

Barnets århundrede – i kikkert og spejl

*Afskedsforelæsning på Danmarks Lærerhøjskole
(DLH) den 30. august 1999*

Af Vagn Skovgaard-Petersen

»Med børn skal land bygges« er overskrift på et arbejdspapir, godt et år gammelt, med visioner for skolen i Grønland. Jeg ved det fra en af mine studerende, **Jens Jakobsen**; han er selv fra Grønland og forsøger i sit speciale at undersøge skolen i det grønlandske samfund i vort århundrede med perspektiv ind i det næste. Med børn skal land bygges – det er da et program.

For hundrede år siden udgav den svenske forfatter **Ellen Key** bogen *Barnets Aarhundrede*. Den vakte opsigt og blev oversat til talrige sprog, på dansk udkom den i 1902. En sær blanding af Rousseau og Darwin – lad børnenes natur klare sig uden for megen pædagogik, der kun vil forkludre deres originalitet. Indflydelsen skyldtes ikke mindst bogens titel; den blev slogan for et nyt sekel. Lidt naivt måske – som om man kunne isolere børn fra de sociale sammenhænge.

Blev det så »barnets århundrede«? Som bekendt slet ikke på verdensplan; vi kan håbe, at FN's nu tiårige børnekonvention kan befri gadebørn og børnesoldater. Men i Danmark, Norden og nogle andre lande fik børn bedre fysiske vilkår – ingen tvivl om det; børn, opdragelse og uddannelse blev emner af almen interesse. Men det tog tid. Langt op i 1950'erne var landarbejdernes afkom en udsat og udnyttet gruppe, der muede stalde og lugede roer dage ud og ind i årevis. Det skulle være en dygtig skolelærer, der kunne fange og fastholde barnets interesse i de timer, hvor det opfyldte sin pligt og undgik mulktning ved at møde i skole hveranden dag. Der var mange lokale særordninger i danske og nordiske skoler indtil ca. 1960.

Ikke så sjældent har jeg fra studerende eller journalister mødt spørgsmålet: hvad var de vigtigste reformer for børn og skole i vort århundrede? Mine standardsvar blev valgt ud fra kriteriet, om reformerne var principielle og fik betydning for mange mennesker. Jeg nævner derfor, at vi fik sammenhæng i vort skolesystem med lige ret for drenge og piger (1903); børneloven (1905), der undtog børn fra straffeloven og forsøgte drejning fra straf til opdragelse, bl.a. gennem børneværn og tilskud til børnehjem. Eller skolens sekularisering (1933 og 1975). Eller folkeskolens nye formål i 1937. Jeg nævner demokratisering af folkeskole og gymnasium omkring 1960, udbygget i 1975, 1987 og 1993: samme skolemuligheder på land og i by. Eller afskaffelse af korporlig straf i 1967. Jeg nævner DLH!

Hvorfor blev nogle perioder mere frugtbare end andre? Hvor kom ideerne fra?

Festsalen på Danmarks Lærerhøjskole var fyldt til sidste plads ved afskedsforelæsningen den 30. august 1999. Vagn Skovgaard-Petersen på talerstolen fra 1904. Foto: John Gulløv.

Min kikkert er forventningerne – spejlet er de historiske erfaringer, som vi bruger til nye visioner. Begge dele er mine temaer. Materiale: genstande, tekster, erindring, eksempler – enkelte under lup. I komedien »Slutspil« optræder tre figurer: pædagogiske vismænd; en lærerhøjskole – samt en fortæller, forklædt som krydsning af historiker, pædagog og fremtidsforsker. Talrige statister og leverandører. Tre akter: Pædagoger og profeter; Lærerhøjskole i spejl; Rundskue 1999. Men først præsentationen:

En talerstol

– glæd jer over den! Til dagligt ligger den i kælderens, men i dagens anledning har jeg bedt om at få den i brug. Talerstolen i smuk jugendstil er et af de få stykker inventar, der fulgte med og er bevaret fra Lærerhøjskolens forrige hjem – Odensegade nr. 14; på den adresse havde institutionen til huse fra 1904 til 1948. Bygningen ligger der endnu (opr. Østerbro Latin- og Realskole, nu i brug til uddannelser under Kriminalforsorgen).

Til indvielsen af domicilet 4. januar 1904 havde forstanderen, historikeren **Hans Olrik** mobiliseret kendte kræfter. **P. Munch** skrev kronik i Politiken om »Lærernes Universitet«. Olrik havde også udnyttet nogle af sine talentfulde søskende. Broderen **Poul**, der var billedhugger, havde udskåret talerstolen – i egetræ. Søsteren **Dagmar**, billedvæver, havde vævet en gobelin over motivet Odin ved Mimers Brønd, tegnet af faderen, maleren **Henrik Olrik**. Vægtæppet, som blev ophængt over talerstolen, er senere bortkommet; der findes en fotografisk gengivelse i Hans Olricks skrift om Lærerhøjskolen fra 1906. Formodentlig er det forsvundet under flytningen i 1948 til bygningen her. Om dette hus skal jeg kun sige, at det var tænkt som tysk kulturborg, opført af besættelsesmagten under ledelse af en tysk arkitekt, professor **Werner March**. Ved krigens slutning stod bygningen ufærdig, men var dog i brug som opbevaringssted for flygtninge, især tyske. Fra slutningen af 1940'erne rummede stedet tre kendte institutioner: Danmarks Lærerhøjskole, Seminariet på Emdrupborg og Københavns Kommunes Forsøgsskole på Emdrupborg. Tilbage på stedet er i dag kun Lærerhøjskolen.

De to indskrifter har en forhistorie, som vi kender fra Hans Olricks utrykte erindringer i Rigsarkivet, afsluttet i 1917. Helt ukendte er disse erindringer ikke – jeg har selv læst dem, ligeså **Harald Jørgensen**, der i 1991 prydede mit festskrift med en artikel om Hans Olrik. Nu har DLH's tidligere administrator, **Erik Jensen**, sørget for kopiering af erindrings-manuskriptet. **Niels Møller**, kendt bl. a. som skaber af »Verdenslitteraturen«, underviste i Odensegade; Olrik bad ham udforme et fyndord til brug for Lærerhøjskolen; »Aldrig løses Mand af Lære« er fortsat gyldigt. Ordet pryder også Maglegårdsskolen i Gentofte kommune, der blev indviet i 1909.

Men **J.C. Christensen**, Venstre-høvdingen, kom på tværs. Han var kultusminister siden Systemskiftet i 1901 – og havde selv et bevinget forslag til motto for Statens Lærerhøjskole: »Aand er Magt«; han gjorde ordene til valgsprog, og de pryder hans våbenmærke i Frederiksborg Slotskirke; ikke for intet var han jo lærling af **Peter Bojsen**, forstanderen på det Grundtvigske Gedved Seminarium. **Hans Olrik** var kommet i klemme; en løsning fandt han – som I ser – i anvendelsen af begge forslag.

Dog bemærkede han i de nævnte erindringer, at J.C.s motto anbragt her nok ville være lidt for krævende for nogle af talerstolens brugere i fremtiden. Det havde han vistnok ret i!

Hvorfor var J.C. så ivrig på dette punkt? Svaret er dobbelt: »Aand er Magt« blev formet i opposition til den rationalistiske anti-grundtvigianer **Lars Bjørnbak**; over fortsættelsesskolen i Viby ved Århus havde Bjørnbak sat ordene »Kundskab er Magt« (Odense Katedralskole havde i 1890'erne prydet sin portal – ind mod skolegården vel at mærke – med de samme ord). Men J.C.s perspektiv var større; i hans tanke har spøgt den krævende indskrift på Universitetets talerstol: »I Aand og Sandhed«. Lærernes højskole, det folkelige universitet, skulle sandelig ikke stå tilbage: J.C. vidste af egen erfaring, at bevægelser, åndskraft, opdragelse gør en forskel i politik og samfundsliv. »Pedagogy and Power« hedder en ny bog: rhetorics of classical learning; bogtitlen opfanger basale spændinger: skole-samfund, institution-bevægelse, teori-praksis (6. august 1999 i The Times Literary Supplement: What is Education for?).

Pædagoger og profeter

Lærerhøjskolen vender jeg tilbage til. Men først forundringen over en usædvanlig periode i dansk pædagogik. Oftest har det været krige, der hidkaldte pædagogiske tænkere og reformatorer. Mest betagende står i europæisk historie den tjekkiske præst, lærer og forfatter **Johan Amos Comenius**; i 1600-tallet, på flugt under 30-årskrigen, skrev han bøger om *alle* menneskers dannelse gennem hele livet, så langt deres evner rakte (»omnes omnia omnino«); han lod sine elever lære sprog efter naturmetoden: først genstande, evt. tegninger, siden ord; humanisering til Guds ære skulle skabe fordragelighed mellem mennesker, racer og stater. Et stort, helt nødvendigt program må vi fortsat hævde. Barbariet under 1. Verdenskrig tilskyndede til at danne den internationale *New Education Fellowship* (1921); dansk afdeling: Den frie Skole. Rædslerne under 2. Verdenskrig førte til FN's UNESCO og UNICEF og til Mellemlfolkeligt Samvirke, Københavns Kommunes Forsøgsskole på Emdrupborg o.a.

En af de frugtbareste perioder i pædagogik og tænkning om børn og uddannelse strakte sig fra ca. 1890 til 1. Verdenskrig. Det var tilfældet i Danmark, men også generelt i den vestlige verden. Der blev reformeret: love om børnearbejde og børneværn; folkeskolelov og tilskud til private børneskoler på landet; læreruddannelse og -lønninger; lov om højere almenskoler, der bl.a. sammenkædede folkeskole og gymnasium ved en mellemskole (1903); børnehavelæreruddannelse; folkeuniversitet m.m.; Vor Ungdom og Børnesagens Tidende som fora for pædagogisk debat; anskuelsestavler af kunstnerisk kvalitet; C.N. Starckes Skole på Frederiksberg som privat forsøgsskole; spejderbevægelser; gymnasieskolen fik sin egen undervisningsinspektør og et obligatorisk pædagogikum; første pædagogiske disputats ved Universitetet (**Axel Dam**); **Alfred Lehmann** introducerede den eksperimentelle psykologi; Foreningen for Experimentel Pædagogik blev stiftet (1914); oprettelsen af landbrugskolonier, f.eks. Løvstrupgaard i Vestjylland, med henblik på uddannelse af byernes forsømte drenge til ordentlige karle på landet. O.a.

Hver af disse reformer har en forklaring, hvori nok indgår et opstemmet reformbehov efter den politiske forfatningskamp. Men den politiske forklaring er utilstrækkelig. Bag de konkrete reformforslag lå nye, principielle synspunkter, forsøg på at få overblik over og styr på samfundets menneskelige reserver. Jeg nævner som eksempler fire forventninger, hvor ikke krig, men videnskab var drivkraft. Perspektivet: et børnevenligt samfund.

1. »Det kan ikke nægtes: der gaar paa Skolevæsenets Omraade for Tiden et frisk Pust hen over Europa, og dets Virkninger ere ogsaa naaede til os..... thi det er ingen ringere Raadgiver end selve Videnskaben, man har henvendt sig til. ... paa Tide, man lod sine Børn blive delagtige i det samme Gode, som man allerede forlængst har bragt i Anvendelse paa sine Marker og sine Husdyr: Godet af en rationel Behandling. Baade Fysiologien og Psykologien ere derfor kaldte til Hjælp ...«. Skrevet i 1886 af **Kristian Kroman**, professor i filosofi og »midlertidig Docent i Pædagogik ved Københavns Universitet« (»Om Maal og Midler for den høiere Skoleundervisning og om Muligheden af dens organiske Sammenknytning med den lavere«, s. 3f.).

I de år slog positivismen ind over landets grænser – ofte med gunstige resultater. I 1887 begyndte **Alfred Lehmann** på sine psykologiske eksperimenter i København. Opdragelsens opgave var i flg. Kroman at *lære barnet at danne og at ordne forestillinger* (»... egentlig lære Barnet at danne eller at gjenfrembringe Forestillinger kunne vi strengt taget ikke; derimod kunne vi foranledige det til at udøve denne fra Naturens Haand muliggjorte Virksomhed, idet vi lægge alle Betingelser saa heldig som muligt tilrette for det« (ibid. s. 44).

Systematisk empiri og teori skulle også omfatte opdragelse. Det var den nye markering. Universitetet havde længe haft et ambivalent forhold til pædagogik, til teoretisk-systematisk »opdragelseslære« – et ord, der i 1898 dukkede op som titel på en større lærebog for seminarierne (**Oscar Hansen**). Dog skal nævnes, at der i perioden 1847-1862 faktisk blev forelæst på Universitetet over teoretisk pædagogik – af **Frederik Lange**, tidligere rektor ved latinskolen i Vordingborg; hovedbudskabet i hans udlægning var *selv-opdragelse*, – som omgivelserne kunne befordre, men heller ikke mere. Universitetets endelige accept af pædagogik som en videnskabelig disciplin kom først med oprettelse af professorat i pædagogik i 1955, **Knud Grue-Sørensen** blev pionér i embedet. Samtidig oprettedes Danmarks Pædagogiske Institut som en sektorforskningsinstitution. I min sammenhæng her er det vigtigt, at de positivistiske strømninger fra Europa legitimerede systematiske undersøgelser inden for pædagogik og psykologi fra slutningen af forrige århundrede.

2. I 1898 holdt filosofen **C.N. Starcke** i Industriforeningen i København et foredrag, der gav genlyd i den danske skoleverden, »Vor Undervisning og det praktiske Liv«, trykt i *Vor Ungdom* 1898. Det blev udgangspunkt for Det danske Selskabs Skole (1899-1911) eller Starckes Skole, snart i egen bygning på Forchhammersvej. »Lær Barnet at leve selv«, står der endnu på bygningen derude – »vi ville gerne kunne tilføje »sammen med andre««, har **Peter Ussing Olsen** engang med rette sagt eller skrevet.

Individualitet og personlighed var signalord i datidens private skoler, men også sansetræning og karakter, forstået som beslutningsdygtighed. Hvad er det, der kan opøves med overførselsværdi til andre områder? Ikke tilfældigt, at det netop var en af lærerne hos Starcke, **Axel Dam**, der skrev disputats herom – det var en udviklet opmærksomhed, ikke en særlig matematisk eller sproglig evne, der kunne overføres til andre områder.

I min sammenhæng er det vigtigste, at Starcke reelt skabte en privat *forsøgsskole*, hvor man afprøvede metoder til frigøring af elevernes evner og til opbygning af praktisk-kreative vaner. Den skole nøjedes ikke med snak om elevernes selvvirksomhed; den praktiserede den. »Kravet om anskuelighed i undervisningen har længe været fremme, men mere som et hjælpemiddel ved kundskabserhvervelsen end som en træning af tankearbejdet«, skrev Starcke i 1901 (*Skoletanker*, udg. 1927, s. 77). Det gjorde han noget ved. Eleverne skulle lære at tænke og udtrykke sig klart; et trykkeri blev centrallokale i bygningen.

I 1890'erne oprettede filosofen **John Dewey** sin "Laboratory School" i tilknytning til universitetet i Chicago, hvorfra der udgik en strøm af kloge skrifter. Der er paralleller mellem de to skolars ideer og indhold, men vistnok ikke et personligt bekendtskab mellem Dewey og Starcke. Forventning: en skole, der skulle forny sig gennem elevers og læreres eksperimenter.

3. Ved Universitetets årsfest i november 1898 holdt professoren i klassisk filologi **M.Cl. Gertz** forelæsning over forholdet mellem skole og universitet, om kulturliv i et demokrati; trykt i *Tilskueren* december 1898. Det var en art program, der under hans medvirken blev omsat til lovforslag og lov om højere almenskoler i 1903, senere også til læseplaner for mellemskole og gymnasium. Her blev taget de første afgørende skridt henimod en enheds- eller mere rigtigt: en sammenhængsskole. I princip var der nu enighed om at undgå skolens skarpe skel mellem akademisk og folkelig dannelse.

Kriterier for dygtighed var basalt de samme i samfundets forskellige miljøer og erhverv – sammenfattet i begrebet almindelse: overblik, sammenhæng, perspektiv; her indgik kundskaber og færdigheder, men også evne og vilje til at bidrage til fællesskab og samfundsliv. En højere almindelse var studieforberegende, men ikke derved artsforskellig fra kvalifikationer inden for andre dele af samfundslivet.

4. I disse måneder for 100 år siden udkom tidsskriftet *Vor Ungdom* med artiklen »En Kulturopgave«, skrevet af en ung cand.mag. i naturfag. En ikke helt ukontroversiel person – både darwinist og ateist. **Vilhelm Rasmussen** hed han – senere forstander for Lærerhøjskolen i 15 år, 1924-1939, udnævnt af den socialdemokratiske Nina Bang. I Undervisningsministeriets tidsskrift *Uddannelse* har jeg i juni i år skrevet artiklen »Vilhelms visioner – og vores«, hvortil jeg henviser. I sammenhængen her har jeg brug for ham, fordi han så tydeligt har udtrykt det sociale synspunkt, at »det er af Opdragelsen, vi har alt at vente«. Den kunne frigøre ressourcer; skolen skulle lade alle, under lige vilkår, bevise deres ydeevne; den skulle lære sine elever *at frembringe og at nyde*.

»Samfundsskolen« skulle ændre samfundet. Synspunktet var ikke ukendt; i visse kredse kunne man fra omkring 1770 (til ca. 1970?) finde forestillingen, at næste generation ville få det bedre end den forudgående. – Det er jo gået fremad i mange videnskaber; medicin og sygepleje har indiskutabelt mildnet menneskers fysiske vilkår i vort århundrede. Spørgsmålet kommer igen og igen: vil en fornuftigere opdragelse – inkl. psykologi og eksperimentel pædagogik – for alvor kunne bidrage til at humanisere det næste sekel? Omkring år 1900 var ganske mange mennesker overbevist om en fredeligere fremtid for »ordentlige« mennesker her i landet – takket være en fornuftig opdragelse.

En bred, social – social-demokratisk – tro på fremskridt og kurs mod velfærdsstaten rækker tilbage til slutningen af 1800-tallet. Hos Vilhelm Rasmussen indgik også forventningen om en sækulariseret skole – uden kirkens tilsyn med skolens styre og indhold. Hos andre var kristendom tværtimod en drivkraft til social og pædagogisk omsorg; den praktiske næstekærlighed, den konkrete medmenneskelighed og filantropi var i vid udstrækning forankret i kristendommen. Statsmagten tog ofte over fra et idérigt, undertiden lidt bigot, privat initiativ. Hvad der på dette forsorgsområde er udrettet af foreningslivet i Danmark – af dygtige, idé- og initiativrige »børnevenner« – undervurderes ofte i nutidens digitale samfund.

Børneopdragelse, der byggede på studier, forsøgsskoler, rationel pædagogik og lige adgang til at bevise duelighed og dannelse, skulle altså skabe det gode, humane samfund. Det var visionerne i nogle kredse ved skiftet til barnets århundrede: visioner om fremskridt. De blev fulgt op, bl.a. af Vilhelm Rasmussen i den store skolekommission (1919-23), i de kommunale Vanløse-forsøg 1924-28, der blev lukket af myndighederne, og af § 15 i folkeskolelov 18.5.1937: »I alle Klasser bør der lægges mest mulig Vægt paa Elevernes Opøvelse til Selvvirksomhed«. Kursus for Småbørnspædagoger, skabt 1928 af **Sofie Rifbjerg** o.a. var et vitamintilskud med inspiration fra Maria Montessori til den Frøbelske uddannelse af børnehave- og fritidspædagoger. Først i 1969 gennemførtes lovgivning om pædagoguddannelserne, – en treårig uddannelse blev knæsat af Folketinget. Samme år stiftedes foreningen Bris (Børns rettigheder i samfundet).

Visionerne fra omkring år 1900 var vitale til 2. Verdenskrig. Nogle af mine tilhørere vil utvivlsomt have tænkt: jamen, hvor bliver **N.F.S. Grundtvig** af, vor eneste originale pædagog, kendt også uden for landets grænser? Han var der, men hans ideer var omkring 1900 i defensiven i kulturpolitikken. **Harald Holm**, den mest grundtvigske i Folketinget, døde i 1903 – efter at have stemt imod almenskoleloven; hans begrundelse var fremsynet: folkeskolen ville visne i toppen, hvis de kvikke elever efter 5. klasse gik over i mellemskolen i håb om at få en eksamen. Han fik jo ret; da mellemskolen lidt efter lidt blev en populær skole, blev det flovt ikke at komme »op« i eksamensskolen. Grundtvigianerne foretrak alternativet: friskole, efterskole, folkehøjskole; idealet var en munter vekselvirkning mellem hjem og skole, – hvor børn og voksne, unge og gamle foldede sig ud i sang og oplyst samvær. Et magtfrit samvær?

I den tradition skabte grundtvigianeren **Jørgen Jørgensen**, bonde fra Lejre og undervisningsminister fra 1935 i ministeriet Stauning, en ny og kort formulering af fol-

keskolens formål: »at fremme og udvikle Børnenes Anlæg og Evner, at styrke deres Karakter og give dem nyttige Kundskaber«; undervisningen i kristendom skulle stemme overens med folkekirkens lære (Lov om Folkeskolen af 18. maj 1937, § 1). I min forståelse ligger det grundtvigske i den fordomsfrie glæde over børns udvikling; om den sker i forskelligt tempo fra barn til barn, spiller mindre rolle; børn skal ikke fastlåses i skemaer og eksaminer; de skal gro i det hjemlige – men med »dansk udsyn«. Visionen var ikke livslang uddannelse, men livslang dannelse. Kun de færreste skolefolk forstod dengang perspektivet.

Pædagogisk fornyelse efter 1945 fik præg af modstandskamp og tysk besættelse. Demokrati var nøgleord, fortolket af bl.a. **Inger Merete Nordentoft** og **Hal Koch**, – der under krigen stod i forskellige positioner. »Frit, folkestyret retssamfund« (Hal Koch) indebar lighed i adgangen til goder, herunder uddannelse, i by og på land. Den geografiske ligestilling lykkedes som bekendt i 1958, og arbejdet i læseplansudvalgene betød en vigtig drejning fra pensum til kanon. Præmisserne omfattede 2. Verdenskrig, traktorerens erstatning af børns arbejdskraft i landbruget – samt erfaringerne fra 50'ernes skoleforsøg, ikke mindst fra forsøgsskolen på Emdrupborg – via **Anne Marie Nørvig** til **K. Helveg Petersen**. Hertil kom det personlige samspil mellem minister og Danmarks Lærereforenings formand, fra 1956 **Stinus Nielsen**.

Landsbyskolen gik under, mellemskolen blev kvalt og gymnasiet grendelt – alt sammen i 1958. I det store perspektiv blev den vigtigste følge, at kravet om uddannelse blev alment accepteret i hele befolkningen. Man skulle ikke kun »ud at tjene«, man skulle på skole – løse opgaver og aflægge prøver. Herom kan der siges meget, dog ikke i dag; men jeg nævner den iagttagelse, som er vanskelig at dokumentere i tal, at børn blev gladere for at gå i skole. Det er en vigtig side af barndommens århundrede. Åbningen af gymnasiet bidrog til, at nye kredse fik en øget uddannelsesbevidsthed; den idérige arkitekt på embedsniveau var undervisningsinspektør (1958-73; 1963: direktør) **Sigurd Højby**. Toårige kurser mod højere forberedelseseksamen (hf) bidrog fra 1967 til åbning; snart kunne hf tages som enkeltfagsprøver.

DLH i spejlet

DLH som aktør i barnets århundrede? Et altfor stort emne til en forelæsning; to rektorer har skrevet bøger om det, **Ernst Larsen** og **Harald Torpe**. Så meget er sikkert, at Lærerhøjskolens undervisning og vejledning ofte har haft status som paradigme.

Institutionen vandt respekt i begyndelsen af Odensegade-tiden – da folkeskolelærere i de nye mellem- og realskoler fik brug for kurser, ikke mindst i tysk, engelsk og matematik; jeg har selv haft dygtige lærere herfra. Vi ved om talrige faglige topfolk, der i perioder underviste på Statens Lærerhøjskole, som den hed fra 1904 (fra 1944: Danmarks Lærerhøjskole): **Vilhelm Andersen**, **Kristian Kroman**, **Alfred Lehmann**, **Otto Jespersen**, **Valfrid Palmgren Munch-Petersen** (i svensk) for at nævne enkelte; det skal bemærkes, at timelønnen her var noget større end på Universitetet – det har nu helt ændret sig! – Fagligt oplysende, til tider fornyende, nok mest på det psykologisk-pædagogiske felt og især fra Arvins periode. Det er vist en rigtig karakteristik af Lærerhøjskolens undervisning, i hvert fald i første halvdel af vort århundrede.

Åbning udad har været et aktivt ønske. Hos **Hans Olrik**, men ikke mindre hos hans efterfølgere som forstandere og rektorer: **Vilhelm Rasmussen** (1924-1939), der også var socialdemokratisk folketingsmand, **G.J. Arvin** (1939-1950) og **Ernst Larsen** (1950-1964). Forelæsninger ud til en større offentlighed, ud af huset, er en idé, som er dukket op med mellemrum – **Frederik Nielsen**, **Aksel Schiøtz** og **Helge Gamrath** er navne, som melder sig i den forbindelse. Jeg vil også nævne det fremragende arrangement i 1981, hvormed Lærerhøjskolen markerede 125-års-jubilæet for de Monradske kurser 1856. Ved den lejlighed drøftede indbudte gæster, bl.a. **K.E. Løgstrup** og **Johannes Møllehave**, med ansatte ved DLH vigtige passager i folkeskolens formål fra skoleloven 1975; i bogform 1985, »Skolens formål – debat om skolens opgave«, under redaktion af **Peter Lauridsen** og **Ole Varming**. – Et perspektivrigt sted, hvor det oftest har været godt at virke!

Inden jeg stort set forlader undervisningen, vil jeg have lov at gøre en personlig parentetisk bemærkning: det har været en gave at undervise mennesker med egen undervisningserfaring, – som normalt møder med ønsket om både at modtage og at yde. Overskriften på dele af min undervisning har lydt »Uddannelsens filosofi og kulturhistorie« – så var der råderum for de emner og perspektiver, som aktuelt optog de studerende og mig. Mere studium end pensum. Nogle studerende vil nok huske, at jeg har vurderet deres præstationer på tre kriterier: deres *omhu*, deres *overblik* og deres *originalitet*. Kritik forudsætter som bekendt kriterier, hvis den skal være interessant! Jeg anbefaler de tre nævnte generelt til brug i vurdering af intellektuelle ydelser, – og tilføjer, at de også handler om etik og troværdige valg. De er med til at bringe orden i de studerendes univers, måske også i lærernes. De kan tillige være gyldige, når DLH vurderes som institution, – evalueres hedder det nu om dage. Fri os for det oppustede inden for vore mure; når man begynder at tale om sin »kritiske refleksions-kompetence«, – så er det hul snak i mine ører. Jeg foretrækker forskningsens enkle udgangspunkt: forundring over forandringer. Parentes slut.

De ca. 15 år fra 1958 blev en pioner-tid, en vækstperiode. Institutionen blev højere læreanstalt ved lov i 1963, reelt dog allerede ved oprettelsen af professorater fra 1958. En impuls hentede DLH i folkeskolens forventninger efter skoleloven 1958 og den blå betænkning 1960/61. Nye udfordringer lå efter 1963 i opbygning af fagligt-pædagogiske studier og i en udbygning af kursus-siden, ikke mindst i provinsen. Stedets *undervisning* ekspanderede. Omkring 1960 påtog DLH sig også kurser til videreuddannelse af pædagoger – under ledelse af **Aase Hauch**.

De ydre betingelser var i de år inspirerende. Det store nybyggeri, matematikbygningen, stod færdigt i 1967, initieret af Teknikerkommissionens betænkning i 1950'erne. Forventningerne var store til den nye *pædagogiske forskning*, til licentiat- og doktorgraden i pædagogik. Formanden for Danmarks Lærerforening, **Stinus Nielsen**, og foreningens pædagogiske udvalg var magtfulde støtter for institutionen i forsøget på at virkeliggøre ideerne i den blå betænkning. Det var også i de år, **Erik Ib Schmidt**, Finansministeriets stærke departementschef, forkyndte, at det her i landet var vanskeligt at *overinvestere* i uddannelse. Sætningen gav genlyd på Christiansborg.

Naturligvis var ikke alle nyansatte den store lykke for institutionen, men mange

blev det – ofte var de håndplukkede folk med forskningsmerit og undervisningserfaring. De så sig selv som pionerer og vidste at udnytte hinandens stærke, undertiden også sære, sider. Jeg nævner her enkelte nu afdøde; (heldigvis lever stadig nogle pionerer, enkelte er til stede): **Roar Skovmand, Ernst Larsen, Kjeld Winding, Ebbe Thestrup Pedersen, Frederik Nielsen og Carl Aage Larsen; Kaj Spelling, Harald Torpe og K.B. Madsen; Bent Christiansen** i matematik, **Rancke-Madsen** i kemi, **Anders Munk** i biologi. Et privilegium at lære dem at kende; jeg lærte at værdsætte nogle af dem højt, Roar Skovmand frem for alle; desværre traf jeg aldrig **Anne Marie Nørvig** eller **Henning Meyer**, Danmarks første skolepsykolog (Frederiksberg 1934) og DLHs første æresdoktor (1967).

Pioner-professorerne kunne opmuntre, sågar rose hinanden. Når jeg nævner dette træk, skyldes det, at der generelt i dansk forskning mere end nogensinde synes behov for hjælpsomhed uden taxameter-, udbuds- eller andre bagtanker – til fremme af original videnskab. Også folk på vej mod Nobelpriser har brug for overraskende indfald fra folk med andre synsvinkler. Vi bruger hinanden for lidt som ressource-personer. Jeg vil videregive den erfaring, at jeg har lært meget på DLH af kloge kolleger med godt humør! Uformelt fagligt samvær tilskynder til ny viden og nye ideer. Emnet er følsomt, kræver takt og talent. Der blev faktisk skabt ny viden herude, både i pioner-perioden og senere. Især fagdidaktisk viden, men spektret spændte vidt, fra levende vekselvirkning hos Grundtvig over amerikanske curriculum-studier til undersøgelser af skolen som samfund. I mere end et årti var **Carl Aage Larsen** fællesnævner for mange studier og overvejelser; han og Høeg Larsen nød respekt i ministeriet. Kliché-kultur og tomme meninger var ikke velsete; nok var der medarbejdere med behov for at oppuste et ego, men få. På Hvide-Hus-møder, udvidede lærermøder, drøftedes principper og prioritering. Skal jeg karakterisere de år, er svaret: *Vi satsede på det særlige – men gjorde det alment.*

For DLH som institution var 1970'ernes politisk bestemte nedskæringer – i både stat og kommuner – et hårdt slag; det ramte midt i et generationsskifte. Valget i 1973 fik virkninger for lærerstand og for offentligt ansatte generelt, inkl. DLH. Pionertiden var forbi, også psykologisk. Ganske vist blev der i de følgende år produceret gode arbejder rundt på institutterne. Men i det stille, forstås – for at undgå unødige ideologiske konflikter på de banale betingelser. Mønsteret var det samme på de fleste læreanstalter – DLH næppe særligt udsat. Småhedsånd blev et fænomen, som kunne opleves også mellem kolleger. DLHs udbygningsplan blev aldrig seriøst besvaret fra ministeriets side. Mentaliteten på DLH i 1980'erne var ikke upåvirket af ministerielle fordomme (**Erik Jensen** (1995): I fordommenes tid. Danmarks Lærerhøjskoles rammer og vilkår gennem firserne).

DLH var ingenlunde fejlfri i det forløb. Set i bakspejl kan man undre sig. På personplan var der ofte god forbindelse med andre i det pædagogiske landskab: med Folkeskolens Forsøgsråd (**Kaj Spelling**), med Statens Pædagogiske Forsøgscenter i Rødovre (**Jørgen Egedal**), med Danmarks Pædagogiske Institut (DPI; **Jesper Florander og Mogens Jansen**) og med Institut for Pædagogik ved Kbh. Universitet (**Grue-Sørensen**, siden med **Joan Conrad** og **Thyge Winther-Jensen**), men efter min vurdering for lidt forbindelse på institutionelt plan. Vi vidste ikke meget om,

hvad de andre institutioner – eller indendørs: de andre institutter – var sagligt optaget af. Det var dumt. Jeg undrer mig over, at vi aldrig fik tilknyttet en laboratory school. Var vi ikke dygtige nok? Var Københavns Kommune for uinteresseret? Der er noget, som Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) må blive bedre til. Et fællesskab skal ikke udliciteres, – men dyrkes.

Men så til et eksempel på noget særligt, noget unikt: i 1965 oprettede DLH *Institut for Dansk Skolehistorie*. Det var udtryk for ønske om overblik over skolens forandringer og sammenhænge. Ændringerne tog fart i de år, nedlæggelse af landsby-skolen mv.; det var klogt at gå systematisk til værks, inden glemsel ville sænke sig. Initiativet bag dette »mini-universitet«, som det siden blev kaldt, var vistnok rektor **Ernst Larsens**, men i nært samarbejde med **Roar Skovmand**. Kun få danske historikere havde forud studeret skole, dannelse, uddannelse – jeg vil nævne **Joakim Larsen** med studier inden for folkeskolens område omkring år 1900, **Bjørn Kornrup** om latinskolen og Skovmand selv vedrørende folkehøjskolen – samt **Olaf Carlsen** om bl.a. Rousseau og Danmark og **G. Japsen** med studier over skolen i hertugdømmet Slesvig. Foruden Skovmand selv bestod Instituttets faste stab af **Ingrid Markussen**, **Gunhild Nissen**, **Ellen Nørgaard** og mig. Fra vort naboinstitut deltog **K.E. Bugge**. Jeg tør godt sige, at det blev et frugtbart miljø for DLH som helhed. Til de særlige resultater hørte fire disputatser (endnu en er undervejs) plus andre undersøgelser. Folkeskole, realskoler og gymnasier indgik i arbejdet.

I Instituttets regie blev også friskole-arkiver indsamlet og registreret, takket være friskolelærer **Eilif Frank**; det gav mig ideen til Dansk Historisk Fællesforenings store indsamling af folkelige foreningsarkiver i sidste halvdel af 1970'erne, – dels på Fyn ved **Margaretha Balle-Petersen**, dels i Storstrøms amt ved **Søren Ehlers**. Vor viden om folkeskole blev markant styrket, da overlærer **Lejf Degnbol** blev kollega, ansat i kombinationsstilling (kommune og DLH), til stor nytte for DLH.

Instituttet var noget særligt i både dansk og international sammenhæng og opnåede stor anerkendelse. Men da fusionering blev moderne, ramte den også DLH. Skole- og uddannelseshistorie blev 1990 del i Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning. Medarbejderne videreførte flere store projekter, der nu er ved at være afsluttede, bl.a. en fremstilling af læreruddannelsens historie i Danmark.

Instituttet arbejdede i tæt kontakt med Statens Pædagogiske Studiesamling (Danmarks Pædagogiske Bibliotek), hvor **Robert Hellner** var leder. Nærmeste partner blev Selskabet for Dansk Skolehistorie (1966). Selskab og Institut var sammen om udgivelsen af talrige publikationer, fra 1967 også om en årbog, siden 1984 benævnt »*Uddannelseshistorie*«. Artikler, oversigter og interviews har her fastholdt en viden om skiftende vilkår for opdragelse og uddannelse, – her er søgt forklaringer på de forandringer, der er i gang. Denne årbogs oversigter over dansk uddannelsespolitik er guldgruber for fremtidige forskere, i mange år udformet af **M. Blaksteen**, nu af **Signe Holm-Larsen**. Jeg er sikker på, at den årbog vil blive efterspurgt!

En af Skolehistorisk Selskabs tunge opgaver omkring 1990 var at få oprettet et *dansk skolemuseum*; derved skulle forhindres en ødelæggelse af de værdifulde genstande fra dansk skoleliv, der lå i kældrene under DPB på Lersø Parkallé. I 1986 henvendte Selskabet sig i brev til **Bertel Haarder** og oplyste ham om hans ansvar

for samlingen. Ministerens velvilje var der principielt, men passivt. Der viste sig andre mere konstruktive medspillere.

Dansk Skolemuseum blev en realitet i 1995 – i et smukt hus fra ca. 1800, som Danmarks Lærerforening stillede til rådighed. Det er en bedrift, at disse samlinger – grundstammen i Statens Pædagogiske Studiesamling – blev reddet. Undervisningsminister **Ole Vig Jensen**, Lærerstandens Brandforsikring og Danmarks Lærerforening fortjener en varm tak; forskningsbibliotekar **Christian Glenstrup** blev simpelthen nøglepersonen; længe var han den nærmeste vogter af disse genstande – han sidder inde med en uerstattelig viden om dem. – Besøg Dansk Skolemuseum, Rådhusstræde nr. 6 i København. Træf aftale med museumsleder **Keld Grinder-Hansen** eller andre kyndige derinde.

Rundskue 1999

For mange år siden stillede jeg mig selv spørgsmålet, hvorfor der dog gik mere end et halvt århundrede fra vores grundlovs vedtagelse til dens mærkbare indflydelse på en demokratisk sammenhæng i det offentlige skolesystem. Jeg tror nok, jeg fandt svaret – som jeg ikke skal repetere her. Men midt i det arbejde opdagede jeg, at når det hele begynder at gå stærkt i samfundets forandring, så træder de pædagogiske tænkere frem på banen, undertiden som filosoffer – med John Dewey i spidsen – undertiden som politikere og skolefolk. Resultatet er ofte blevet visionære artikler og bøger, ideer og eksperimenter.

Folkeskolen har haft fem formålsformuleringer fra 1739 til i dag, dvs. til den sidste lov fra 1993, som Ole Vig fik i hus; gymnasiet har siden 1850 haft ét formål i lidt forskellige versioner. Se årbogen *Uddannelseshistorie* 1999! Jeg nævner også, at Perspektivudvalget (**Jørn Lund** o.a.) udgav »Pejling og perspektiv« i 1988, en rapport om overvejelser over, »hvilke grundlæggende kundskaber og almene værdier skolen skal give danskerne med ind i det 21. århundrede«. Her står spændende ord om betydningen af selvtillid, fantasi, humor og koncentration; i et eksemplar i Danmarks Pædagogiske Bibliotek har en læser ud for anbefalingen af »koncentration« – lakonisk skrevet ordene »det er svært i dag«; og det er jo ganske vist!

Vi har nu og da brug for en status over meningen med det hele. Gør vi op, hvad der blev vigtigt i dette barnets århundrede – og hvad der henstår til det kommende – så vil jeg konkludere følgende på grundlag af de nævnte præmisser:

1. *Barndom og ungdom har fået større betydning* – i forståelsen af menneskers udvikling. Næppe helt tilfældigt, at også antropologer nu om dage inddrager børnekultur i deres studier, f.eks. i en nysudkommen undersøgelse af »betydningsdannelse blandt børn«. Barnets førskole- og skoletid er blevet bedre forbundet; sammenhænge i uddannelsessystemet, bl.a. gennem de såkaldte brobygningsprojekter, giver tilmed kommunal prestige. Interesse for udvikling, sammenhæng og helheder er stor, ikke mindst blandt psykologer. (Nogle bruger ordet »holisme«; jeg ynder det ikke: det er uklart og lugter af mystik; skabt til folk, der vil gøre sig til af det). Skolepolitisk er tale om en udvikling fra »enhedsskole« forstået som sammenhæng i det offentlige skolesystem (1903) til »enhedsskole« forstået som udelt folkeskole (1993).

2. *Almendannelsen har ændret indhold.* »Dannelse og demokrati« kaldte jeg min disputats for et kvart århundrede siden, en historisk undersøgelse af den højere almenskoles genesis i 1903. Med titlen angav jeg et grundvilkår i skolen: samspillet mellem dens indhold og samfundets idégrundlag. I 1903 fik gymnasiets formål følgende ordlyd: »en fortsat højere Almenundervisning, som tillige afgiver det nødvendige Grundlag for videregående Studier«. I princippet er formålet fastholdt. Men indholdet i undervisningen er undergået forandringer siden 1903. Hvad kvalificerer et emne, en viden, en færdighed til plads i en højere almenundervisning før, nu og snart? Hvem bestemmer – og kontrollerer? Almen datalogi? Almendannelsens ændringer over tid og sted – *dannelse, dygtighed, demokrati gennem vort århundrede* – bliver et vigtigt disputatsemne. Historien er komparativ: historikerens opgave er at forklare forandringer over tid.

3. *Selvvirksomhed som idé holdt indtog først i århundredet:* iagttagelse, koncentration, arbejdsglæde (især da korporlige straffe blev afskaffet). Koncentrationen blev dog ofte truet: af børns øvrige pligter, siden af distraherende underholdning. Men børn blev gladere for både børnehaver og skoler, fik mere personlig selvtillid end børn i forældrenes generation.

Jeg tror, vi kan gøre det endnu langt bedre – udfordre analytiske talenter, organisationsevne, beslutningsdygtighed, musiske anlæg, sproglig bevidsthed. Nogle opdragere forstår ikke, at børn og unge elsker at arbejde, koncentrere sig, udvikle anlæg, evner og selvtillid; også styrke hinandens selvtillid! NB: hvis de er fysisk og psykisk i balance og slår til i fællesskabet. Opfindsomhed kræver overskud, ikke mobning!

Nej, det virkelige problem her er de børn, der trods alt ikke magter tilværelsen – og derved kan ødelægge også andres: *de øjensynligt utilpasselige, asociale, brutale, afstumpede, farlige*. Vi har forsøgt at løse dette dannelsesproblem i det 20. århundrede – men endnu uden større held.

4. »Det er af opdragelsen, vi har alt at vente«, hævdede **Vilhelm Rasmussen** i sit rundskue 1899. Børnene skulle lære både *at frembringe og at nyde* – hvilket dog kun uskarpt dækker skolens opgaver i de officielle formål, såvel dengang som nu. I sit liv som politiker og forstander vendte Vilhelm jævnligt tilbage til opdragelsens betydning: i konsekvens af den måtte lærernes uddannelse, prestige og lønninger højnes. Netop i synet på lærernes betydning var Vilhelm Rasmussen og J.C. Christensen slet ikke uenige. Aand er Magt, står der på denne talerpult, hvorfra de begge talte – både ånd- og magtfuldt – om lærerens uddannelse og position. De var også enige om, at en lærer dog kun er en brik i barnets opdragelse.

For nogle år siden skrev jeg en artikel om læreren som folkelærer, faglærer og forøgslærer; måske fortsætter jeg med læreren som talentspejder, fødselshjælper og katalysator – før og snart. Der er potentiale i stillingen, både pædagogens og lærerens. Men det fordrer kløgt, tid og omtanke at bestride den, så den bliver noget særligt. *Hvordan uddanne gode lærere?*

Jeg nævnte **Johan Amos Comenius**. Han har aktualitet: hvordan sørger vi for et

ikke-voldeligt samfund i næste generation? Gandhi forsøgte, – forgæves. Hvor interessant er så Vilhelm Rasmussens og de andre profeters bekendelser til opdragelsen?

De nordiske lande har forsøgt et svar og danner noget af et forbillede. Det har været en af flere stærke impulser til mit nordiske engagement: trods fortids fjendskab blev her opbygget humanere samfund i barnets århundrede; heri indgik en opdragelse. Men vi kan gøre det endnu langt bedre, bl.a. ved at befri børn og unge for frustrerende følelser af mindre- og mereværd, for fjendebilleder og fremmedfrygt, for afstumpet vold. Overalt er der brug for impulserne fra Comenius til en opdragelse af *alle* mennesker; – nu eller aldrig.

Med børn skal land bygges. Først da bliver det: **børnebørnenes århundrede!**

Bagefter havde Institut for Pædagogik og Uddannelsesforskning arrangeret en større reception i DLHs aula. Blandt talerne institutleder Mogens Nielsen. Foto: John Gulløv.