaktiske anvisninger samt 'de praktiske vejledninger og øvelser der skulle gøre det forberedende studium frugtbart for de vordende lærere'³.

Det var i hele århundredet svært at skaffe kvalificerede undervisere til den lærde skole; teologi var den hyppigste uddannelse. I 1842 ville man tage fat på en reform af læreruddannelsen. I den sammenhæng møder vi en henvendelse fra direktionen for universitetet og de lærde skoler til konsistorium. Nærmest rutinemæssigt overlod universitetets ledende organ det til det filosofiske fakultet at behandle sagen, og dér fulgte man også vante procedurer og nedsatte en komite til at analysere og tage stilling til lærernes pædagogiske uddannelse. Et flertal mente, at man burde henlede vordende læreres opmærksomhed på, at der holdtes foredrag over pædagogik på universitetet, og at det var en naturlig forpligtelse for dem, der ville aflægge den praktiske prøve, at gøre sig bekendt med skolernes indretning og at overvære undervisning deri. Indstillingen gik videre til konsistorium og derfra til ministeriet, der ikke kunne blive synderlig inspireret af disse ord. Spørgsmålet blev ikke fulgt op. Cand. philol.-uddannelsen blev derimod ændret.

Universitetets interesse for den pædagogiske side af sagen afspejledes i tiden derefter ved, at der fra 1847 til 1862 blev holdt forelæsninger over pædagogik. Dertil kom, at forsøg fra lærerside på at bringe denne undervisning ind i faste rammer blev standset i konsistorium, både fordi man var imod pædagogikken, og fordi man ikke ville bruge penge på sagen.

Selvfølgelig skal der nok have været drevet udmærket undervisning af en del lærere i den lærde skole, og selvfølgelig skal det nok have stået skralt til andre steder. Det skal ikke undersøges her. Derimod skal et par udsagn om lærergerningen præsenteres. Ved sin indsættelse som rektor for Nykøbing katedralskole i 1853 kom den tiltrædende Caspar Paludan-Müller ind på emnet. Han fremhævede, hvor vigtigt det var, at en lærer ud over at være faglig dygtig og en praktisk underviser også fornyede sig videnskabeligt ved fortsatte studier. I det ser han ikke alene et element af største vigtighed for læreren og for skolen, men også 'det kraftigste middel til at frelse dem [lærerne] for at gå under i timetjenestens trældom'⁴. Det var ikke eneste gang, den lærde historiker strejfede emnet⁵. Interessant nok havde Paludan-Müller en meningsfælle i Johan Nicolai Madvig (1804-86), der 1848 blev den første undervisningsinspektør for de højere skoler. For ham var sikre og solide kundskaber den første forudsætning for at blive en god lærer⁶. Han pointerede, at 'idelig fortsat ..[studium].. er en uundværlig betingelse for en livlig.. klar og sikkert gribende undervisning.. De [lærerne] kan ikke lade sig nøje med det mål af læsning og iagttagelser, som de medbragte til skolen..⁷. Angsten for hører-spøgelset kan anes bag formuleringerne. Dette spøgelse møder vi ind i næste århundrede. Inden vi ser nærmere på det, skal vi have noteret, at heller ikke den Hall'ske reform af latinskolen i 1871 gav anledning til drøftelse af lærernes pædagogiske uddannelse.

4. Et forsøg – 3 kandidater

Det blev Pædagogisk Selskab i København, der fik sat gang i de drøftelser, der skulle føre til en ny pædagogisk uddannelse for lærere på latinskolerne. Efter møder i 1874 og 1879 opfordrede man ministeriet til at oprette en institution, der kunne stå for uddannelsen. Opfordringen blev videreeksperderet til undervisningsinspektionen og konsistorium. Undervisningsinspektionen bestod efter J.N. Madvigs afgang i 1874 af 3 professorer med kendskab til skoleforhold, og de reagerede positivt, idet de udarbejdede et detaljeret forslag om uddannelse både i teoretisk og praktisk pædagogik. Konsistorium tilkendegav, at man forholdt sig positivt. Naturligvis gjorde man opmærksom på, at den praktiske uddannelse måtte lægges uden for universitetet. Her ville man gerne placere den teoretiske undervisning hos en professor, vel at mærke hvis der var en, der var villig til at påtage sig denne undervisning – ellers måtte man beskikke en mand uden for universitetet. Man fandt det dertil nødvendigt at gøre opmærksom på, at oprettelsen af en institution som den af selskabet foreslåede ikke automatisk ville medføre, at man optog faget pædagogik blandt de normerede lærefag på universitetet, ligesom man måtte præcisere, at en sådan nyordning ikke måtte betyde udgifter for universitetet. En tilslutning, der vel skulle vise en god vilje, men – tør man nok sige – ikke uden forbehold.

Der blev ikke oprettet en ny institution, men ved kgl. anordning af 25. oktober 1883 indførte man ved Københavns Universitet skoleembedseksamen, cand. mag.-ordningen med et hovedfag og 2-3 bifag, hvoraf det ene var latin. Dertil kom, at anordningen også indeholdt bestemmelser om uddannelse til praktisk lærergerning. Bekendtgørelse af 21. april 1884 uddybede anordningens kortfattede paragraffer.

Herefter skulle undervisningen i teoretisk pædagogik foregå på universitetet med 4 timer ugentlig i et semester; deltagerne ville ved afslutningen blive 'meddelt' et vidnesbyrd. Det praktiske kursus skulle en kandidat gennemgå på en større offentlig skole, hvor han under vejledning af en faglærer skulle undervise 4 uger i hvert af sine fag; en prøve, der skulle aflægges for skolens rektor, faglæreren og en af undervisningsministeriet beskikket 'undervisningskyndig' mand, skulle afslutte kursusforløbet.

Ansættelse ved en af statens skoler skulle herefter være betinget af, at skoleembedseksamen var bestået og prøven i praktisk undervisningsfærdighed aflagt. Der var på den tid 6 statsskoler i Jylland, 6 på øerne og kun 1 i København, hvor der til gengæld var 20 dimissionsberettigede latinskoler⁸. Det kunne i sig selv begrænse rækkevidden af nyordningen, der ikke kom til at omfatte de private skoler. Dertil kom, at ordningen rummede en række bestemmelser, der muliggjorde ansættelse ved statens skoler uden pædagogikum. Lærere, der i mindst to år havde virket ved en skole (læs: en privatskole) og havde ladet deres undervisning undersøge af en særlig eksamenskommission, kunne fritages for det praktiske kursus; en bestemmelse med vide muligheder. Normalt kunne nemlig ingen kandidat få varig ansættelse, før vedkommende havde været beskæftiget med undervisningsarbejde i mindst to år. Dertil kom, at ministeriet var lemfældigt i sin forvaltning af bestemmelsen. Efter bogstaven gjaldt fritagelsen nemlig kun det praktiske kursus, ikke prøven – men det ser ud til, at man lod dispensationen række længere, end bogstaverne kunne bære. I 1897 kunne man konstatere, at der i den forløbne tid havde været tre kandidater, der havde måttet underkaste sig 1883-ordningens prøvebestemmelser om den pædagogiske uddannelse⁹.

Det er derfor let nok at konstatere, at 1883-ordningen blev en fiasko, hvad angik de nye gymnasielæreres pædagogiske uddannelse. Det hindrer imidlertid ikke, at samme fiasko på godt og ondt kom til at sætte sig varige spor. Bestemmelsen om, at det kun var skoler med velkvalificerede lærere (således opfattede man statsskolerne), der kunne forestå vejledningen, blev nidkært fulgt; den kreds af 'undervisningskyndige' mænd, der skulle medvirke ved den praktiske prøve, forblev ligeledes snæver, og kursuslængden skulle også blive den kendte, et semester. Tilsvarende blev der skabt tradition for, at universitetsundervisningen blev en eftermiddagsforestilling efter skoletid. Måske var sidstnævnte træk alene ved sin fysiske og tidsmæssige placering med til at grundlægge en konstant tradition for kritik af den teoretiske undervisning.

5. Endnu et forsøg – og et afslag ?

Pædagogisk Selskab så ingen anden udvej end at prøve at rejse sagen igen, og i april 1897 fremsendte man en ny henvendelse til kultusministeriet. Man bad om, at den praktiske læreruddannelse måtte blive en uadskillelig del af skoleembedseksamen,

at reglen om to års undervisning som erstatning for det praktiske kursus måtte blive ophævet, og at der måtte blive oprettet en særlig, undervisningskyndig ledelse for den praktiske læreruddannelse ved den højere skole, kort sagt at få sikret hensigten med 1883-bestemmelserne.

Ministeriet forhørte sig hos undervisningsinspektionen, hvor man gav sig god tid; først i juni 1898 forelå svaret. I dette giver inspektionen sin fulde tilslutning til det hovedsynspunkt i selskabets henvendelse, at alle, der havde bestået skoleembedseksamen, og som ønskede ansættelse i skolen, skulle forpligtes til at gennemgå en pædagogisk uddannelse og aflægge prøve på denne. Man havde eksempler nok på ansættelse af lærere, der ikke havde været tilstrækkelig vejledt eller havde erhvervet den fornødne undervisningserfaring, fortsatte man.

Bedre svar kunne selskabet vel ikke have håbet på, men eftersætningerne brød man sig ikke om. Inspektionen kunne ikke gå ind for, at pædagogikum skulle være en del af skoleembedseksamen. Dels argumenterede man logisk, at mange kandidater tog eksamen uden at søge ind til skolen bagefter; for dem ville pædagogikum kun betyde en unødigt forlængelse af studiet. Dels og i denne sammenhæng mere væsentligt var inspektionens opfattelse af, at en kandidat burde have afsluttet sin faglige uddannelse, før han begyndte den pædagogiske. Her gravede man dybere. Man påpegede, at den faglige uddannelse ikke burde afbrydes af et kursus midt i studietiden, og man fremhævede det uheldige i, at man forsøgte at drage nogen slutning om en ung kandidats evne til at være lærer på et tidligt tidspunkt (ca. 22 år), hvor uddannelsen ikke var afsluttet; det kunne måske gøre det vanskeligt for en kandidat at komme videre ad den vej, hvortil han godt kunne egne sig fortrinligt. Både teoretisk og praktisk pædagogikum kunne efter inspektionens opfattelse bedst placeres i halvåret efter bestået cand.mag.-eksamen. Videre pegede man i svaret på, at man næppe burde lave en selvstændig ledelse af pædagogikken, før man havde de rette folk til at stå for tilrettelæggelsen af denne, og at man i stedet nok burde interessere sig mere for at få konkretiseret indholdet af den undervisning, der blev givet ved teoretisk pædagogikum. Inspektionen havde en fornemmelse af, at man hidtil havde forsømt en ræsonnerende fremstilling af undervisningsvæsenets historie, hvorfor systemer og metoder, der for længst var vejet og fundet for lette, nu pludselig kunne gå igen på grund af manglende historiske kundskaber. Endelig ville undervisningsinspektionen godt bevare 1883-ordningens dispensationsbestemmelse, hvorefter to års undervisning ved en privatskole kunne fritage en kandidat for at gennemgå kursus efter 1883-bestemmelserne; man kunne nok erhverve mere erfaring og duellighed her end ved de fire ugers spredt undervisning i hvert af kandidaternes fag¹⁰.

Set med en eftertids øjne vidner inspektionens svar om et alvorligt engagement i den pædagogiske uddannelse. Man havde blik for væsentlige problemer ved den gældende ordning og antydede konstruktive løsninger, som nok kunne have et videre perspektiv end selskabets tre konkrete forslag. Hvad man kunne savne, var en antydning af, om og i givet fald hvordan man agtede at løse problemerne.

6. Martin Clarentius Gertz

Undervisningsinspektionen bestod af tre professorer, der skulle have kendskab til skoleforhold, og som skulle repræsentere både de sproglig-historiske og de matematisk-naturvidenskabelige discipliner. I 1898 var de tre medlemmer M. Cl. Gertz (1844-1929), formand for inspektionen fra 1888, litteraturhistorikeren Julius Paludan (1843-1926), medlem siden 1888 og matematikeren Julius Petersen (1839-1910), medlem siden 1887. De havde alle underskrevet inspektionens svar.

For de tre professorer var arbejdet i undervisningsinspektionen et betroet job ved siden af professoratet. De blev beskikket for tre år ad gangen. Konstruktionen med de tre professorer som den umiddelbare myndighed for latinskolen var blot ved sin eksistens med til at give skoleformen karakter af en forskole til universitetet.

Martin Clarentius Gertz var den betydeligste mand i trekløveret; han havde i 1880 efterfulgt Madvig som professor i klassisk filologi, havde udgivet adskillige bøger med klassiske tekster til skolebrug og havde i sine unge kandidatår undervist på forskellige private skoler. Han var autoriteten, når forhold om latinskolen var til behandling. I 1889 kan vi finde Gertz som en af talsmændene for det flertal i det filosofiske fakultet, der ønskede at få græsk fjernet som fag i latinskolen; faget blokerede efter dette flertals opfattelse for en tiltrængt modernisering af fagrækken i skolen. Gertz interesserede sig også for ledelsesformen på statsskolerne, hvor han ønskede

en demokratisering. Derimod mente hans kollega J. Paludan, at ledelsen lå bedst i en enkelt persons hånd, hos rektor, ligesom han forsvarede græsk som skolens centrale dannelsesfag. Julius Petersen ville gerne af med græsk, men var til gengæld aldeles uinteressert i skolernes ledelsesform. Det har indimellem været svært for dem at optræde i enighed.

De har imidlertid alle kunnet iagttage, hvordan cand. mag.'erne langsomt var vundet frem og var blevet den største lærergruppe på latinskolerne, mens teologernes og filologernes andele i lærerkollegierne var blevet stadig mindre¹¹. Ligeledes, at man fik stadig flere nyuddannede cand. mag.'er, som savnede arbejdsplads; dertil, at lærerne var begyndt at organisere sig i foreninger. De private skoler i København havde stigende tilgang af elever, men en dårlig økonomi; til gengæld var de i pædagogisk henseende mere frodige end statsskolerne, der oplevede en stagnation i elevtal og en nedgang i antal elever på den sproglige linie. Omvendt kunne de konstatere, at der i befolkningen var øget interesse for mere uddannelse, men at denne først og fremmest satte sig spor i en vækst i antallet af realskoler i provinsen; uddannelsen her med flere reale fag må have forekommet hjemmene mere relevant og hensigtsmæssig. Dertil kom, at der både i skolen og udenfor var en stigende modvilje mod den pædagogiske praksis, der blev anvendt i latinskolen. Lærerne her blev fortsat i almindelig talemåde omtalt som hørere, fordi de overhørte den enkelte elev i den daglige lektie og gav karakterer for de enkelte præstationer. Der var hos fremtrædende skolefolk, politikere og forskere et ønske om, at skolen i stedet for at søge at proppe færdigheder ind i eleverne, skulle arbejde hen imod udviklingen af elevernes selvvirksomhed og selvstændighed. Hertil kunne den nye metode med klasseundervisning bidrage; den havde fremtrædende folk i latinskolen stiftet bekendtskab med i Sverige, og de ønskede den indført her. Sprogforskeren Otto Jespersen (1860-1943) havde siden 1886 søgt at introducere undervisning i moderne fremmedsprog med anvendelse af lydskrift, induktiv grammatikundervisning, læsning af sammenhængende tekster samt talefærdighed på sprogene. Det appellerede også til en ny metode og elevernes selvvirksomhed. Der var grøde i skolen omkring århundredskiftet.

Når man til dette lægger, at der fra dansk erhvervsliv kom ønsker om flere unge med videregående uddannelse – vel at mærke unge, der var vant til at arbejde selvstændigt, pegede dette på, at man skulle have skabt en bedre forbindelse mellem folkeskolen og den adgangsgivende uddannelse, og at den sidste blev fornyet og fik et bredere sigte.

Her spærrede de klassiske sprogs fremtrædende placering. Denne havde sin rod i en anden tid, hvor latinskolen med sin fagsammensætning havde været den naturlige forskole til studierne på universitetet. Men også dette havde lige så stille ændret sig; nye uddannelser inden for naturvidenskaberne og matematik var kommet til, endvidere statsvidenskab og sidst cand. mag.-studiet i 1883. Universitetet var ved at blive andet og mere end den klassiske kulturs højborg. Latinskolen skulle reformeres.

Det vidste Gertz. Lærerne skulle uddannes både fagligt og pædagogisk. Den politisk ikke ukyndige Gertz har sikkert anset det for klogest at få pædagogikum med

som en nødvendig del af den gennemgribende reform af hele skolevæsenet, som måtte komme, når en ny regering, der ønskede reformer, kom til magten.

Der lå mange overvejelser og hensyn bag inspektionens svar på Pædagogisk Selskabs henvendelse. Problemerne skulle løses i en større sammenhæng. Isoleret havde foranstaltninger omkring pædagogikum kun begrænset interesse. Men Gertz kunne give reformtanken et skub fremad allerede nu.

Det var Gertz, der holdt hovedtalen ved universitetets reformationsfest d. 17. november 1898. Han rettede heri et angreb på den klassiske dannelse i den højere skole og dennes placering som forskole til universitetet og de videregående studier. De gamle sprog lagde beslag på mere end tredjedelen af skoletiden de sidste fire år og stillede sig derved i vejen for noget andet, 'som er uundværligt til forståelse af og deltagelse i vort eget nutidsliv'¹². Gertz pegede i denne sammenhæng på, at eleverne fik for lidt matematik og næsten ingen kundskaber i naturvidenskaberne, som dog var en væsentlig nøgle til forståelse af, hvad der foregik i livet uden for skolen. Der-til ønskede han en mere central placering af modersmålet og en mere fremtrædende placering af moderne fremmedsprog. Det var en almen dannelse, skolen skulle give eleverne.

Talen gav genlyd på universitetet, i skoleverdenen og blandt politikere. Det er ikke hverdagskost, at en fagmand ønsker en meget mere tilbagetrukken plads for sine fag og slet ikke, at fagmanden fremfører sine synspunkter i en officiel tale. Det gav ikke denne mindre vægt, at den blev holdt på universitetet og af den mand, der samtidig var formand for undervisningsinspektionen. Og det var en tale, mændene bag Pædagogisk Selskab kunne forstå; der kom ansøgninger om nye fagsammensætninger til undervisningsinspektionen de følgende år.

Mere væsentlig i denne sammenhæng er imidlertid, at universitetet næsten samtidig som svar på Pædagogisk Selskabs andragende tilrådede, at man nedsatte en kommission til at se på spørgsmålet om lærernes pædagogiske uddannelse. Set på baggrund af tidligere kølighed over for alt, hvad der kunne lugte af pædagogik, var tonen i universitetets svar denne gang overraskende positiv. Man kan få en mistanke om, at Gertz kunne have ønsket dette svar; det kan umuligt have været ham imod; og det er ikke utænkeligt, at han kunne se en fordel i, at initiativet kom fra et andet skrivebord under kultusministeriet end hans eget; han kan måske have givet et praj der-om på et passende sted; han havde i hvert fald muligheden. Den 8. september 1899 nedsatte ministeriet omsider en kommission, og det springer i øjnene, at sammensætningen næppe kunne have passet Gertz bedre. Formand blev professor Edv. Holm, indtil 1888 formand for undervisningsinspektionen og medstifter af 1883-ordningen omkring cand. mag.-uddannelsen og pædagogikum, dernæst tre professorer, C. Christiansen, Gertz og K. Kromann (og altså ikke Paludan og Jul. Petersen), de to 'nye' professorer i henholdsvis fysik og filosofi stod i denne sammenhæng Gertz ganske nær; endelig to rektorer samt to skolebestyrere, der repræsenterede de private skoler (og som var ledende medlemmer af Pædagogisk Selskab).

Kommissionen arbejdede hurtigt. Allerede 3. februar 1900 afgav den betænkning. Der skal ikke læses mellem linierne i denne; teksten er meget præcis. Der ville fremover ved ansættelse i skolen blive krævet, at en lærer ud over sin eksamen fra universitetet skulle godtgøre at være i besiddelse af både kundskaber i pædagogik og færdighed i pædagogisk praksis. Det afgørende nye var, at det blev foreslået, at private og kommunale skoler skulle følge samme praksis ved ansættelser som statsskolerne for at få dimissionsret; altså samme sikkerhed for kvalificeret undervisning som på statsskolerne – et perspektiv, der pegede langt videre end blot til pædagogikum. Praktisk pædagogisk kursus af en varighed på et halvt år kunne aflægges på en dimissionsberettiget skole og afsluttes med en prøve, medens kursus i teori skulle placeres på universitetet. Kursus skulle ledes af en enkelt undervisningsinspektør, der skulle afløse de tre hidtidige, og som skulle have jobbet som en fuldtidsstilling. Måske et afdæmpet forsøg på at løsrive skolen fra universitetet? Arbejdet var afsluttet og klar til at indgå i en større sammenhæng. Det kunne godt tåle at vente lidt.

7. 1903-loven og pædagogikum

Det blev I.C. Christensen (1856-1930), Venstres leder, der som kultusminister 1902 fremsatte forslaget til lov om højere almenskoler i Danmark. I denne sammenhæng må vi notere, at pædagogikum indgik i lovforslaget. Under første behandling gjorde venstremanden Johan Ottosen (1859-1904) med ligefremme ord rede for, hvad man forventede af uddannelsen. Ottosen, der i 1885 selv havde taget skoleembeds-

eksamen med historie som hovedfag og i en årrække havde været lærer på Efter-slægtselskabets Skole, omtalte cand. mag.-uddannelsen i rosende vendinger for den faglige ballast, den bibragte kandidaterne. Og han fortsatte '...Derimod skorter det ofte på deres opdragelse som lærere. Dette søger dette lovforslag at råde bod på ved for fremtiden at forlange, at enhver lærer eller lærerinde, som ansættes..., skal aflægge en prøve i pædagogik og undervisningsfærdighed. Af disse har prøven i pædagogik naturligvis sit eget formål. Den højttærede minister nærer naturligvis lige så lidt som jeg nogen fanatisk tro på, at mennesker, der ikke duer til at undervise, ved et kursus i pædagogik kunne blive ordentlige lærere, men et sådant kursus kan dog have den store betydning for disse faguddannede mennesker, som vi her taler om, til at løfte øjnene op fra faget... for at se på deres opgaver som lærere og opdragere. Den anden prøve, den i undervisningsfærdighed, som skal gå forud, kan dog føre til, at man ved prøven får stoppet de lærere, som er rene umuligheder i praktisk henseende, og for det andet vil den også få lært adskillige at være sig for de rent elementære fejl, som de nu let kommer til at gøre sig skyldige i... Det hilser jeg altså med glæde...' ¹³.

Loven blev vedtaget og underskrevet d. 24 april 1903¹⁴; i de følgende år blev den fulgt op af anordninger og bekendtgørelser, først for mellemskolen, dernæst pædagogikum og sidst i 1906 for gymnasiet. Trods Johan Ottosens beskedne og realistiske forventninger blev lovens paragraf 22 betragtet som en af de væsentligste garantier for undervisningens fremtidige kvalitet. Det blev her stillet som betingelse for ansættelse ved statsskolerne, at kandidaten til stillingen havde bestået en prøve i pædagogik og undervisningsfærdighed. Gennem et cirkulære af 24. januar 1906 blev bestemmelserne udstrakt til også at gælde kommunale og private gymnasier, som ønskede at opnå eller bevare eksamensret.

8. Den pædagogiske uddannelse

Pædagogikum kom til at bestå af en teoretisk del omfattende pædagogik og skolehygiejne og en praktisk del, omfattende vejledning i undervisningsfærdighed givet ved en gymnasieskole. Det fik en varighed på et halvt år.

Undervisningen i pædagogik omfattede 50 timer i løbet af et semester; bekendtgørelsen omtaler kendskab til opdragelsens teori, historie og kunst samt en oversigt over den danske skoles udvikling og nærværende ordning som fagets indhold. I skolehygiejne, der omfattede 20 timer i samme tidsrum, var emnerne lidt mere detaljeret beskrevet. Den teoretiske uddannelse skulle afsluttes med en skriftlig og mundtlig prøve i pædagogik og en mundtlig prøve i skolehygiejne.

Undervisningen skulle ledes af to docenter, beskikket af undervisningsministeriet – ikke et ord om professorer eller andre på universitetet. Det var ikke en tilfældighed. Universitetet var overhovedet ikke blevet hørt om dets holdning til almenskoleloven. Professor Gertz deltog i reformarbejdet i sin egenskab af undervisningsinspektør; selv hans kolleger i inspektionen synes at være koblet af. Man fik dermed markeret gymnasieskolens uafhængighed af universitetet. Gymnasiet skulle frem-

over først og fremmest være en skole med alment sigte; det var kun et af dens formål også at danne grundlag for videregående studier på universitetet.

Bestemmelserne for det praktiske kursus er på én gang meget mere fyldige og samtidig af nærmest vejledende karakter. Bekendtgørelsens paragraf 4 er et fornemt eksempel på, hvordan man i en stille, men ganske bestemt form kan give vejledere og kandidater råd om, hvordan kursus kan tilrettelægges. Bekendtgørelsen rummer naturligvis også bestemmelser for den afsluttende prøve, der var delt i to dele, en del ved afslutningen af kursus, hvor vejledere, rektor og undervisningsinspektøren udfærdiger en udtalelse om deres vurdering af kandidatens undervisning. Den anden og endelige prøve finder først sted et år efter kandidatens ansættelse ved en skole.

Det skinner igennem, hvordan man under kursus vil gøre de unge kandidater opmærksomme på, at de nok skal søge at blive gode undervisere i deres fag. Men parallelt hermed skal de forstå, at skolen er en helhed, hvor opmærksomhed over for elever er det vigtigste. De skal kende elevernes forudsætninger og vilkår; derfor skal de følge undervisningen i andre skolefag, specielt faget dansk og de skal ud på folkeskoler for at følge undervisningen der – de skulle 'løfte øjnene op fra deres fag', som Johan Ottosen havde sagt i sin tale i folketinget.

Det er ikke nogen hemmelighed, at de ledende både i Pædagogisk Selskab og i undervisningsministeriet havde hentet meget inspiration til deres arbejde for en ny skolelov i vore nabolande; også her havde der været behov for reform af latinskolen, men specielt i Norge var man længere fremme end her og havde høstet erfaringer. På efterårsmødet 1898 havde de lærde skolers lærerforening den nye gymnasielov i Norge som dagsordenens hovedemne, og i 1902 besluttede man i ministeriet at indkøbe et antal eksemplarer af den norske lov med tilhørende reglementer til brug for det videre forarbejde med det danske lovforslag¹⁵. Alligevel blev den danske almen-skolelov anderledes end den norske – der var inspiration, ikke afhængighed.

Hvad angår den pædagogiske uddannelse for lærerne, ved vi, at man særlig havde interesseret sig for svenske og tyske forhold. Når vi ser på bestemmelserne, er det for den teoretiske uddannelse ikke til at få øje på et forbillede; der skal mere end positiv velvilje til for at fornemme udenlandsk (svensk) indflydelse; men man kan have bestræbt sig på at undgå visse ting. Man skal nok snarere i anordningens og bekendtgørelsens rammebeskrivelser se en mild vejledning til de personer, der skulle lede uddannelsen. Gertz havde i undervisningsinspektionens svar til Pædagogisk Selskab (jvf. kap. 4) peget på to forhold – dels at det var vigtigt at finde den rette mand til at forestå uddannelsen, før man gik i gang med at bestemme denne nærmere, dels at han mente, at det var et mere væsentligt element at kende pædagogikkens historie end at blive indført i psykologiske spekulationer. Det er meget sandsynligt, bestemmelserne for den teoretiske uddannelse med vilje er holdt i brede vendinger, for at den nye undervisningsinspektør og de kommende undervisere kunne have frie hænder til at tilrettelægge og justere indholdet; bestemmelserne for den praktiske uddannelse bærer ligeledes et umiskendeligt dansk præg; de fleste detaljer peger tilbage mod en finpudsning af 1883-ordningen og en justering af denne.

9. Undervisningsinspektionen og pædagogikum

S.L. Tuxen (1850-1919)¹⁶ blev d. 1. august 1906 heltidsansat undervisningsinspektør og afløste dermed det hidtidige professorkollegium. Det var første gang, at det blev en praktisk skolemand, der kom til at stå i spidsen for det højere skolevæsen – afstanden til universitetet blev markeret – og i en instruks af 8. september 1906 blev hans job beskrevet. Han skulle være kontrollerende over for skolerne, rådgivende for ministeriet og være den ledende med hensyn til den praktiske læreruddannelse.

Det er sikkert kommet bag på mange, at man hentede den nye inspektør fra en privat skole, og det har nok haft en vis betydning, at han var klassisk filolog og havde den filosofiske doktorgrad, at han var en lærd mand, og at han kom fra bestyrerjobbet for Borgerdydskolen i København. Han havde flere kvalifikationer; han havde været en af drivkræfterne bag de drøftelser om ændring af skolevæsenets struktur og indhold, der gik forud for almenkoleloven, og han var en af initiativtagerne til udspil om nye studieretninger i skolen og pædagogisk uddannelse af skoleformens lærere; han var fortrolig med sit stof; han havde været en af Gertz' nærmeste medarbejdere i planlægningen af reformarbejdet.

Tuxen lagde ikke skjul på, at han var påvirket af, hvad han havde mødt i Sverige, især hos rektor Almqvist i Stockholm¹⁷ og i sine første år i den nye stilling var det den pædagogiske uddannelse af lærerne og især skolebesøgene, han viede den største opmærksomhed.

Den danske gymnasieskole skulle virkelig reformeres. Der forestod et enormt arbejde for skolernes lærerkorps og for Tuxen. Alene problemet med lærebøger kunne forekomme voldsomt stort – og så holdningen til dem. Det var et centralt mål i den nye

skolelov, at elevernes selvvirksomhed skulle styrkes. Nye lærebøger skulle skrives og betales – og de gamle eksisterede fortsat.

Det siger sig selv, at gymnasiet kunne bruge nye lærere med den bedste uddannelse – det kunne styrke bestræbelserne for at gennemføre reformen. Alligevel har det nok været en lille lettelse for den nye undervisningsinspektør, at der kun var fire, der søgte den pædagogiske uddannelse det første halve år og syv det næste – dem kunne han finde pladser til på skoler, der havde vejledere, der var helt med på, at undervisningen skulle lægges om, og han kunne overkomme at følge dem tæt.

Vi har kun få levn, der kan fortælle om pædagogikums første år, og flere af dem er ikke særlig oplysende; det har ikke været interessant stof for skoleprogrammerne. Alligevel er det muligt at få et ganske godt billede af undervisningssituationen på den tid. Vi har bevaret beretningerne fra de møder, de højere almenskolars lærerforening holdt i oktoberferien hvert år – indlæg her, skrivelser og cirkulærer fra ministeriet kan belyse væsentlige træk.

Allerede d. 21/3 1907 udsendte ministeriet en skrivelse til rektorerne om, at den daglige karaktergivning nok havde haft en berettigelse tidligere, da hjemmeforbere-delsen spille en hovedrolle, men efter reformen skulle det meste af arbejdet i hvert fald i mellem skolen foregå på skolen, sådan at det nye pensum i det væsentlige blev indlært under gennemgangen. Pointen kan ikke være sivet klart nok ind på skolerne, for d. 8/6 1907 blev skrivelserne fulgt op af et cirkulære, der afskaffede anvendelse af daglige karakterer. Cirkulæret blev d. 1. november samme år fulgt op af endnu en skrivelse, der indskærpede alvoren i cirkulæret. Den hørerrolle, allerede 1809-reform-en havde søgt at aflive, og som Madvig og Paludan-Müller holdt op som et skræmmebillede, har været en rigtig sejg størrelse, der ikke sådan lod sig fjerne med ord på papirer. Der var nok mange lærere, der skulle have nogle kraftige vink om, hvad man forventede af dem efter reformen. Tuxen skulle føre kontrol med skolerne. Det gjorde han, og lærerkorpset kunne høre hans synspunkter på møderne i efterårs-ferierne eller studere referaterne derfra.

10. Det sejge træk

I efterårsferien 1908 talte Tuxen om metode i undervisningen. Hans foredrag rummede en del anerkendende ord om de forbedringer, der var sket i mange læreres undervisning. Han pointerede, at det var en udvikling, der havde taget sin begyndelse i den sidste halvdel af forrige århundrede. Det skal dog ikke skjules, at han brugte nok så mange ord om lærermetodens skyggesider (han omtalte f.eks. de anmodninger, skolerne kunne få om, at en elev måtte forlade skolen, når han var blevet hørt) – og han beskæftigede sig med klasseundervisningens fordele. Han konstaterede, at metoden krævede et stort hjemmearbejde af lærerne, og at en lærer måtte være aktiv hele timen, enten fortællende, foredragende eller spørgende. I fortsættelse heraf omtalte han, at folketinget under dets forhandlinger om lønningsloven for statsskoler-nes lærere havde peget på disse problemer [lønnen blev hævet], men han tilføjede tørt, at sammenhængen mellem løn og arbejdsform nok ikke var så klar, da man i praksis havde kunnet iagttage, at privatskoler-nes lærere [med langt lavere lønninger

end statsskolernes] har vist sig mere oplagte til at slå ind på den vanskelige opgave med klasseundervisningen end statsskolernes.

Tuxens tale her skal sikkert ses i sammenhæng med hans interesse for pædagogikum. Spørgsmålet var jo, hvordan man skulle få uddannet de nye kandidater godt nok, hvis deres vejledere ikke rigtig kunne anvende undervisningsmetoder, der kunne harmonere med ånd og bogstav i den nye lov.

I 1914 udsendte Tuxen en beretning fra undervisningsinspektionen, for øvrigt den første beretning siden 1900. Han erkendte heri, at skolereformen havde mødt modvind, fra universitetet, fra forældre og fra en heldigvis svindende gruppe af lærere.

Tuxen havde ikke svært ved at sætte professorerne på plads; det var loven, de kritiserede. Det var lidt vanskeligere at tackle forældrekritikken; man kunne ganske vist let afvise, at den forhøjelse af skolepengene, der havde fundet sted, alene havde sin rod i den nye ordning – men denne kritik kan nok have været medvirkende til, at den gamle ordnings lærebøger fik en utilsigtet lang levetid. Vanskeligere var det at få bugt med kritikken af bortfaldet af de daglige karakterer. Mange forældre så dette pædagogiske [mis]greb i et romantisk skær – det havde i deres tid været en lettelse efter en [vellykket] afhøring at få den påfølgende positive dom; så havde man kunnet slappe af for en tid; det var synd for nutidens elever, at de måtte savne den oplevelse, havde mange givet udtryk for. Endelig noterede Tuxen, at der fortsat er 'mange ældre lærere, [der] ikke har let ved at forstå, at den undervisningsform, som de selv havde været undervist efter og senere i en menneskealder [havde] praktiseret som lærere, har sine mangler og trænger til en afløser...' (beretningen s. 10)'..

Men Tuxen var ikke i tvivl om det rigtige i den nye skoleordning; den havde sat sig som mål at føre eleverne ind i livets mangfoldighed (s. 15). Tuxen gennemgik i sin beretning udviklingen i hele fagrækken; der var mange guldkorn af almen værdi – undervisningen i grammatik må ikke blive en opøvelse i mekanisk træfsikkerhed (s. 31) – for at undgå usikkerhed og tilfældighed må lærerne naturligvis i forvejen være klar over, hvad han vil kommentere i teksterne, og hvad han vil forbigå (s. 52) – det vil sikkert hjælpe til at give undervisningen den friskhed, den undertiden nu kan savne, hvis man hos os, som i andre lande [læs Sverige], ville gøre det til en regel, at lærebogen ikke lå opslået foran læreren (s. 67).

Det var gode hints til det eksisterende lærerkorps, og det var nyttig vejledning for lærerkandidater. Tuxens beretninger og indlæg samt Kapers bog om den daglige undervisning (1903) blev brugt i drøftelserne mellem vejledere og lærerkandidater, men ikke så meget på det teoretiske kursus. Her var Oscar Hansen blevet docent, udpeget af ministeriet i 1905, altså før Tuxens tiltræden og ikke til dennes udelte begejstring¹⁸. Oscar Hansen (1856-1938) var både filosof og pædagog; han havde fra 1884 til 1905 undervist i pædagogik på Vesterbro seminarium og havde spillet en fremtrædende rolle i drøftelser af metodespørgsmål siden 1890'erne. Tuxen og Gertz havde foretrukket en mand med erfaring fra undervisning i gymnasiet. Kun derved, mente de, kunne man sikre en effektiv sammenhæng mellem teori og det praktiske undervisningsarbejde. Selv om Oscar Hansen havde pædagogisk erfaring, blev hans timer, der fysisk blev placeret på universitetet, ikke helt den støtte, reform-

pædagogerne havde håbet på. Tuxen gik i sine beretninger og indlæg på møderne uden om emnet – og det samme gjorde indledere til drøftelser om gymnasielærernes pædagogiske forhold.

På årsmødet i 1918 skulle hovedpunktet dreje sig om læreruddannelse. Man kan ikke undgå at føle sig lidt vildledt af overskriften, for diskussionen kom til at dreje sig om de fordringer, der efter loven blev stillet for at opnå ansættelse i gymnasieskolen. Alligevel kan vi hente et par oplysninger til vort emne.

Ved statsskolerne bestred cand. mag.'erne i skoleåret 1917-18 61% af samtlige skolens timer, ved de kommunale gymnasier 44%. Forklaringen på det lave procenttal er, at mellemskolens elever for en stor del blev undervist af lærere med anden uddannelse, fortrinsvis seminariernes. Ser man på dækningen i gymnasieklasserne alene, ser billedet bedre ud. Her var der praktisk talt fuld dækning i de klassiske fag med oldtidskundskab og rimelig god dækning i de moderne fremmedsprog samt historie. Dækningen for faget dansk var for de kommunale gymnasier kun 44%, medens den for de kommunale gymnasier i matematik og fysik på den matematiske linie var henholdsvis 27 og 21%, og den i matematik for de sproglige linier lå på 45% på statsskolerne og 17 på de kommunale gymnasier. De pædagogisk vanskelige fag (som f.eks. matematik for sproglige elever) havde heller ikke dengang tiltrækningskraft på gymnasiets lærere i disse fag.

Gymnasieskolens behov for færdiguddannede cand. mag.'er med pædagogikum var således endnu langt fra dækket, og Tuxen oplyste, at det var svært at få gode lærere nok. Man havde derfor måttet ansætte lærere med anden uddannelsesmæssig baggrund, fortrinsvis teologer. Man kan så spørge, hvad årsagen var til den begrænsede tilgang af lærerkræfter. Fra lærernes side pegede man på de dårlige lønforhold, især ved de kommunale og private gymnasier; dertil kom, hævdede de, at pædagogikum var et halvt års ekstra studietid uden løn, og endelig slog de kraftigt på det hårde arbejde som lærer med megen forberedelse til den krævende undervisning. Det sidste argument skal nok også ses i lyset af, at man i Københavns kommune lige havde øget det pligtige timetal fra 24 til 27. Ernst Kaper (1874-1940), der i 1917 var blevet borgmester i København, og som ung lærer havde lagt sig i selen for en forbedring af gymnasielærernes lønninger, pegede i den sammenhæng på, at det var svært for ham som borgmester af forsvare et lavt timetal for gymnasiets lærere, når disse påtog sig et væld af overarbejdstimer, så snart man på skolerne begyndte at drøfte opslag af ledige stillinger.

11. Årene, de rulle II

Der var meget stille omkring pædagogikum i mange år; en ændring d. 24. november 1916 fjernede blot den formalitet, at en kandidat skulle have en særlig udtalelse efter ansættelsesprøven, og den følgende ændring i 1919 muliggjorde pædagogikum i gymnastik på en gymnasieskole.

Anordningen d. 3. december 1927 fastslog, at man kun forlangte pædagogikum af de lærere, der skulle have undervisning i gymnasieklasserne, medens der for de øvrige lærere skulle tages stilling i hvert enkelt tilfælde. Denne sidste tilføjelse kunne –

sammen med en ny bestemmelse, der fastslog, at enhver kandidat skulle have undervisning i mellemskolen i sit hovedfag – pege på, at cand. mag.'erne var blevet mere hyppige undervisere i mellemskolen.

Undervisningstimetallet i kandidatperioden blev fastsat til 12 timer om ugen – det havde, indtil man fik kvalificerede vejledere nok, været meget praktisk at overlade fastsættelsen af timetal til den lokale rektors skøn. Anordningen blev ikke som tidligere fulgt op af en bekendtgørelse, hvorfor man fortsat var henvist til 1906-bekendtgørelsen for yderligere uddybning. Det kunne være praktisk, fordi denne kun rummede få ord om det teoretiske kursus, så kunne man lige så stille føje momenter til, der kunne vise sig brugbare. Og der kom titler på bøger, der kunne anvendes til teorien vel med det dobbelte sigte, at det skulle blive muligt at forberede sig til den teoretiske eksamen ved selvstudium, og at man kunne få lidt mere greb om indholdet i den del, der fortsat syntes at have svært ved at leve op til forventningerne. Der synes at ligge et kraftigt vink til underviserne i teorien i det forhold, at Tuxens beretning fra 1914 og Kapers bog om den daglige undervisning (fra 1903) anbefaledes, dog med den indskrænkning, at man ud over den generelle del i Tuxens bog kun behøvede at studere bemærkningerne til kandidatens egne fag. Bestemt et fremskridt, men med det lille tilbageskridt i kølvandet, at denne indskrænkning ligesom ødelagde den oprindelige hensigt, at man i pædagogikumperioden skulle få et helhedsbillede af skolen.

Det kan i forbifarten noteres, at man i 1930 delte den teoretiske undervisning på to lærere, en i pædagogikkens historie og en i pædagogisk psykologi. Helt stille lå uddannelsen altså ikke, men den betænkning om undervisningen i gymnasiet, som undervisningsinspektør Højberg-Christensen (1888-1972) udgav i 1933, og som kom til at danne grundlaget for undervisningen fra 1935, gav ikke anledning til, at man overvejede ændringer i den pædagogiske uddannelse for de kommende kandidater. Denne læseværdige betænkning er imidlertid også et vidnesbyrd om gennemslagskraften i 1903-reformen; man kan notere, at den selvvirksomhed, man i sin tid efterlyste hos gymnasiets elever, må være slået godt igennem. Elevøvelser, forsøg, laboratoriearbejde både i sciencefag og sprogfag, specialer ligger i forlængelse af 1903-lovens intentioner og dukker op i de nye bestemmelser.

Der var meget stille omkring pædagogikum; næste indgriben kom under 2. verdenskrig. Det var undervisningen i teoretisk pædagogik, der blev taget op til overvejelse. Man fristes til at tro, at det var Højberg-Christensen, der var initiativtager. Han havde i sin egenskab af undervisningsinspektør (siden 1927) bl.a. været censor ved prøverne i den teoretiske pædagogik, og han kan have ønsket at få uddannelsen her strammet kraftigt op. Det udvalg, der blev nedsat, var alene ved sin sammensætning usædvanligt. Det bestod af 8 personer, hvoraf kun Højberg-Christensen kom fra gymnasieskolen. Men der var kendte professorer med. Dertil kom, at udvalget søgte råd uden for medlemmernes kreds, hos endnu 3 professorer og en amanuensis.

Den første væsentlige ændring i gældende ordning, der blev foreslået, var, at man henlagde undervisningen i den teoretiske pædagogik til universiteterne; hermed genoptog man den i 1905 afbrudte forbindelse. Udvalget havde imidlertid svare kvaler –

A.C. Højberg-Christensen, fotograferet i sit kontor i 1933 (KBs billedsamling)

Sigurd Højby (t.v.), her sammen med lektor Poul Rubinstein i 1946. (KBs billedsamling).

der skulle en nyordning til, og undervisningen skulle være grundigere end tidligere. Det rejste naturligvis spørgsmålet om kursuslængde, og man drøftede som tidligere, om man kunne lægge noget af den teoretiske undervisning ind i den ordinære studietid, men – som det skrives i betænkningen – man opgav det hurtigt. Man kan næsten høre det enstemmige svar fra de deltagende professorer; de mødte kritik nok i forvejen af studietidens længde. Konklusionen blev, at man fandt den lempeligste ordning i fortsat at placere den teoretiske uddannelse i samme semester som den praktiske. 1883-ordningens fangarme har været lange. Økonomiske hensyn til kandidaterne, der fortsat var ulønnede i perioden, spillede naturligvis også ind.

Det lagde bånd på udfoldelsesmulighederne. Tyngdepunktet for udvalget var, at man ville have styrket undervisningen i den pædagogiske psykologi. Derfor henvendte man sig til de tre sagkyndige filosofi- og psykologifolk fra Københavns universitet, og de lavede derpå en plan for det teoretiske kursus fordelt på pædagogisk psykologi, pædagogikkens historie og skolehygiejne, og amanuensis Tranekjær Rasmussen, bistået af professor E. Rubin, udformede en detaljeret undervisningsplan for førstnævnte område. Planen overbeviste udvalget. Dertil kom, at Højberg-Christensen ønskede at udnytte de faglige medhjælpere, der siden 1919 havde støttet undervisningsinspektøren i hans arbejde, som undervisere i fagenes metodik. Der var ved at blive fagtrængsel. Man måtte sætte timetallet lidt op. Løsningen blev, at ca. 40 timer blev tildelt den pædagogiske psykologi, ca. 20 timer pædagogikkens historie, medens skolehygiejne og metodikken kunne få ca. 10 timer hver. Hver disciplin fik således ca. 10 timer mindre, end fagkundskaben ønskede. Det blev alligevel en udvidelse på 10 timer, og selv ud fra en teoretisk betragtning overmåde stofmættet. Alene tanken, at man kunne give en rimelig metodikundervisning i samtlige fag på 10 timer, bærer præg af et studerekammers verdensfjerne stilhed.

Den ny anordning blev underskrevet d. 28. juni 1944 og var med en mindre ændring i 1954 gældende til august 1963. Man havde gjort et forsøg på at stramme det svageste og mest kritiserede led i pædagogikum op. Den pædagogiske psykologi, der fra efteråret 1944 blev varetaget af universitetet med Tranekjær Rasmussen som underviser (professor 1946) skulle sammen med fagkonsulenterne give fornyelsen.

12. 1958 – ny lov og nyt initiativ

I 1958 overtog Sigurd Højby (1902-97) jobbet som undervisningsinspektør. Året blev skelsættende i dansk skolehistorie, fordi skolelovene dette år blev vedtaget efter mange års debat.

Der var mange ting, der skulle tages op i ministeriet for at man kunne få lovene gennemført efter deres intentioner, herunder også pædagogikumuddannelsen. Der blev nedsat et udvalg, der skulle komme med overvejelser og forslag. Det blev stort, 14 medlemmer, heraf 6 fra gymnasieverdenen, 3 undervisere på teoretisk pædagogikum, 3 professorer, en repræsentant for folkeskolen samt direktøren for pædagogisk institut. Højby blev udvalgets formand.

Udvalgets sammensætning var markant forskellig fra udvalget i 1940'erne; det lignede som lå i luften, at gymnasiets synspunkter skulle slå kraftigt igennem. Udvalget afgav betænkning i oktober 1961 (Bet. nr. 293) og nævner, at det har lyttet til den

kritik, der gennem årene var fremført mod den gældende ordning. Væsentligt var her, at de færdiguddannede kandidater havde peget på, at den teoretiske uddannelse ikke i tilstrækkelig grad havde haft kontakt med praktisk skolegerning og den praktiske del af kursus. Endvidere havde kandidaterne peget på, at undervisningen i fagenes metodik ikke nåede det mål, der var sat for denne disciplin. Endelig konstaterede udvalget, at det praktiske kursus i det store og hele havde fundet en tilfredsstillende form, hvorfor udvalget ikke ville foreslå væsentlige ændringer her.

13. Cand. mag. – lærerkandidat – gymnasielærer¹⁹

Efter at skoleembedseksamen var blevet indført (1883) skulle en kandidat de første mange år have et hovedfag og to til tre bifag. I begyndelsen af 1920'erne var der stor lærermangel, og under indtryk heraf – og under indtryk af en gennemsnitlig studietidslængde på 8 år – gennemførte man i 1924 en ændring, således at fagenes antal blev reduceret til 2, samtidig med at eksamenskravene blev skåret ned. Indgrebet blev en succes; konsekvensen blev en voldsom produktion af kandidater, hvorfor man i 1934 genindførte trefagsordningen. Under indtryk af truende lærermangel og med fornyet ønske om en forkortelse af studietiden vendte man i 1948 atter tilbage til tofagsordningen. Disse bølgebevægelser foregik inden for det filosofiske fakultet, medens udviklingen var mere rolig inden for det matematisk-naturvidenskabelige fakultet med dets to faggrupper, den matematisk-fysiske (matematik, fysik, kemi, astronomi) og den naturvidenskabelig-geografiske (zoologi, botanik, fysiologi, biolog og geografi-geologi). I begge faggrupper kunne faget gymnastik indgå i stedet for et enkelt af fagene, ligesom det og geografi kunne indgå som bifag under det filosofiske fakultet.

Der har fra cand. mag.-uddannelsens oprettelse været enighed om, at det var en af de vigtigste forudsætninger for at blive en god gymnasielærer, at kandidaten var i besiddelse af et fyldigt kundskabsforråd og havde lært at arbejde videnskabeligt med sine fag. Gymnasiets elever skal lære at arbejde selvstændigt og kritisk med deres fag; derfor skal skolens lærere have den fornødne faglige baggrund. Et væsentligt led i universitetsuddannelsen er derfor kandidaternes arbejde med en specialeafhandling i hovedfaget, en disciplin, der i alle studier til cand. mag.-eksamen er blevet værnnet, uanset hvor meget myndighederne har krævet studietiden forkortet. De gentagne og en overgang velbegrundede krav om forkortelse af en for lang studietid (o. 1920, 1948 og 1968), som man har måttet imødekomme, er derfor resulteret i en begrænsning af bredden i fagene.

Fra midten af 1980'erne er tidsskruen blevet strammet kraftigt med kravet om, at et cand. mag.-studium som andre studier må kunne gennemføres i løbet af 5 år, et krav, der har en nøje sammenhæng med tildeling af stipendier fra Statens Uddannelsesstøtte. Hovedfaget i cand. mag.-studiet skal efter de godkendte planer kunne gennemføres inden for 3 1/2 år, mens sidefaget får tildelt 1 1/2 år. Den afmålte tid er ikke frugtbar for uddannelsen. Mennesker modnes nu engang ikke i samme tempo. Umiddelbart falder det mest i øjnene, at man vil være slet rustet som gymnasielærer med kun halvandet års uddannelse i sit sidefag. Kan en student f.eks. i et sprogfag inden for 18 måneder tilegne sig tilstrækkelig sprogfærdighed, opnå grammatikalsk sikkerhed, blive fortrolig med fonetikken, erhverve omfattende litteraturkundskaber

samt viden om og indsigt i sprogområdets historie og samfundsforhold og endelig dygtiggøre sig i tekstlæsning? Det må nok også konstateres, at kvaliteten i hovedfagsstudiet kun opretholdes, fordi de studerende selv finansierer den forlængelse af studietiden, de føler nødvendig for virkelig at kunne gennemføre et grundigt studium i specialeafhandlingens emne og skaffe sig en all-round viden inden de afsluttende eksaminer i hovedfaget.

Efter eksamen kan så komme det halve års lærerkandidattid. Her møder nybagte kandidater elever, der stiller spørgsmål, og cand. mag.'erne opdager, at de undertiden kan savne den sikkerhed i almen og elementær viden, som en gymnasielærers daglige arbejde må hvile på. Det kræver hjemmearbejde, jo større, jo mere studiet har måttet forceres. Derfor har det fra første færd i pædagogikums historie været et fast led i kursusperioden, at lærerkandidaterne den første tid overværer vejlederens undervisning, lærer at forberede sig til timerne, bliver opmærksomme på helt elementære forholdsregler i dagligdagen og får drøftet undervisningens indhold, planlægning og daglige forløb med øvede og erfarne lærere som vejledere. Efterhånden som en kandidat får indtryk af og øvelse i at tilegne sig de nødvendige elementer i undervisningens vanskelige kunst, må han/hun i gang med selv at vælge, planlægge og tilrettelægge egen undervisning, først i enkelte timer, senere i forløb af lektioner. Det er en kendt erfaring, at det kræver meget forberedelse ikke alene at få den elementære sikkerhed i stoffet, men også at foretage den nødvendige omlægning af fagkundskaber til skolebrug, til forskellige alderstrin og tilpasset forskellige elevforudsætninger. Al undervisning kræver forberedelse på langt sigt og til de enkelte timer.

Det har utvivlsomt taget lang tid, før selv erfarne lærere fandt ud af, hvordan man kunne være en konstruktiv vejleder; og det har de første år efter 1906 været svært at leve op til lovens intentioner. Det har krævet tid, takt, indsigt, menneskelig forståelse og faglig dygtighed at blive en god vejleder; kandidaten skal finde sig selv som lærer og ikke gøre sig til en kopi af vejlederen. Opgaven for vejlederne har været ny, hver gang en ny kandidat dukkede op; alle lærerkandidater er forskellige, selv om nogle problemer går igen fra kandidat til kandidat.

Der skal nok være mange eksempler på, at lærerkandidatperioden kan have været en drøj tid for begge parter, men der er også mange eksempler på, at det har været en konstruktiv tid for begge; adskillige vejledere har talt om den inspiration, de har kunnet hente i samarbejdet med lærerkandidaterne. Når Højby-udvalget kunne udtale, at uddannelsen havde fundet en tilfredsstillende form, kan det hænge sammen med, at der sad en række gymnasiefolk med erfaring på området i udvalget, og at det nok har været den almindelige opfattelse på den tid.

Den pædagogiske uddannelse af gymnasielærere er kortvarig, både set i relation til den lange uddannelsestid på universiteterne og sammenlignet med vore nabolande. Det har man været klar over, hver gang man har haft uddannelsen oppe til overvejelse siden 1903. Man har imidlertid afstået fra at søge at gøre kursusperioden længere, som regel med henvisning til, at uddannelsen var ulønnet og derfor en ekstra omkostning for kandidaterne, der i forvejen kunne have en anstrengt økonomi. Det må

imidlertid fastholdes, at der kunne nås en hel del på de 100-140 timer, hvor kandidaten kunne overvære vejleders undervisning og selv undervise. I hvert fald har det for mange været en endog god begyndelse på lærergerningen i gymnasieskolen.

Det har hele tiden været tanken, at det praktiske kursus skulle støttes af det teoretiske. Derfor havde Gertz og Tuxen i sin tid ønsket en erfaren gymnasieemand som leder af det teoretiske kursus. Den ændring af det teoretiske kursus, der skete i 1944, var et forsøg på at gøre sammenhængen til det praktiske kursus mere klar og et forsøg på at skærpe kandidaternes almene interesse for den pædagogiske psykologi. Undervisningen havde indtil da haft et for teoretisk præg, hævdede kritikerne; og det må indrømmes dem, at det var undtagelsen, hvis de har kunnet mærke, at en teori-lærer ved selvoplevelse har haft kendskab til gymnasielærergerningen.

I vurderingen af den teoretiske uddannelse må medtages, at uddannelsen fra første færd fik en stedmoderlig behandling. Den var tidsmæssigt placeret samtidig med det praktiske kursus, og timerne lå om eftermiddagen, set med kandidaternes øjne efter en skoledag og før den næste. Der er ingen grund til at betvivle ægtheden i de mange kritiske bemærkninger, udvalgene gennem tiderne har mødt fra tidligere lærer-kandidater. Derimod kan der være grund til at være på vagt over for de konklusioner, man kan drage af dem. Nogle af mine samtidige pædagogikumskolleger fra 1950'erne har over for mig givet udtryk for, at de fandt den teoretiske uddannelse både interessant, givende og nyttig. Fælles for dem var, at de havde søgt uddannelsen før og fulgt det uafhængigt af det praktiske kursus. Den teoretiske uddannelse har ikke haft nogen høj prioritet hos de forskellige pædagogikum-ordningers fædre; der skulle nås meget på kort tid og under nærmest urimelige vilkår.

14. Et nyt led i den pædagogiske uddannelse

Det afgørende nye i Højby-udvalgets forslag var paragraf 21, der ganske kort meddelte, at lærerkandidater skulle have løn som adjunktaspiranter, og at uddannelses-tiden skulle indgå i aspirantperioden. Udvalget begrundede dette med, at den forbedring af kursus og de øgede krav, som forslaget medførte, ville lægge beslag på kandidaternes fulde arbejdsindsats. Forslaget blev gennemført, vel også under indtryk af den lærermangel gymnasiet stod over for. Der måtte gøres noget for at få unge cand. mag.'er til at vælge en fremtid i gymnasieskolen.

Den teoretiske uddannelse blev ikke ændret i omfang, men der skete en forskydning i det tildelte timetal, således at pædagogikkens historie blev sidestillet med den pædagogiske psykologi med 30 timer til hver. Man begrundede forskydningen med den betydning, et kendskab til pædagogiske problemer i historisk belysning kunne have. Argumentet kan virke søgt. Nok kan man hævde, at det historiske perspektiv er overordentlig nyttigt, men hvis man samtidig mener, at indsigt i og forståelse af pædagogisk psykologi bør være et vigtigt element i den pædagogiske uddannelse, og at uddannelsen heri hidtil ikke har været tilstrækkelig konstruktiv, virker løsningen med en beskæring af dette elements timetal besynderlig; men det var godkendt af den hidtidige underviser, Tranekjær Rasmussen.

Udvalget fastslog som noget nyt nødvendigheden af lærebøger i de to discipliner

samt i skolehygiejne af hensyn til dem, der ikke kunne følge undervisningen i de teoretiske fag. For at levendegøre undervisningen for dem, der deltog i denne, ville man stille lærerne på kursus mere frit både med hensyn til undervisningens form og indhold; derved håbede man at kunne vække kandidaternes interesse og få dem til at indse, hvilken betydning emnerne kunne have for dem i deres fremtidige virke. Det skulle kunne tilskynde kandidaterne til at engagere sig i kursus, og som ekstra lokkemad blev den bestemmelse indført, at tilfredsstillende deltagelse kunne fritage en kandidat for at aflægge prøve i de pågældende fag.

Ved det praktiske kursus i undervisningsfærdighed var det kun en lille justering, at det blev præciseret, at kandidaterne skulle have lejlighed til at gennemgå et større afsnit af lærestoffet på egen hånd. Ligesom bekendtgørelsen fra 1906 understregede Højby-forslaget, at kandidaterne skulle overvære undervisning i andre fag end deres egne, gerne i timer hvor mere utraditionelle undervisningsforløb og særlige undervisningsformer blev præsenteret. Ved sine præciseringer og eksempler har udvalget villet markere, at lærerkandidaterne skulle have indtryk af skolen i bred forstand, og at man gerne ville slå et slag for andre undervisningsformer end dem, kandidaterne kunne have mødt i deres egen skoletid.

Metodikundervisningen havde været kritiseret – og her kom afgørende nyt. Man erkendte, at den time, hver af de faglige medhjælpere havde haft til sin rådighed, havde været en mislykket foreteelse. Behandlingen af et fags pædagogiske problemer måtte derved blive meget summarisk, hvortil kom, at det dobbelte sigte, 1944-ordningen havde udtænkt, satte de faglige medhjælpere på en uløselig opgave: på en time at redegøre for metodikken i et fag for dem, der selv havde de pågældende fag, og for tilhørere, der var uden sagkundskab. Derfor oprettede man nu **fagligt-pædagogisk** kursus, knyttet til de enkelte fag. Hensigten var at give kandidaterne et omfattende indtryk af fagenes midler og metoder på forskellige undervisningstrin. I hvert fag kunne der indkaldes fagfolk i og uden for gymnasieskolen for at præsentere deres synspunkter og erfaringer på specielle områder; derigennem og ved drøftelser med kammerater, indkaldte specialister og fagkonsulenterne (som de faglige medhjælpere blev benævnt fra 1962) skulle kandidaterne få et endnu mere varieret indtryk af mulighederne inden for deres fag, end de kunne have opnået hos deres vejledere på det praktiske kursus.

Tidsmæssigt skulle kursus placeres efter afslutningen af kursus i undervisningsfærdighed. Deltagerne skulle samles 14 dage i Københavnsområdet – og ud over kursus i relevante fag skulle der arrangeres fællesmøder for samtlige lærerkandidater, hvor generelle skolespørgsmål skulle præsenteres og debatteres.

15. Det nye pædagogikum

Bekendtgørelsen af 25. marts 1963 trådte i kraft samtidig med, at undervisningen efter den nye gymnasielov begyndte i august 1963. Der skulle ske noget nyt; det kunne minde lidt om tiden efter 1903.

Der blev lagt mange kræfter i forarbejdet til fagligt-pædagogisk kursus. Erfarne

lærerkrafter og unge eksperimenterende lærere blev indkaldt for at redegøre for konkrete undervisningsforløb som f.eks. tilrettelæggelse af de første ugers undervisning, ekstensiv og intensiv læsning, gruppearbejde, elevforsøg, specialelæsning, rapportskrivning, ekskursioner osv.. Man fandt ret hurtigt en form, der syntes inspirerende og givende både for undervisere og deltagere i kursus. Medvirkende hertil var nok, at man i de fleste fag havde fået eller skulle have nye lærebøger (jvf. 1903); diskussioner om bøgernes anlæg, stofbehandling og anvendelighed i sammenhæng med forskellige undervisningsformer lå lige for. Ligeledes syntes fællesarrangementerne at interessere lærerkandidaterne; diskussioner om skolepsykologens erfaringer fra gymnasieskolen, om læreransvar, karaktergivning osv. kunne engagere, give oplysning og inspiration. Kursus blev vel modtaget; der blev rejst væsentlige og relevante spørgsmål og rettet konstruktiv kritik, senere kursus kunne drage nytte af.

Alligevel blev også den nye ordning fra 1963 som sine forgængere hurtigt genstand for kritik. Det havde mange årsager, både i og uden for selve ordningen. Væsentlig var i denne sammenhæng, at antallet af lærerkandidater voksede, ligeledes antallet af vejledere, og at lærermanglen for alvor slog igennem og blev forstærket ved oprettelsen af hf i 1967. Mange kandidater måtte som følge heraf strække deres pædagogiske uddannelse over to semestre (et semester for hvert fag); de skulle samtidig med praktisk pædagogikum, der var henlagt til en anden skole, undervise med ca. halvt timetal på den skole, hvor de som nybagte kandidater havde fået ansættelse. Dertil kom, at man i hvert fald formelt ventede, at de engagerede sig i den teoretiske uddannelse.

Det var en nødløsning, der så fornuftig ud på papiret, og som i hvert fald hjalp med til at få undervist alle gymnasieelever, men den var bestemt ikke en gevinst for pædagogikken. Ikke unaturligt følte de fleste kandidater, at de havde en særlig forpligtelse over for de elever, de havde eneansvaret for, og over for den skole, hvor de var blevet ansat. Det praktiske kursus fik gradvis mere karakter af noget, der skulle gennemføres og overstås, samtidig med at man passede sin egen skole. Efter et par rolige år blev de kritiske røster stærke. I første række rettedes kritikken mod det teoretiske kursus. Her mødtes mange kandidater, og de følte sig trængt af den stigende arbejdsbyrde – de ønskede hjælp i deres vanskelige situation og følte, at kursus ikke ydede denne, men blot tog deres tid. Mange mødte op til timerne kun for at 'sidde den af' og derved bestå den teoretiske del af uddannelsen.

Også mod det fagligt-pædagogiske kursus blev der rejst kritik; kursus lå for sent; kandidaterne følte, at de ville have mere gavn af kursusrelevante og konstruktive elementer tidligt i deres pædagogiske uddannelse, så de kunne drage nytte af dem ved tilrettelæggelsen af undervisningen på deres egen skole og på pædagogikums skolen. I denne kritik lå også en kritik af det praktiske kursus – man syntes, man fik for lidt ud af det; perspektiverne fra fagligt-pædagogisk kursus havde åbnet øjnene for mange forhold i undervisningen, man ikke havde mødt under det praktiske kursus.

Til alt dette kom, at endnu en række forhold spillede ind. Gymnasiet var ved udgangen af 1960'erne blevet en ungdomsskole, realafdelingen fyldte mindre og min-

dre og blev til sidst overflyttet til folkeskolen. Hf kom til med sin mere heterogene elevskare. Det stillede nye krav til skolerne, deres indretning og undervisningsformer; skolen blev endnu mere fagligt orienteret, elevernes valg af fag førte til mere specialisering, mængden af lærebøger, opslagsværker mv. voksede, nye tekniske hjælpemidler blev taget i brug – ikke mindst fotokopimaskinen.

Endelig var sputnikchokkets nye pædagogik, behaviorismen fra U.S.A., også nået til Danmark. Det var en mål-middelpædagogik, hvor eleven blev et manipulerbart objekt, som bare skulle påvirkes af de rette stimuli, have den rigtige belønning, så kom indlæringen næsten af sig selv; det gjaldt om at bruge den rette teknik, når man skulle forestå undervisningen. Læremidlerne kom i centrum, og arbejdsformen blev individuel.

Det blev klart for alle, at de nye udfordringer krævede større teoretisk indsigt for at tage stilling til alt dette og reaktionerne mod det. Allerede i november 1965 nedsatte GL et udvalg, der kom med forslag til ændret pædagogikum, hvor man ønskede fagligt-pædagogisk kursus styrket og en fuldstændig omlægning af indholdet i det teoretiske med større vægt på det pædagogiske, og således at kursusundervisningen blev varetaget af pædagoger, psykologer, gymnasie- og universitetslærere. Her ved mente man at kunne skabe en bedre sammenhæng i uddannelsen.

Gymnasiedirektoratet samlede i september 1969 mere end 100 vejledere til et møde, hvor man især skulle beskæftige sig med det praktiske kursus og de generelle problemer ved uddannelsen. Også herfra kom forslag til forbedringer, men først og fremmest lød meldingen: begræns det delte pædagogikum og sørg for bedre sammenhæng mellem teoretisk og praktisk uddannelse.

Ministeriet nedsatte derpå i 1970 et udvalg, der skulle se på sagerne og evt. 'fremkomme med forslag, der uden at øge gymnasielærernes samlede uddannelsesetid bringer den pædagogiske uddannelse i overensstemmelse med nutidens behov'²⁰.

Udvalgets sammensætning adskilte sig markant fra tidligere udvalg. For første gang deltog chefen for gymnasieskolerne ikke. Rektor Anders Østergaard, Ballerup gymnasium, blev udvalgets formand, GL sendte to repræsentanter, Danske Gymnasieelevers Sammenslutning én, dertil en professor med fortid i gymnasieskolen og en undervisningsinspektør. Det var et flittigt udvalg; de holdt flere møder end deres tre umiddelbare forgængere tilsammen; udvalget søgte flere sagkyndiges råd og indhentede materiale fra Norge, Sverige, England og Vesttyskland – arbejdet blev afsluttet på mindre end et år.

Det var et bundet mandat, udvalget havde fået, og man kan af betænkningen ane, at diskussionerne kan have været endog meget voldsomme undervejs, men med et enkelt forbehold enedes man om et forslag til ny bekendtgørelse.

Den teoretiske del skulle udvides kraftigt; det skulle vare 10 uger med 20-25 timers undervisning pr. uge; alle kandidater havde pligt til at deltage. Man forestillede sig den samlede uddannelse tilrettelagt, således at knap halvdelen af det teoretiske kursus skulle afvikles, inden kandidaterne mødte til praktikundervisning på skolerne, og den anden og større halvdel efter praktikperioden. Der skulle således blive større sammenhæng i uddannelsen, mente man.

Til forskel fra tidligere udvalg havde 1970-udvalget været nede i detaljerne om

indholdet af den teoretiske undervisning. Selv med en kraftig lup kan man ikke finde gløser som pædagogikkens historie eller skolehygiejne i forslaget til bekendtgørelse, men anvisning på indholdet af den undervisning, kandidaterne skulle have i pædagogik, psykologi, undervisningslære – og vejledning i de undervisningsformer, man tænkte sig anvendt under kursus.

Forslaget ville medføre en voldsom ændring af det bestående; det blev af mange betragtet som luftigt, men det er svært at give dette synspunkt tilslutning i dag. Der var konkrete anvisninger på, hvordan man tænkte sig at realisere det, man havde holdt sig inden for kommissoriets rammer, og man havde for første gang taget alvorlig fat på de problemer, man havde drøftet i mange år.

16. En lille forbedring

Forslaget blev afleveret d. 21. juni 1971. Det blev ikke realiseret. Det kan der være mange grunde til. Udvalget havde holdt sig inden for kommissoriet (et halvt års uddannelse), men det var alligevel et udgiftskrævende forslag. Der skulle udnævnes en studierektor som leder af kursus (for en femårig periode); man anslog, at der skulle ansættes mindst 10 heltidsansatte undervisere og 10 deltidsansatte samt et antal assistenter ved det teoretiske kursus – til at begynde med. Det ville koste penge. Kursus skulle efter forslaget oprettes i alle universitetsbyer; det ville rejse lokaleproblemer med dertil hørende udgifter. Dertil kom, at antallet af lærerkandidater fortsat var stigende; mere end 300 lærerkandidater var indtegnet til kursus i efteråret 1971. Gymnasiedirektoratet havde mange presserende problemer, der også skulle løses. Man havde i 1969 indført en nødplan, hvorved den ugentlige undervisningstid blev nedsat fra 36 til 31 lektioner, 1970 kom 5-dagesugen med sine 30 lektioner, 1971 skulle den lille gymnasiereform træde i kraft, og der skulle skaffes plads og undervisning til det stadig stigende antal ansøgere til gymnasiet og hf. Direktoratet skiftede direktør, Sigurd Højby tog sin afsked, og fra 1. august 1971 sad Rikard Frederiksen (1911-80) i direktørstolen.

Samtidig var de glade tressere ved at rinde ud, og man var begyndt at se nøjere på statens udgiftsposter. VKR-regeringens støvsugerbande var gået i gang allerede i 1970 (folkeskolens overtagelse af realklasserne var i første række en ren besparelsesforanstaltning), og i 1971 tog kulegravningsbanden, anført af Per Hækkerup, fat – man havde særlig kig på udgifterne til hospitalsvæsenet, de sociale udgifter og undervisningsområdet. Det gennemarbejdede forslag kom ikke på nogen finanslov, men måtte blive liggende i Rikard Frederiksens skrivebordsskuffe.

Dermed ikke sagt, at arbejdet var gjort forgæves. Det kom til at påvirke pædagogik de følgende år. Fagligt-pædagogisk kursus blev til 'midtvejskursus', placeret midt i kandidatperioden som internatkursus for de enkelte fag. Kursus blev noget beskåret i omfang, og alle fælles gymnasiearrangementer bortfaldt; det var en imødekommelse af kandidatønsker, og det ser ud til, at alle blev tilfredse med denne nyordning. Også det teoretiske kursus blev påvirket af 1971-betænkningen; det blev som en start i 1973 henlagt til Avedøre statsskole, hvor engagerede gymnasielærere overtog undervisningen. Man lagde vægt på, at kandidaterne skulle følge undervisningen, hvorfor praktikskolerne i midten af 70'erne blev pålagt at friholde manda-

gen for kandidaterne. Man søgte undervisningen tilrettelagt, således at man i højere grad kunne imødekomme kandidaternes ønske om en større relevans i indholdet, man udarbejdede videooptagelser, som skolerne kunne aftage og bruge som udgangspunkt for drøftelser om pædagogikum i lærerkollegierne og med lærerkandidaterne. Der blev udsendt vejledninger til skolerne bl.a. med vink om tilrettelæggelse af den første tid i lærerkandidatperioden i det håb, at lærerkandidaterne kunne møde til det teoretiske kursus med noget, der kunne ligne et fælles erfaringsgrundlag. Der kom inspiration fra dette kursus – der også kunne pådrage sig en skepsis. En introduktionsskrivelse til pædagogik i gymnasiet og hf, forfattet i 1978 af en af pædagogikumlærerne, vakte vrede på mange skoler, der ikke kunne genkende den gymnasieskole, de mødte i det skrevne. Fotokopieringen havde sørget for, at de første udkast til skrивelsen var blevet distribueret umiddelbart efter nedskrivningen, og inden den endelige redaktion forelå; det virkede meget amatøragtigt, og som udkastet var formuleret meget tvivlsomt som undervisningsmateriale med sin ensidige kritik af, hvordan gymnasiets elever måtte opleve deres skole. Det var mit indtryk, at den lidet professionelle håndtering af denne episode nok kom til at skygge en del for de goder, kursus på Avedøre og efterhånden i flere byer trods vanskelige vilkår alligevel kunne frembringe.

17. Lys og mørke

På skolerne havde man travlt. Kandidatantallet steg; i 1980 passerede man de 1000 om året. Det rejste mange problemer. Kandidaterne skulle have 12 timer om ugen, fordelt på 4 dage og med sammenhæng i skemaerne; der skulle koordineres mellem skolerne, når pædagogikum var delt; de enkelte klasser måtte ikke få for mange lærerkandidater, og vejlederne skulle bevare kontakten med eleverne; kursus skulle dække mindst 120 timer; fællesarrangementer, ekskursioner, introduktionskursus, temadage osv. spillede en stadig større rolle, tog tid fra pædagogikum og skabte uønskede afbrydelser.

Allerede i slutningen af 1960'erne måtte kyndige lærere hjælpe direktoratets fagkonsulenter med at føre det ministerielle tilsyn med lærerkandidaterne, og fra 1971 begyndte studielektorerne at overtage rektorenes stedlige tilsyn og fagkonsulenternes ministerielle. Kredsen af vejledere blev udvidet, antallet passerede nogle år de 4.000. Direktoratet søgte gennem kurser at støtte studielektorer og vejledere, men i realiteten kunne man kun nå ud til et begrænset antal.

I 1972 passerede man i al ubemærkethed et mindre vendepunkt; der var balance mellem antallet af ledige stillinger og antallet af ansøgere. På rektormødet 1972 kom der opfordring til skolerne om at lave stillingsopslag pr. 1. januar eller 1. februar 1973; beskæftigelse af ledige kandidater blev herefter et voksende problem.

Den skærpede konkurrence om de ledige stillinger medførte, at lærerkandidaterne naturligt fokuserede meget på de udtalelser, der skulle afslutte uddannelsen. Ordningen kom til at stå yderligere for skud, og flere forhold var med til, at den rejste kritik blev vanskelig at overhøre.

Tilgangen til gymnasiet var vokset betragteligt; hvor 9-10% af en elevårgang i be-

gyndelsen af 1960'erne søgte gymnasiet, var andelen mere end fordoblet først i 1970'erne, hvortil kom hf's 7-8%. Hvor man tidligere havde modtaget elever, der kunne have nogenlunde samme faglige baggrund, mødte de nu op med forskellige forudsætninger. Det betød, at lærerne fra at have et nogenlunde sikkert pejlemærke, man kunne tilrettelægge undervisningen efter, i langt højere grad måtte søge at differentiere undervisningen efter de enkelte elevers forudsætninger. Pædagogisk blev denne opgave ikke lettere af, at klassekvotienten i disse år blev sat op fra 24 til 28, og at man lavede en arbejdstidsforkortelse i 1974, hvorefter lektionernes længde forkortedes fra 50 til 45 minutter. Det føltes endvidere, som om pensumpresset var vokset efter overgangen til 5-dagesugen; måske kan de ofte gentagne, næsten besværgende, udtalelser om, at uddannelsernes kvalitet ikke var blevet svækket ved forkortelsen af undervisningstiden, havde gjort sit til at fremkalde dette pres.

Ungdomsoprøret havde sat sine spor. 1970'ernes lærerkandidater gav udtryk for – til forskel fra tidligere årgange – at de ønskede mere formaliserede regler for deres uddannelse; de ville godt kende deres rettigheder; de var på vagt over for det præg af 'mesterlære', som uddannelsen ikke kunne sige sig fri for. De kunne godt værdsætte råd, vink og praktiske anvisninger om daglige forhold, men mange af dem var mere disponerede for overvejelser om forhold, der rakte videre end til morgendagens problemer. Dertil kom, at der hvilede et noget uvirkeligt skær over pædagogikumuddannelsen fra 1970'ernes midte; hvad førte uddannelsen egentlig til? Som beskæftigelsessituationen var, var udsigterne til en stilling i gymnasieskolen ringe. Endvidere meldte mange kandidater sig til kursus, ikke fordi de stiledede mod en beskæftigelse i gymnasieskolen, men fordi de ønskede en lønnet beskæftigelse nogle måneder (også efter reduktionen af lærerkandidatlønnen i 1977), inden de skulle være arbejdsledige.

Der var mange konferencer om pædagogikum i løbet af 1970'erne – og der blev drevet megen forskning i pædagogiske problemer – der blev diskuteret meget, men det var alligevel, som om man befandt sig i et tomrum, hvorfra man ikke kunne slippe ud. Der var en stærk fornemmelse af, at man var ved at overskride grænserne for, hvad man kunne byde skolerne og lærerkandidaterne.

I 1978 så det ud til, at bedre tider kunne være på vej; man nedsatte påny et udvalg, der skulle skabe den efterlyste sammenhæng mellem teoretisk og praktisk pædagogikum; udvalget var i sit mandat ikke bundet af en fastsat tidsnorm, men selvfølgelig ville der være en grænse for, hvor megen tid og hvor mange bevillinger der kunne sættes af til uddannelsen. Betænkning nr. 916, 1980 pegede på en uddannelse på 8 måneder – i realiteten fra september til undervisningstidens ophør i maj. Udvalget havde fulgt sit kommissorium; det stillede forslag til at etablere den fornødne sammenhæng mellem teori og praktik og tog fat på de problemer, den ændrede elevsammensætning havde rejst. Udvalget følte det som et slag i ansigtet, da den nye undervisningsdirektør på rektormødet i 1980 lod forslaget præsentere som 'det frit i luften svævende'. Han havde som undervisningsinspektør deltaget i udvalgets arbejde indtil marts 1980.

Centralt i udviklingen og debatten gennem 1970'erne var nok, at alle – gymnasiedirektoratet, skolerne, lærerne, lærerkandidaterne – lod sig drive af den tradition, at alle lærere i gymnasieskolen skulle tage pædagogikum for at blive ansat, og at denne uddannelse var åben for alle cand. mag.'er. Man administrerede sig gennem vanskelighederne. Småjusteringer, konferencer gav vel lidt luft indimellem, et pædagogikumudvalg kunne tænde et håb og pege på løsningsmuligheder; antallet af lærerkandidater voksede ubønhørligt.

Pædagogikumudvalgets reformforslag måtte vige for økonomiske realiteter; det ville blive dyrt at realisere 1980-betænkningen – med måske 1500 lærerkandidater i 1981 og med en viden om, at der ville komme flere efter dem og dertil den kendsgerning, at man fra 1982 måtte forvente en ganske betydelig nedgang i elevtallet fra 1982; fra 1981 til 1995 ville antallet af unge i de årgange, der kunne søge gymnasiet og hf falde fra ca. 88.000 til 52.000. I dag kan enhver se, at man ikke bare kunne fortsætte som hidtil.

Imidlertid virkede det, som om en vildfaren bombe fra en fremmed planet uventet faldt ned i den danske gymnasieverden, da det i juni måned 1980 blev kendt, at direktoratet havde søgt ministeriet om tilladelse til at etablere en kødannelse til pædagogikum i efterårssemestret 1980 – man ville kun optage 400 kandidater af de godt 600 ansøgere. Der kom heftige reaktioner fra Danske Studerendes Fællesråd, fra GL, fra pædagogikum-lærerne, fra gymnasieskolerne mv.. Der skal ikke gås i detaljer herom. Opfindsomheden var omfattende og ikke uden frodig fantasi. Man følte, at man ad administrativ vej var ved at underminere lovbundne rettigheder. Man så i udspillet et indgreb, der ikke alene ville udelukke kandidater fra at fuldføre den uddannelse, som de kunne have investeret ca. 7 år for at få – og tilmed kun et halvt år før afslutningen, men også et økonomisk indgreb mod kandidaterne. Med de gældende regler for arbejdsløshedsunderstøttelse ville de kandidater, der fik lov til at tage pædagogikum, også erhverve ret til en højere arbejdsløshedsunderstøttelse end dem, der måtte gå over i arbejdsledighed uden pædagogikum. Det var lodtrækning både om uddannelse og økonomi.

Det økonomiske indgreb var et led i et politisk forlig fra januar 1980 om at spare et beløb på ca. 2.5 milliarder på 1980-budgettet. Det forekommer utænkeligt, at gymnasiedirektoratets ledelse ikke har været underrettet om konsekvenserne før juni samme år – man havde holdt sin viden for sig selv. End ikke pædagogikumudvalget fik et vink. Udvalget kom til at sidde med en fornemmelse af, at betænkningen med sine udgiftskrævende foranstaltninger måske kunne have været med til at trække bombens nedslag hen til pædagogikumområdet.

Den efterfølgende bekendtgørelse (30. juni 1982) var en afgjort ændring af bekendtgørelsen fra 1963; kursus blev nu indskrænket til 5 måneder, og der blev indført adgangsbegrænsning ved lodtrækning; alle intentioner om reform af indhold og struktur af den pædagogiske uddannelse blev lagt på hylden – endda rigtig langt tilbage på samme. Fra 1984 blev adgang til pædagogikum betinget af ansættelse ved en gymnasieskole, og da en ophobet ventekø af kandidater i 1987 var afviklet faldt antallet af lærerkandidater til ca. 100. Man kunne så sige, at tiden nu var inde til at

gøre et nyt fremstød for sagen, men det var i den såkaldte kartoffelkurs dage, og et forsøg på et fremstød ville sikkert være blevet mødt med et skuldertræk – der ville næppe have været politisk forståelse for et initiativ dengang.

18. Epilog

Bekendtgørelse nr. 237 af 10. april 1990, der i dag ligger til grund for pædagogikumuddannelsen, forudsætter som sin umiddelbare forgænger, at kandidaten har fast ansættelse på et gymnasium eller et hf-kursus/VUC. Kandidaten befinder sig således fortsat i en dobbeltild med arbejde som selvstændig og ansvarlig lærer på ansættelsesskolen og med arbejde under vejledning på praktikskolen (jvf. afsnit 15). Ordningen afviger således fundamentalt fra 1903- og 1958-lovenes intentioner; hvor man gennem uddannelsen skulle kvalificere sig til en ansættelse i gymnasieskolen, skal man i dag forsvare den ansættelse, man allerede har opnået. Det virker som en nødløsning, og ordningen er ikke fair over for cand.mag.'er, der har gennemført deres studium, men ikke fundet nåde i en ansættende myndigheds øjne; den sikrer heller ikke nødvendigvis gymnasiet de bedste lærere.

Ministeriets gymnasieafdeling har udarbejdet vejledende retningslinier for pædagogikum, et lille hefte med nøje beskrivelse af såvel praktisk som teoretisk pædagogikum. Det fremgår klart, at man har taget hånd om mange af de problemer, der har været rejst gennem årene. Der stiles bevidst mod at anskue uddannelsen som en helhed og at fremme en frugtbar vekselvirkning mellem teori og praksis mest muligt; vejledningen kan med sin ret detaljerede gennemgang være en nyttig og konstruktiv hjælp for lærerkandidat, vejleder og skole under kursusforløbet. 1990'ernes lærerkandidater har her fået den støtte, deres forgængere i 1970'erne efterlyste. Det synes rimeligt at antage, at betænkning nr. 916, 1980 kan have været taget ned fra sin hylde og givet nogen inspiration til dele af vejledningen for det trængte pædagogikum.

Der er ændret i bestemmelserne gennem tiderne. De store skridt fremad er blevet taget i forbindelse med afgørende reformer i skolevæsenet, i årene op til den augustenburgske reform i 1809, i årene op til og efter alment skoleloven i 1903 og i årene efter gymnasieloven i 1958. Fælles for de tre lovkomplekser var, at de ikke alene ville ændre ungdomsskolens indhold, men at de også ville sørge for, at der var uddannede lærere til at sørge for udmøntningen af lovene, og at disse lærere skulle være færdiguddannede, før de fik ansættelse i skolen.

Det er ikke en naturlov, at en ny gymnasielov skal vedtages, for at der kan ske afgørende forbedringer i den pædagogiske uddannelse af gymnasiets lærere.

Vi har brug for en ny bekendtgørelse, der anbringer pædagogikumuddannelsen, hvor den hører hjemme, efter kandidatuddannelsen og før ansættelse, og hvor uddannelsesstiden har en sådan varighed, at alle elementer kan tilgodeses, således at de vordende gymnasielærere kan få en god og meningsfyldt pædagogisk uddannelse. Det vil være til gavn for gymnasiet og hf. Det vil være fair mod de kandidater, der har taget eksamen med henblik på en karriere i gymnasieskolen og fair over for de ansættende myndigheder; det vil styrke det pædagogiske tilsyn og bør være en na-

turlig forudsætning for den debat, der ofte føres om at sikre kvalitet i uddannelserne.

Det er ønskeligt og vigtigt, at vi får en ny pædagogisk uddannelse for gymnasiets lærere. Det var økonomisk trange tider og en åben adgang til pædagogikum, der medførte den i dag gældende ordning. Landet har i dag en sund økonomi og behov for gode uddannelser. Der skulle derfor være råd til at give den fornødne pædagogiske uddannelse – og den bør gives til nogle flere kandidater, end prognoserne angiver som det fremtidige behov. Prognoser på undervisningsområdet har gennemgående haft det med at ramme for lavt.

Noter

1. Bjørn Kornerup: Ribe katedralskoles historie, II, 1660-1920. 1952. p. 314 f. I Ribe fortsatte 2 lærere (rektor incl.), 4 blev afskediget, 2 nye blev ansat, begge elever fra det pædagogiske seminarium.
Jørgen Mentz (red.): Odense katedralskoles historie 1283-1983. 1984. p.185f. I Odense fortsatte 3 lærere (rektor incl.), 4 blev afskediget, 7 nye blev ansat.
Af 10 ansatte lærere i 1802 var 4 teologer, 2 filologer, medens 4 var kommet fra det pædagogiske seminarium.
Cl. Clausen: Horsens statsskole 1532-1932. 1932. p. 108, 270 og 276.
Af 5 lærere var 3 fra det pædagogiske seminarium.
2. I perioden 1806-11 ansattes 16 adjunkter på de lærde skoler, 6 af dem kom fra det pædagogiske seminarium.
Curt Hahn Kristensen: Seminarium Pædagogikum. 1962. p. 102.
3. Betænkningen, 1944. p.7
C. Paludan-Müller: Videnskab og skole. 1958. p. 23.
J. Paludan: Det højere skolevæsen i Danmark, Norge og Sverrig. 1885. p. 116f og 180f.
4. C. Paludan-Müller anf. arb. p. 61 f.
5. Brev til Molbech af 30. april 1842: »...Vidste De, hvad det vil sige, i tretten Aar at gaee den samme daglige Vei til den samme Skole, dagligt tygge den samme Viisdom eller Daarskab for Skoledrenge, dagligt kæmpe med Sløvhed og Barnagtighed, ugentlig læse sine 29 Timer paa Skolen med et Appendix af skriftlige Arbejder og privat Undervisning, – havde De prøvet, hvor blytung Vægten af et saadant dagligt Liv hænger sig ved Aanden og holder den ved Jorden, vilde De begribe, at af en Adjunkt er Intet at vente for Videnskab; De vilde forstaae, hvorledes min Ungdoms Drømme om store bedrifter i Clios Tjeneste den ene efter den anden flyve med Vildgæssene...«
C. Paludan-Müller anf. arb. p. 32.
Brevet trykt in extenso i Caspar Paludan-Müller, et udvalg af hans optegnelser og breve I-II (v. Bjørn Kornerup) 1958. II, p. 101f.
6. Per Krarup: Forholdet til skolen p. 219. I 'Johan Nicolai Madvig. Et mindeskrift'. 1955.
7. Per Krarup anf. arb. p. 213.
8. Vagn Skovgaard-Petersen: Dannelse og demokrati 1976, p. 25f.
9. Betænkning 1944, p.7.
10. De væsentlige dele af svaret trykt i betænkning 1944, bilag 1, p. 25.
11. Erik Nørr: Den lærde skoles lærerkorps 1889-1903. I Årbog for dansk skolehistorie 1974, p. 21-45, især pp. 28, 29, 35, 36 og 39.
Skovgaard-Petersen: anførte arb. p. 112
GL 100, Skole – Stand – Forening. 1990 p. 19.
12. Tilskueren, december 1898. Skovgaard-Petersen: anf. arb. p. 176 ff.
13. Folketingstidende 1902-03, sp. 651. Uddraget citeret i Harry Haue m.fl.: Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag. 1986. p. 145.
14. Lovens tekst også trykt i Skovgaard-Petersen anf. arb., bilag 5, p. 349.
15. Skovgaard-Petersen anf. arb. p. 239.
16. S.L. Tuxen: 1880-88 leder af N. Zahles kvindelige artiumskursus, 1888-94 af det Femmerske kvindeseminarium, fra 1891 medbestyrer af Borgerdydskolen i København, 1896-1906 enebestyrer, 1906-1918 undervisningsinspektør. 1890-1900 formand for Pædagogisk Selskab. Dr. phil. 1896.
17. Skovgaard-Petersen, anf. arb. p. 291
18. Skovgaard-Petersen, anf. arb. p. 292.

19. Per Krarup har i Einer Torsting (red): Opdragelse og undervisning i Danmark I-II. 1949. skrevet artiklen 'Den akademiske læreruddannelse' II, p. 253-261. over samme emne.
20. Betænkning nr. 626. 1971, p. 5.

Litteratur:

- Anordninger og bekendtgørelser om pædagogikum fra 1883.
Beretninger fra rektormøderne fra 1969.
Betænkning til Drøftelse af den fremtidige Ordning af Uddannelsen i teoretisk Pædagogik og Skolehygiejne for Lærere ved Statens højere Almenskoler. 1944.
Betænkning om prøve i pædagogik og undervisningsfærdighed 1961. Betænkning nr. 293.
Betænkning fra udvalget om gymnasielærernes pædagogiske uddannelse. 1971. Betænkning nr. 626.
Betænkning om pædagogikum. 1980. Betænkning nr. 916.
Bruun, Georg: Halvtreds Aar. 1930.
Bryld, Carl-Johan m.fl.: GL 100. Skole – Stand – Forening. 1990.
Carstens, Karen M.: Halvtreds Aar af Gymnasiesskolerne Lærereforenings Historie. 1940.
Clausen, Cl.: Horsens Statsskole 1532-1932. 1932.
Dahlberg, C.A.S. og Plum, N.M.: Metropolitanskolen gennem 700 Aar.
Drachmann, A.B.: Skolereformen af 1903. Tilskueren, juli 1912.
Glahn, K.: Retsregler vedrørende det højere Skolevæsen. Lov om højere Almenskoler med dertil hørende Anordninger og ministerielle Bekendtgørelser, Cirkulærer og Skrivelser. I. 1907, II. 1908, III 1912.
Hansen, Oscar: Pædagogik I-II. 1916-20.
Haue, Harry m.fl.: Skolen i Danmark, fra 1500-tallet til i dag. 1986.
Heiberg, J.L.: Skolebetragtninger. Tilskueren, maj 1912.
Højberg-Christensen, A.C.: Gymnasieskolen. I Danmarks Kultur ved År 1940. 1942.
Introduktion til pædagogik i Gymnasiet og hf ved Kjeld Belert. 1. og 2. udkast. 1978.
Jespersen, Otto: En Sprogmands Levned. 1938.
Jellingsø, Ole: Det moderne gymnasium – pædagogik og bygninger. I Uddannelseshistorie. 1987.
Jørgensen, Carl E. og Konradsen, V.G.: Series Rectorum. 1967.
Kaper, Ernst: Den daglige Undervisnings Form. 1903.
Kornerup, Bjørn: Ribe Katedralskoles Historie, II (1660-1920). 1952.
Krarup, Per: Forholdet til Skolen, i Johan Madvig. Et Mindeskrift I, 1955.
–: Den akademiske Læreruddannelse i Thorsting, Einer: Opdragelse og Undervisning i Danmark. II. 1949.
Kristensen, Curt Hahn: Seminarium Pædagogikum. 1962.
Kyrre, Hans: Det pædagogiske Selskab gennem 100 Aar.
Lærereforening. De lærde Skolers/højere Almenskoler Lærereforening. Beretning om møderne 1890-1918.
Mentz, Jørgen (red): Odense Katedralskoles historie 1283-1983. 1984.
Minerva. 1795.
Nørr, Erik: Den lærde skoles lærerkorps 1889-1903. I Årbog for Dansk Skolehistorie. 1974.
Paludan, J.: Det højere Skolevæsen i Danmark, Norge og Sverige. 1885.
Saxild, Georg F.: Statsskolernes Lærereforening 1902-52. 1952.
Skovgaard-Petersen, Vagn: Dannelse og Demokrati. 1976.
Torsting, Einer (red): Opdragelse og Undervisning i Danmark I-II. 1948-49.
Tuxen, S. L.: Beretning om Undervisningen i Gymnasieskolerne. 1914.
Vejledende retningslinier for pædagogikum. 1995.
Vejledning om administrationen af pædagogikum. 1995.