

Anmeldelser

Finn Reindahl: Med lodder og trisser. Fysikfirmaer i Hillerød gennem 125 år.

Dansk Skolemuseum 2002. 80 sider. Illustreret. 100,00 kr.

Mens der forskes meget i det meste af skolehistorien, ved vi forbløffende lidt om, hvem der i tidernes morgen har leveret materiale til undervisningen. Jeg tænker her især på det apparatur, der har været anvendt i naturvidenskabsundervisningen. Christian Ring, der i 1700-tallet underviste i matematik og naturvidenskab ved Roskilde Katedralskole, var næppe fagligt velfunderet heri. Han undskyldte sig med, at han manglede instrumenter. Men selvom der blev anskaffet en globus (!), synes eleverne ikke at have fået mere ud af undervisningen. Hvem, der leverede globussen, ved vi imidlertid ikke.

Allerede i midten af 1700-tallet anskaffede professor Jens Kraft (1720-1765) i Sorø en stor samling instrumenter og apparater, som han helt sikkert har anvendt i sin undervisning. Fortegnelsen over samlingen eksisterer endnu, men samlingen gik til grunde ved akademiets brand i 1813.

A. W. Hauch (1755-1838) rejste i slutningen af 1700-tallet rundt i Europa og anskaffede en større instrumentsamling, som af Frederik VI i 1827 blev skænket til Sorø Akademi. Dele heraf anvendt af denne anmeldelses forfatter, der i begyndelsen af 1970'erne var lærerkandidat på akademiet. I dag er disse instrumenter udstillet i Vænget.

Generelt har det nok været et særsyn, at naturvidenskabsundervisningen i den lærde skole i 1700-tallet blev ledsaget af demonstrationsforsøg. En undtagelse herfra var den undervisning, der blev givet af Hans Kristian Saxtorph (1726-1787), som i 1757 blev ansat som hører i Nykøbing F. og tre år senere kom til Roskilde Katedralskole. Allerede i Nykøbing-tiden fremstillede han barometre og termometre. Også i Roskilde-perioden brugte han tid på at fremstille naturvidenskabelige måleinstrumenter – bl.a. en del til astronomiske observationer. En del af

Hans Kristian Saxtorphs instrumenter fulgte senere sønnen Jacob Saxtorph (1771-1850), da han blev rektor for Odense Katedralskole. Da Saxtorph gik af som rektor, solgte han samlingen til katedralskolen for 2.000 rigsdaler. Det var også en stor samling, som bestod af mere end 400 numre.

Historisk videnskabelige instrumenter – heriblandt samlingerne i Sorø og på Herlufsholm – er registeret af Hemming Andersen i den over 400 sider lange *Historic Scientific Instruments in Denmark*, som Det Kongelige Danske Videnskabernes Selskab udgav i 1995.

Oftentimes har det vel været sådan, at instrumentfirmaer, der har drejet nøglen om, simpelthen har makuleret kataloger, regnskaber og andet, så vores viden herom er gået tabt for altid.

I 1800-tallet har de fleste eksperimenter været demonstrationsforsøg. Elevforsøg var et særsyn og foregik i enkelte tilfælde uden for den almindelige skoletid. I Vejle Amts højere Realskole i Kolding underviste farmaceuten Knud Høyer efter egen lærebog indtil 1880. I årsskriftet fra 1857 skrev han således, at de kemiske eksperimenter, der er opført i skriftet, alle er udført i hans private køkken og sædvanligvis på søndage. I årsskriftet fra 1872 læser vi herom, at »En stor Mængde Forsøg ere foreviste, og nogle Elever har af egen Drift, udenfor Skoletiden, foretaget kemiske Arbejder i Laboratoriet«.

Først efter 1903 blev elevforsøg almindelige.

Men nu til selve bogen.

Christian Ludvig Weitzmann (1844-1909) begyndte i 1866 at lave termometre. Fabrikationen kom hurtigt til at omfatte meget andet, der kunne anvendes i skolernes fysikundervisning, og med tiden kom der en eksport i gang ikke blot til andre skandinaviske lande, men også til fjernere steder som Rusland og Kina. Weitzmann blev et kendt navn i skolekredse og var fra 1881 til 1890 den første fagkonsulent i fysik. I 1881 udsendte ministeriet et cirkulære om, at der til under-

visning i naturlære ved den almindelige forberedelsekseksamen skulle anskaffes en bestemt samling fysiske instrumenter. Der blev heri henvist til Weitzmanns instrumentfortegnelse og prislister. Det bevirkede naturligtvis, at der kom ekstra gang i virksomheden. Weitzmanns ekspertise var så stor, at kunne han ikke fremstille et i litteraturen beskrevet apparat, der virkede efter hensigten, så måtte lærebogsforfatteren simpelthen udarbejde en ny forsøgsbeskrivelse.

De to øvrige firmaer, som den lille bog omhandler, var ikke blot geografisk tæt på Weitzmanns firma. Otto Nielsens Etablissement har navn efter Otto Nielsen, som havde stået i lære hos Carl-Johan Weitzmann, Weitzmanns ældste søn, som i 1910 havde overtaget faderens firma og ejendom. Efter Nielsens død i 1943 blev firmaet solgt til Fritz Køie, der havde stået i lære hos Nielsen. Fra 1957 havde Mogens Petersen (som også havde lært hos Nielsen) og Eric Dræby et selvstændigt salg af fysikapparater direkte til skolerne under navnet *Podis*, som var en sammentrækning af Petersen og Dræby Interessentselskab.

Da den selvstændige salgsafdeling Podis lukkede i april 1993, sluttede også den 125-årige æra, hvor tre firmaer i Hillerød havde været med til at præge fysik- og kemiundervisningen herhjemme.

Bogen er illustreret med en række fotografier. Har man arbejdet med fysikundervisning i folkeskolen eller gymnasiet, vil mange disse vække minder. Selv har jeg gennem årene haft mange elever til at bestemme tyngdeaccelerationen med timeren fra Podis.

Fremstillingen afsluttes med en fortegnelse over kilder – ikke blot trykte; også arkiver og interview er benyttet.

Bogens brugsværdi efter gennemlæsningen ville være større, hvis den havde været forsynet med et register.

Børge Riis Larsen

Christian Larsen (udg.): Biskop Balles Visitatsindberetninger 1783-1793.

Selskabet for Udgivelse af Kilder til Dansk Historie 2002. 277 sider. 300,00 kr.

Kildeskriftselskabet har med denne udgivelse tilendebragt et fornemt publiceringsarbejde omkring biskop Balles fem visitatsrejser i

Sjællands stift fra 1783 til 1807. I 1999 udkom *Biskop Balles Visitatsbog 1799-1807* ved arkivar Christian Larsen. Anmeldelse af bogen findes i *Uddannelseshistorie 2000*, og jeg henviser til den, idet de samme udgivel- sesprincipper er brugt i den sidste udgivelse, og mange af de samme iagttagelser kan gøres som i første udgivelse. Min begejstring var stor efter gennemlæsning af biskop Balles visitatsbog, og den er ikke mindre nu, idet man som læser for første gang gennem visitatsindberetninger og visitatsbog kan følge biskoppen på hans embedsrejser gennem næsten tre årtier. Det er på mange måder en bevægende rejse gennem tid og rum.

Af de 11 visitatsindberetninger, som bogen dækker, har kun visitatsen fra 1785 tidligere været trykt i Kirkehistoriske Samlinger. Indberetningerne fra 1783 til 1786 og 1789 til 1792 befinder sig i Danske Kancelli, medens årene 1787 til 1788 findes i Kirkekollegiets samling af visitatsindberetninger. Endelig er koncepten til indberetningen for 1793 fundet i biskoppens kopibog i det sjællandske landsarkiv. Gennem de 11 indberetninger når vi sammen med biskoppen rundt tre gange i Sjællands stift. Sammen med udgivelsen af visitatsdagbøgerne fra 1799 til 1807 skulle man mene, at biskop Balles samtlige visitatser dermed er dækkede. Så heldigt er det imidlertid ikke. Der er et hul i kildematerialet på fire år mellem 1794 og 1798, hvor hverken indberetninger eller dagbøger har kunnet spores. Det udgivne materiale er dog et overbevisende vidnesbyrd om biskoppens indtryk fra sine rejser.

Transkriberingen af arkivmaterialet er foretaget ordret med en vis modernisering af kommateringen. Denne gang har udgiveren ikke måttet opgive en eneste gang, formentlig fordi indberetningerne er skrevet i en mere letlæselig hånd end visitatsbogens hurtige indførslers. Akkuratessen er som ved forrige udgivelse meget høj – de typografiske fejlslag, som er fundet, kan være på en hånds fingre. Et enkelt ords stavning kan give anledning til overvejelser. Nogle gange forekommer udtrykket Folks-Lærer (s. 25, 38, 108 og 152) eller Folkslærer (s. 100 og 143). En enkelt gang hedder det Folkelærere – denne gang i flertal (s. 133). Begrebet findes ikke omtalt i bogens ordforklaring, som ellers giver nyttige forklaringer (f.eks. »Ju-

bel-Skolelærere« (s. 22 og 147) – en lærer som har virket 50 i sin tjeneste). Noterne er hele vejen kortfattede. Ofte drejer de sig om bibliografiske oplysninger til omtalen af uddelte præmiebøger og samtidige skrifter. Flere noter giver interessante oplysninger om retssager, som skimtes i teksten. Bogen har et omfattende sted- og personregister; læseren henvises til præste- og skolestater til videre studier, for kirkernes vedkommende til Danmarks Kirker, hvor alle sjællandske bind foreligger.

I et tillæg til de enkelte indberetninger er aftrykt biskop Balles samlede vurdering af sine fire første visitatsrejser samt på side 186f provst Kragelunds fortegnelse over de bøger, som biskoppen havde brugt som præmier i Herfølge og Sædder sognes skoler ved visitatsen i 1791. Fortegnelsen er specielt interessant, fordi den viser, hvilke børn der fik præmiebøger, og hvilke bøger de enkelte fik. Christian Larsen har i note 155 korrigeret provstens notater, idet han mener, at *Lommebog for Børn* må være en fejlskrivning for *Lommebog for Bønder*. (Ålborg 1786). Men korrektionen er selv en fejl. Af D.E. Rugaards *Skole-Bibliothek* fra 1847 fremgår det, at den kendte præst og lærebogsforfatter H.E. Birch i 1790 til 1793 hvert år udgav *Lommebog for Børn*. Det må givet være den, som Balle har benyttet som præmiebog.

Visitatsbog og visitatsindberetninger

Der er en afgørende forskel på forrige udgivelse og denne. I 1999 var det biskop Balles dagbogsnotater, som blev udgivet. Da det ikke har været muligt at finde dem for den tidlige periode, så drejer det sig denne gang om biskoppens indberetninger til Danske Kancelli. Christian Larsen kunne i 1999 sammenholde visitatsbogen med de indsendte visitatsindberetninger for årene 1799 til 1807. Han konstaterede, at visitatsbogen er mere autentisk end indberetningerne: Man kommer tættere på biskop Balles uforbeholdne opfattelse af tingenes tilstand, medens han i de officielle indberetninger har fjernet nogle af de mest krasse bemærkninger. Eksempler gives i 1999 på, hvad biskop Balle på denne måde udelod i indberetningerne til kancelliet: »Degnen er en ussel Stymp«, »Han er et dumt og stolt Menne-

ske, som bestiller intet, men gør kun Fortred ...« Her er udtrykkene blevet mildnet i indberetningerne. På den baggrund skulle man tro, at de nu udgivne visitatsindberetninger er en kedeligt friseret udgave af biskoppens rejser. Det er på ingen måde tilfældet. Det er svært at forestille sig, hvad biskop Balle egentlig kan have skrevet i sin dagbog, da hans udtryk i indberetningerne er krasse nok! »Skoleholder Madsen er en Stymp« (s. 185), »Skoleholder Plenge er en ussel Mand ...« (s. 147), »Skoleholder Kofoed tiener for udsselt Løn og er selv en Usling« (s. 142), »Skoleholder Hytter er en gammel, uduelig, stridig og slem Mand ...« (s. 153), »Degnen Thomsen har neppe en reen Tone i sin Mund og neppe et klart eller sammenhængende Begreb i sit Hoved« (s. 138), »Skoleholder Winther er et heftigt og uroeligt Hoved ...« (s. 127), »Skoleholder Müller, en gammel cynisk, vranten Attestatus ...« (s. 115), skoleholder Møller i Bagsværd Skole »foer afsted som en Baadsmænd med sin Tamp iblandt de uskyldige Børn, indtil jeg endelig fik ham tvunget« (s. 85), »Skoleholder Møller i Holmstrup, som havde Frækhed nok til at sammenvæve den ynkeligste Snak paa Prædikestoelen, blev forbudet at lade sig høre oftere af dette Sted« (s. 31) osv.

Oftest var det skoleholderne, som måtte holde for, men enkelte præster kunne også få en hård medfart: »Præst Hr. Møller, som haver i sit Embede været til Anstød formedelst sit spattende Ordgyderi ...« (s. 30), »Sognepræsten Hr. Holm er for vidtløftig og skrigende i sit Foredrag paa Prædikestolen ...« (s. 218), »Sogne-Præsten Hr. Lund prædikede uden Gaver og heel utydelig, saa jeg næsten ikke kunde forstaae ham. Han catechiserer heller ikke vel og er overalt en sær Mand« (s. 178), »Sogne-Præsten Hr. Brorson er en ældgammel Mand, prædiker mævert og maadeligt ...« (s. 171) osv. Man kan let forestille sig udfaldet, hvis en af de omtalte ville ansøge om et bedre embede! Sammenlignet med den efterfølgende periodes trykte visitatsbog ses altså ikke nogen tydelig forskel på spontanitet og detaljerighed. Som i visitatsbogen forekommer det, at personer, som har gjort indtryk på biskoppen, nævnes ved navn, f.eks. de to brave soldater Friederich Nicolaisen og Anders Larsen,

som svarede usædvanlig godt for sig i Fensmark Kirke ved visitatsen i 1788 (s. 111). Biskop Balle havde talt med dem om, hvad mod og guds frygt og en god samvittighed betyder for den, som skal udrette et nok så farligt arbejde, uanset hvilken stand han tilhører. Derimod ønskede biskop Balle ikke at videregive navnet på den soldat, som ved samme lejlighed blev helt beskæmmet under katekiseringen, og som måtte love bod og bedring, hvis hans tilstand ikke skulle røbes for hans overordnede. Drengen Peder Rasmussen fra Snesere Skole blev også fremhævet. Peder dukkede op to år i træk for at overvære visitationen i to forskellige skoler. På grund af sin store dygtighed kunne han på den måde sikre sig en præmiebog hver gang. Peder fortalte sin biskop, at han var i færd med at samle sig et lille bibliotek! Også drengen Hemming Hansen i Mehrns Skole måtte omtales (s. 79). Han var endnu ikke fyldt fem år, men kunne svare så glimrende for sig, at biskop Balle ville følge hans videre udvikling. Underforstået i indberetningen ligger, at biskoppen ville sikre drengen en latinskoleuddannelse.

Forandringer i visitatsrutinerne

Gennem indberetningerne får man et klart indtryk af den udvikling, som biskop Balles visitater gennemgår. De første år følger han en ældre tradition, idet han samler konfirmerede og ikke-konfirmerede børn og unge i sognets kirke for sammen med præst, degn og skoleholder og i overværelse af menigheden at kontrollere læsning og kundskabsniveau. Selvom han tager fat på det enkelte barn eller den enkelte konfirmand under den flere timer lange overhøring, så er der så mange, at han har vanskeligt ved at udskille de skoler, som de kommer fra. Derfor finder han, at vurderingen af lærernes indsats bliver for stormasket og muligheden for en opfølgning ved en efterfølgende visitats for ringe. Han går derfor over til en mere besværlig og tidkrævende form for visitats. Han besøger fra 1785 først sognets kirke for at mødes med den konfirmerede ungdom (den voksne ungdom). Derefter kører han ud i sognet for at besøge skole efter skole. En visitats af sognets børn og unge kom på den måde til at tage flere dage. Til gengæld fik biskop Balle et sikkert kendskab til hver en-

kel degns og skoleholders måde at katekisere på, ligesom han fik et levende indtryk af børnenes kundskaber og forældres og arbejdsgivers holdning til børnenes skolegang.

»Trældoms Møye«

Hvilket indtryk fik biskop Balle af kundskabsniveauet? Udgiveren siger indledningsvis, at biskoppen var en mild visitator. Det gælder sognepræsterne, som næsten altid får positive ord med på vejen. Degne og skoleholdere får derimod mange knubbede bemærkninger. »Trældoms Møye« kalder biskop Balle præsternes arbejde med at forberede børnene til konfirmationen. Denne svaghed i folkeopdragelsen opdagede biskoppen under sin første visitatsrejse, og ændringen i de nævnte visitatsrutiner blev en konsekvens. Herved opprioriterede han skolens rolle i læse- og kundskabsindlæringen; her skulle grunden lægges til en stærk religiøsitet i landbefolkningen – og han rakte derfor en hjælpende hånd til stiftets præster. Alligevel har man efter læsning af ti års visitatsindberetninger et temmeligt trøstesløst indtryk af børnenes kundskabsniveau og lærernes pædagogiske evner. I min anmeldelse af biskop Balles senere visitatsrejser kunne jeg pege på den rivende udvikling, som fandt sted inden for skolens undervisning efter århundredskiftet. Noget tilsvarende ses ikke i perioden frem til 1793. Undervisningsmaterialet skifter dog i nogen grad. Pontoppidans *Forklaring* afløses af Balles egen *Lærebog*. Bibelhistorie og salmer bliver i større grad en del af undervisningsindholdet, men stadig er katekismeindlæring dominerende. Skrivning og regning omtales sjældent, historie og geografi er en kuriositet. Det store kvalitetsløft kommer øjensynlig først med læreruddannelsens etablering i 1791, og den ligger uden for dette kildemateriales periode.

Læsefrugter

Der er enkelte forhold, som er slående i denne første periode af biskop Balles embedsudøvelse:

1. Skoleholdernes høje alder. Mange var over 80 år. I de grelle tilfælde, hvor dovne og kraftsløse skoleholdere overlod undervisningen til hjemmene, kunne bi-

- skoppen tvinge dem til at tage en hjælpelærer, så der kunne komme gang og nyt mod i undervisningen.
2. Forældrenes hyppige medvirken som undervisere. Til biskop Balles store glæde tager forældrene – især mødrene – selv ansvaret for deres børns religiøse oplæring, hvis skolens lærere ikke magter opgaven. Vi møder ofte udtrykket, at præmiebøger blev uddelt i skolen af hensyn til forældrene – biskoppen ville præmiere deres undervisning.
 3. Kvinder var ofte inddraget som hjælpelærere – og dette fik biskoppens fulde velsignelse. I dette tilfælde kom den nye læreruddannelse, som kun henvendte sig til mænd, muligvis til at lukke af for lokale arbejdsmuligheder i skolen for kvinder.
 4. Mange børn gik ikke i skole. Skolegang var slet ikke indarbejdet i alle lokalmiljøer. Undertiden kendte skolens lærer ikke de børn, som mødte op til skolevisitationen. Det undlader biskoppen ikke at bemærke. Skolevisitationerne fremkaldte måske forestillingen om, at børn burde høre til en bestemt skole og et skoledistrikt.
 5. Skolebygningerne var ifølge biskop Balle i god stand. For alle, som har beskæftiget sig med lokal skolehistorie, må dette standpunkt forekomme overraskende. I lokalt kildemateriale finder man ofte detaljerede klager over elendige skolebygninger. Biskoppen var solidarisk med lokalsamfundet på dette punkt.
 6. Lokalbefolkningen stod selv overraskende solidarisk med præst, degn og skoleholder. Hvert sted spurgte biskop Balle, om menigheden eller forældrene havde noget at beklage sig over. Yderst sjældent mødte han andet end et nej eller en sigende tavshed som svar. Også selvom han vidste, at der var utilfredshed blandt de fremmødte. Uden opbakning fra befolkningen fik han selv svært ved at tage affære over for en uduelig lærer eller doven præst, og man kan mærke, hvordan han nu og da ærgrer sig over tavsheden.

Forskellige læsevinkler på visitatsindberetningerne

Hvordan kan man læse biskop Balles visitatsindberetninger? For mange vil de fremstå som endeløse og ofte monotone karakter-

istikker, som man ikke kan læse i én sammenhæng. For den, som søger oplysninger om lokale skole-, kirke- eller personforhold, indholder bogen en sand rigdom af oplysninger. Den kan også læses ud fra andre vinkler. Visitatsindberetningerne kan opfattes som en gejstlig magtdemonstration. Biskop Balle er ganske klar over, at han magtfuldt forsøger at gennemføre den opdragelsespolitik, som han mente sig forpligtet på. Magtmidlerne var talrige og trindelte.

Som den gode pædagog biskop Balle var, begyndte han altid med opmuntring af både børn, lærere og forældre. Den kunne foregå som anskuelig undervisning, mundtlig vejledning, uddeling af præmiebøger osv. Næste trin var mundtlig samtale med læreren i enrum, eventuelt med trusler om skriftlig indberetning, hvis der ikke skete væsentlige fremskridt til næste visitats. Andre gange måtte han gå længere og opfordrede til at tage en hjælpepræst eller hjælpelærer. Denne mulighed var større i skolerne end i kirkerne. Fik biskop Balle ikke en klage fra menigheden, havde han vanskeligt ved at bruge magtmidler over for en dårlig præst. Indberetningerne gav i sig selv anledning til vurderinger, som ville få betydning for den enkelte embedsmands karriere. I værste fald opfordrede han Danske Kancelli til at tage affære. Endelig benyttede biskoppen sig af et karaktersystem, hvor han ved hver visitats' afslutning inddelte de besøgte kirker og skoler i klasser af første, anden, tredje og eventuelt også fjerde grad. Også placeringen her ville få betydning for den enkelte embedsmands karrieremuligheder. For biskop Balle var det lærerstanden, som blev vurderet ved visitaterne, ikke den enkelte elev.

Man kan også læse indberetningerne den anden vej – som udtryk for kræfter, som biskop Balle var oppe imod. De var mange: uduelige lærere, dovne præster, vrangvillige husbønder (hvor nogle endda udskrev bønderbørnene til arbejde netop den dag, biskop Balle kom på visitats, for at vise deres trods) samt dørske bønder, der selv holdt børnene hjemme fra skole. Dertil kom den kritiske intelligencia i København og præster af anden kirkelig observans. I indledningen til *Biskop Balles Visitatsbog 1799-1807* gør udgiveren rede for den supranaturalistiske teologi, som var biskoppens teologiske ståsted.

Den er god at have med også i denne udgivelse for at forstå biskop Balles kritiske kommentarer til præster, som ikke er evangeliske nok i deres prædiken.

Biskoppen er kritisk over for de lærere, der ikke deler hans positive vurdering af udenadslærens betydning for begrebsdannelsen hos børn – lige så kritisk som over for de lærere, der lader børnene plapre udenad uden at forstå, hvad de taler om. Ofte lader han indberetningerne afspejle de frustrationer, som han har haft, som om han hermed vil sikre en mere gunstig vurdering af sin egen biskopposition.

Visitatsindberetningerne kan desuden læses som udtryk for den gejstligt styrede læseindlæring i perioden, idet forholdet mellem udenadslæring og religiøs boglæsning optræder i alle skolers visitatsberetninger og giver solid grobund for en vurdering af kirkeens undervisningsmetoder, hvor begrebsdannelse gennem udenadslæring spillede en stor rolle.

Endelig vil visitatsindberetningerne kunne følges ud fra en velfærdsstatlig indfaldsvinkel, idet biskop Balle også visiterede alle fattighuse og hospitaler. Overalt inspicerede han bygninger og inventar og spurgte lemmerne, om de havde noget at klage over. Lige så ofte fik han svaret, at de var godt fornøjede og modtog det, de havde krav på. Et nærmere kikk på de lokale forhold vil her kunne give baggrund for en vurdering af biskop Balles egen vurdering. Et så positivt billede over så stort et geografisk område forekommer lidet sandsynligt.

En stor og vigtig opgave for den skolehistoriske forskning er hermed løst på bedste måde. Det anbefales at læse og sammenholde de to udgivelser: visitatsindberetninger og visitatsbog. Set i sammenhæng gør de to udgivelser os klogere på skolens funktion og den gejstlige lærerstands opfattelse af sin folkeoplysende rolle i en vigtig brydningsperiode i moderniseringsprocessen.

Ingrid Markussen

Arthur O. Sandved: Fra »kremmersprog« til verdensspråk. Bind II. Engelskfaget ved Universitetet i Oslo 1945-1957. Forum for universitetshistorie. Skriftserie 3/2002. 335 sider. 145,00 NOK.

I sine *Erindringer* (Kbh. 1978) fortæller Henrik V. Ringsted, den folkekære forfatter til bl.a. *London i Lup*, *En Have i London* og *London Mosaik*, at han i 1931 ved sin hovedfagseksamen i engelsk ved Københavns Universitet blev den første danske cand.mag. med speciale i amerikansk litteratur. »Det lyder utroligt«, tilføjer han, »men man kan bare slå efter i universitetsårbogen, hvoraf det fremgår at amerikansk litteratur først blev officielt anerkendt som led i det engelske studium i 1949!« – Vist var Danmark sent ude med amerikansk. Hvordan var det i det øvrige Norden?

Arthur O. Sandveds bog giver i en fascinerende beretning svaret for Norges vedkommende, og studiet af amerikansk i Oslo er et af hans centrale emner. Bogen er det afsluttende bind II af hans værk om faget engelsk ved Universitetet i Oslo og skildrer tiden fra 1945 til 1957. Bind I (Forum for universitetshistorie. Skriftserie 3/1998, anmeldt af Jens Rahbek Rasmussen i *Uddannelseshistorie* 1998, s. 152f.) dækker tiden fra 1840 indtil 1943, da tyskerne lukkede universitetet. Bind II er – i lighed med bind I – disponeret således, at der systematisk redegøres for fagets bemanning, studieplaner, undervisning, eksamen, forskning, institutter og studenterrekruttering. Kildematerialet (herunder interview) er særdeles omfattende.

Sandved (f. 1931), der var professor i engelsk sprog ved Universitetet i Oslo fra 1974 til 1996, ser det som en fordel, at historikeren har en personlig distance til emnet, og standser her i bind II ved tiden omkring 1957, hvor han kort efter som nyuddannet i engelsk træder ind på scenen, og hvor en ny studieordning træder i kraft. At han var en af de studerende i den sidste del af bogens periode gør ham nok til en slags medspiller, men han ser det ikke som noget problem. Det må nok snarere betegnes som en gevinst. Sandveds placering betyder bl.a., at vi får et værdifuldt indtryk af en af de drivende kræfter i slutningen af perioden, nemlig den danskfødte professor, dr.phil. Paul Christophersen (1911-1999), som nogle læsere vil huske fra Bent Sunesens anmeldelse af *A Linguist's Credo* i *Uddannelseshistorie* 1999, s. 187ff. Sandveds bog er da også til egnet »Paul, lærer og venn«. Sandved afslutter i øvrigt sin bog ved at citere ham. Her er-

klærer denne vidt berejste, formidabelt kyn-
dige anglist bl.a., at »The Oslo Department
is the most interesting and exciting that I
have ever been attached to – and I speak
with some basis for comparison« (s. 295).

Det er tydeligvis en tilfredsstillelse for
Sandved at kunne skrive bind II. Her kan
han nemlig berette om genrejsningen af fa-
get, der igennem mange år havde befundet
sig i den nedadgående spiral, som han be-
skrev i bind I. Det var efter storhedstiden un-
der Johan Storms virke som professor (fra
1873 til 1912) i romansk og engelsk filologi,
at faget gennemgik en uheldig udvikling.
Engelsk var nu den norske skoles vigtigste
fremmedsprog, men på universitetet var der
vantrivsel i faget i form af utilstrækkelig be-
manning, kvalitativt såvel som kvantitativt
set. I en debat i Stortinget i 1938 beskrev
C.J. Hambro den minimale bemanning såle-
des: »der er ledig et professorat, der er intet
dosentur, der er ledig et lektorat. Der er en
absolut nødstilstand« (s. 19).

Med besættelsesmagten vel ude af landet
begyndte fagets genrejsning med en udbyg-
ning af stillingsområdet og et ihærdigt for-
søg på at hæve fagets akademiske status. I
kraft af de stærke relationer, som krigen
havde skabt mellem Norge og USA, blev vej-
en banet for et professorat i amerikansk li-
teratur (1946), der blev besat med Sigmund
Skard (1903-1995). Med hjælp fra bl. a.
Rockefeller Foundation og i erkendelse af
amerikansk kulturs store betydning i samti-
den og det nødvendige i, at universitetet tog
denne side op til behandling, oprettedes et
Amerikansk Institut (1948). Så tidligt som i
1950 nævntes i et notat i Rockefeller Foun-
dation-arkivet om studiet af amerikansk li-
teratur i Europa, at »there is little doubt that
at present Oslo has taken the lead in Ameri-
can Studies in this field« (s. 184).

Skard lancerede ideen om et Britisk Insti-
tut allerede i 1946, og i forbindelse med det
besøg, som Winston Churchill i maj 1948
skulle aflægge i Oslo, hvor han blev promo-
veret til æresdoktor, fik han udvirket, at
skibsreder Anders Jahre donerede først
200.000 kr. og umiddelbart derefter 300.000
kr. til et Britisk Institut. En boggave fra
British Council og yderligere pengemidler fra
Jahre fik stor betydning for studenter- og
lærerlivet, der udspillede sig i Britisk Insti-

tut, som fra 1951 holdt til i en stor og stilfuld
villa på Frogner med udmærkede studiefaci-
liteter. (Det var først i 1962, at Britisk Insti-
tut sammen med Amerikansk Institut flyt-
tede til Blindern, hvor de to institutter fortsat
eksisterede side om side indtil ind i 1980'erne,
hvor de fusioneredes til det Institut for
britiske og amerikanske studier, som findes i
dag).

Genrejsningen af faget blev på forskellige
måder særdeles kompliceret. På sprogsiden
blev et professorat i engelsk filologi, som
var blevet ledigt i 1936, og som krigen og en
række andre besværlige forhold havde givet
en trang skæbne, omsider effektivt besat i
1949 med Asta Kihlbom (1892-1984), der
dog allerede i 1953 flyttede til Bergen, hvor
hun tiltrådte et professorat i engelsk sprog.
Det var mellem hende og den ansvarlige for
amerikansk litteratur (Skard), at en flerårig,
yderst barsk tvekamp skulle udspille sig –
»den bitreste striden i fagets historie« (s.
290). Kihlbom, der »kanskje ikke [var] »an-
gloman«, men i hvert fall sterkt anglofil« (s.
115), var aldeles uvillig til at lade ameri-
kansk beslaglægge en del af engelskstudiet.
Hun fandt, at dette fagområde måtte leve
selvstændigt, uafhængigt af engelskstudiet,
således at det ikke optog den tid, der efter
hendes skøn var fornøden til at erhverve sig
et tilstrækkeligt højt niveau i praktisk en-
gelsk og fordybe sig i britisk sprog, litteratur
og kultur. For Kihlbom gjaldt det primært
om at sanere den sproglige side af studiet,
hvor hun fandt niveauet ved eksamen
»skandaløst lavt« (s. 60).

Læseren fornemmer, at det både var *på
trods af* striden (der må have været nerve-
rende for de involverede), og *i kraft af* den
(med drøftelser af de indbyrdes så forskel-
ligartede og ofte inspirerende forslag, der
kom til udtryk), at der gennemførtes et kva-
litetsløft i engelskstudiet. Dette løft ses tyde-
ligt i afsnittene om studieplaner og om un-
dervisning og eksamen, hvor Sandved med
pædagogisk snilde bærer læseren igennem et
mylder af detaljer – mange af dem interes-
sante set fra et dansk synspunkt (hvor man
f.eks. noterer sig de skiftende opfattelser i
spørgsmålet om, hvilken specifikationsgrad
der bør gælde for pensakrav).

Den betydelige genrejsning af faget
skyldtes også den stab af fortrinlige forske-

re, der i perioden var ansat. I et afsnit om forskningen diskuterer Sandved en række videnskabelige publikationer inden for såvel britisk som amerikansk med direkte tilknytning til engelskfaget ved Universitetet i Oslo. Denne opgave er i sig selv krævende, hvis den skal løses perspektivrigt. Faghistorie kan skrives af mennesker med vidt forskellige funderinger, men denne opgave fordrer dyb indsigt i forskellige sider af faget. Over små 70 sider fører Sandved læseren igennem adskillige værker, flere af dem fremragende arbejder med international gennemslagskraft, som danske anglistere med glæde vil nikke genkendende til, f.eks. Kristian Smidts arbejde om T.S. Eliot og Maren-Sofie Røstvig's afhandling om antikens *beatus ille*-tradition som den forfølges i engelsk digtning 1600 til 1760. Denne del af bogen er yderligere interessant derved, at der under omtalen af Skards store arbejde om amerikanske studier i Europa gives et resume af hans konklusioner om amerikanske studier i Danmark og Sverige, der begge – stærkt britiskorienterede som de var – kom sent i gang.

I afsnittet om studenterrekrutteringen beskriver Sandved, hvor mange der valgte engelsk, hvor mange der havde engelsk som hovedfag, hvor mange kvindelige studerende der var, og hvilke fagkombinationer de engelskstuderende havde. Nok var engelsk ekstremt populært i efteråret 1946, men dette fortog sig efterhånden, som krigen kom på afstand, og eksamenskravene skærpedes.

Måtte dansk anglistiks historie blive beriget med en lignende fyldig, indsigtfuld og velskrevet fremstilling.

Arne Juul

Erik Jørgen Hansen: Uddannelsessystemerne i sociologisk perspektiv.

Hans Reitzels Forlag 2002. 252 sider. 250,00 kr.

Det er en indholdsrig bog – vidnesbyrd om forfatterens mangeårige interesse for uddannelsernes betydning i spillet om samfundets indretning, »social reproduktion« og »social arv«. Litteraturlisten spejler troværdigt en videnskabelig debat både uden- og indenlands. Læseren glæder sig over viden, tanker

og sproglig præcision – selvom forfatteren i lighed med mange andre på DPU ikke kan dy sig for at udstrø problemstillinger, når han mener problemer – eller målsætninger, når meningen er mål.

Bogen har en historisk dimension med vægten lagt på de sidste 40-50 år, undertiden også med historiske tilbageblik med støtte i bl.a. Undervisningsministeriets publikation fra 1998, *Uddannelsessystemet i tal gennem 150 år*. Omkring 1960 blev det god tone at hævde, at det var vanskeligt at overinvestere i uddannelse; i dag ville de fleste økonomer og politikere formentlig udtrykke sig mere varsomt – i hvert fald om forholdene i den vestlige verden. Men der skete noget i de år. I vort eget samfund og i store dele af den vestlige verden blev det i 1960'erne for første gang bredt accepteret i befolkningen, at alle burde have en eller anden form for formaliseret uddannelse; en »uddannelses-eksplosion«, der fortsat udfordrer til forklaringer. Nyttig er bogens oversigt over de sidste årtiers sociologiske og økonomiske synspunkter på spillet mellem uddannelse, kundskab og samfund. Forfatteren har sine ikke ubegrundede forbehold over for politiske krav om stadig mere uddannelse (overuddannelse, »uddannelsesinflation«). Han er præcis i sin beskrivelse af de gængse misforståelser af forholdet mellem uddannelse og køn af arbejdsløse med konklusionen: »Og skaffer alle i køn sig mere uddannelse, kan resultatet »alene« blive en bedre uddannet kø – ikke en kortere kø« (s. 86). Med elegance spidder han anvendelsen af »kompetence« og anden »ny organisationsretorik«, der skal forkynde budskabet: »Uddannelse er vigtig/vi er vigtige« (s. 91ff.)

De 12 kapitler handler bl.a. om *uddannelseskrisen*; om *hvordan uddannelsessystemer er forskellige*; om *den sociale rekruttering og intelligensreserven*; *køn og uddannelse*; *restgruppen*; *kundskaber, opdragelse og værdier*; *elevstrømmene*; *den statslige uddannelsesplanlægning* – og om *uddannelsesreformer*. Kapitlerne skal ikke refereres her, men et par synspunkter nævnes. Forfatterens styrke er en solid viden om fagmetodiske diskussioner. Han kan her trække på sin egen produktion, bl.a. *generationsundersøgelsen* – fra 7. klasse i maj 1968 til sidste interview med de da 38-årige i 1992 (*En ge-*

neration blev voksen, 1995) – og undersøgelser af social rekruttering til uddannelserne. Han trækker også på udenlandske uddannelsessociologer, bl.a. den engelske Margaret S. Archer (trefaset forløb i alle de vestlige uddannelsessystemer: take-off, vækst- og inflationsfase) og den amerikanske Steven Brint, der i 1998 udgav *Schools and Societies*; begge er optaget af forskelle i systemernes udvikling – afhængigt af om de afgørende beslutninger er centralt eller lokalt placeret. Også den norske Marianne Nordli Hansen leverer viden, specielt gennem artiklen »Utdanningspolitik og ulikhet. Rekruttering til højere uddanning 1985-1996« (1999).

Den danske diskussion inden for uddannelsessociologi er naturligvis smukt repræsenteret – suppleret af pædagogiske synspunkter, bl.a. gennem artikler i ministeriets tidsskrift *Uddannelse*. Det kan undre, at statskundskabsprofessor Erik Rasmussens bog om »Lighedsbegreber« (1981) ikke er inddraget – dels fordi lighedsfortolkning er central for begge forfattere, om end anskuet fra forskellige vinkler, dels fordi Rasmussen har et vigtigt afsnit om »Lighedsbegreber i dansk skolepolitik«.

Et kapitel handler som nævnt om »restgruppen«, et begreb, der dukkede op i 1970'erne – og siden er anvendt med nogen løshed i tal-angivelserne. Definitionen har ændret sig. Oprindeligt mentes »den del af en årgang unge, der ikke efter grundskolen fortsatte i en ungdomsuddannelse. I dag afgrænses restgruppen som »den del af en årgang, der ikke opnår en erhvervskompetencegivende uddannelse« (s. 149f.) Derfor omfatter begrebet nu også dem, der efter en studentereksamen ikke har påbegyndt eller fuldført en videregående uddannelse eller gennemført en erhvervsrettet ungdomsuddannelse. Forfatteren advarer mod at nære større tillid til restgruppetallene.

Kapitlet om *Kundskaber, opdragelse og værdier* rejser – men undlader at besvare – spørgsmålet om, hvad der skal med i curriculum. Det er et spørgsmål, der nok kan trænge til nye synsvinkler. Ikke uden grund forholder forfatteren sig kritisk over for *Pejling og perspektiv*, der i 1988 prioriterede nogle almene værdier, som skulle med i bagagen i det 21. århundrede (»21 tekster, der

leder tanken hen på 21 små »fristile« i dansk«, s. 174). Mere positiv er han over for Margrethe Vestagers *Værdier i virkeligheden* (2000), der gerne ville lade skolen bidrage til at udforme »det kreative videnssamfund« og forhindre en nihilisme, hvor godt eller dårligt er ligeegyldigt. Hansen slutter med at anbefale, at »man i undervisningen undlader verbale formuleringer af værdier« (s. 176); i stedet skulle man sørge for, at de voksnes adfærd harmonerer med de grundlæggende værdier. Mon ikke Peter Kemps kritik af pædagogisk værdidebat har fået for stor indflydelse her? Hverken børn eller ordentlige lærere arbejder da med »verbale formuleringer af værdier« – de arbejder med historier og eksempler, der kan bruges, når man tænker sig om.

I kapitlet *Statslig uddannelsesplanlægning – hvorfor og hvordan?* redegøres der for Planlægningsrådet for de højere uddannelser fra institueringen i 1964/65 frem til 1990'erne. Læseren er med fra Planskiten (1967), der tilstræbte fri adgang til studierne – ikke alene på universiteterne, men også på de øvrige læreanstalter – over Helhedsplanen (1974), der mere end antydte nødvendigheden af en styring af de højere uddannelser (ressourcer, studieforbøb og tilgang af studerende), over lovhjemmel i 1976 til indførelse af generel adgangsbegrænsning, indførelse af nyt bevillingssystem, den såkaldte budgetmodel (1981), der flyttede kompetencen til bevillingernes fordeling fra universiteter til ministerium – til indførelsen af taxameterstyringen i 1994.

Den statslige uddannelsesplanlægning var ifølge denne fremstilling noget af en succes, idet planlæggerne gennem præsentation af analyserne fik overbevist et politisk flertal om nødvendigheden i at reformere de videregående uddannelser. Kritikerne kommer i hvert fald ikke stærkt til orde. Man skulle næsten tro, at forfatteren selv havde været ansat i ministeriet. Det er dog ikke tilfældet!

Sidste kapitel, om *Uddannelsesreformer*, rummer et godt afsnit om reformen i år 2000 vedrørende erhvervsuddannelserne. Finn Christensen, der citeres fra publikationen *Pædagogik og didaktik i de nye erhvervsuddannelser*, understreger, at der skal tilføres erhvervsuddannelserne mere status i forhold til de gymnasiale ungdomsuddannelser, så-

ledes at der opstår »lighed i omdømme« (s. 232). Det er godt sagt. Hansen har i sociologisk sammenhæng gennem mere end 35 år kæmpet for arbejderbørns mulighed for at bruge uddannelsessystemet i kampen for social opstigning – et synspunkt, der politisk lå på linje med de gamle socialdemokratiske (her unævnte) frontkæmpere F.J. Borgbjerg og Vilhelm Rasmussen. Det skal Hansen ikke have utak for.

Men det skal noteres, at implicit har målestokken altid været universitetsuddannelserne – det var dem, der havde erobret prestige. Længe havde begrebet »ligeværdighed« svært ved at vinde anerkendelse i sociologien, også hos Hansen, angiveligt fordi det var for upræcist. Men i et moderne samfund er der brug for et sådant begreb, og det har vundet status. Christensen har givet det et nyt navn med ordene »lighed i omdømme« mellem gymnasiale og erhvervsfaglige ungdomsuddannelser. Hansen vil forhåbentlig vende tilbage til denne »danske« balance i sin næste samling. Han er god til at skrive nøgternt om vigtige emner i vor uddannelseshistorie.

Vagn Skovgaard-Petersen

Ning de Coninck-Smith: Skolen, lærerne, eleverne og forældrene. 10 kapitler af den danske folkeskoles historie i det 19. og 20. århundrede.

Forlaget Klim 2002. 229 sider. 245,00 kr.

Ning de Coninck-Smith har i mange år beskæftiget sig med skolehistorie set fra et brugersynspunkt. Fokus har været på skolens hverdag, dens aktører – lærere, elever, forældre – og skolehistorien er blevet forbundet med studiet af barndommens historie. I antologien *Skolen, lærerne, eleverne og forældrene* har hun samlet i alt ti artikler fra sin omfattende produktion; de ni har allerede været publiceret i anden sammenhæng i perioden 1987 til 1999. Bogens svaghed bliver da også, at disse artikler stritter i mange retninger – trods inddelingen i tre hovedafsnit, »Skolen og lærerne«, »Skolen og eleverne« og »Skolen og forældrene«, og tilføjelsen af et indledende kapitel, hvor der argumenteres for artiklernes fælles udgangspunkt i ønsket om at indskrive skolen i en

bredere social og kulturel kontekst. Skolehistorie handler hos de Coninck-Smith ikke blot om læring og organisation. Det handler også om magt og opdragelse, om køn og krop, om kultur, etnicitet og klasser, om små og store mennesker og deres indbyrdes relationer.

Alle bidrag falder inden for denne brede definition af skolehistorie, men det forbliver et postulat, at artiklerne bortset fra i deres faglige udgangspunkt har en indre sammenhæng.

Til gengæld demonstrerer artiklerne, at de Coninck-Smiths sociologisk inspirerede indgang til skolehistorie er frugtbar og udgør et væsentligt supplement til en mere traditionel skolehistories fokusering på skolepolitik, -lovgivning, -administration og institutionshistorie. Samtidig viser bredden i emnevalget og de valgte problemstillinger, at de Coninck-Smith er en originalt tænkende forsker.

Det eneste hidtil upublicerede bidrag er artiklen »Børnernes Snak og Forældrenes Frygt«. Uterlighedssager i den danske folkeskole 1900-1970«, der demonstrerer forfatterens evne til at tage en aktuell problemstilling op og tilføje en historisk dimension til nutidens debat om pædagogik gennem en analyse af uterlighedssager i Undervisningsministeriets arkiv. Det er interessant læsning, hvor forfatteren viser, at holdningen til og håndteringen af uterlighedssagerne ændredes betydeligt igennem undersøgelsesperioden.

I det hele taget er der spændende læsestof. Artiklen om overlærer Jens Olsen (1840-1911) fra Varde tegner et interessant billede af en lærerpersonlighed, som beskæftigede sig med børnepsykologi og foretog praktisk psykologiske forsøg blandt skolelever i Varde i 1890'erne, før børnepsykologien blev monopoliseret af universitetsforskere. Ligeledes væsentlig er artiklen »Kampen om barnets tid – til hver en tid. Skolen og børnearbejdet i byen og på landet i Danmark 1900 til ca. 1960«, der skildrer udviklingen i børnearbejdet i denne periode og kampen for at give børnene ret til en egentlig barndom, ligesom artiklen »Internaternes og skolens historie. Eller den lille indesparing« giver et grumt indblik i den kontante behandling, skolemyndighederne i Københavns Kommune og på Frederiksberg i årtierne omkring 1900 gav de skulkende elever. Internaterne

disciplinerede de udisciplinerede og virkede afskrækkende på den øvrige elevmasse.

Alt i alt kan bogen anbefales for sine ti velskrevne nedslagspunkter i skolehistorien og med sin karakter af en slags »greatest hits« kan den fungere som en god introduktion til de Coninck-Smiths forskerunivers.

Keld Grinder-Hansen

Odd Asbjørn Mediås og Alfred Oftedal Telhaug: Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til ny liberalisme.

Abstrakt Forlag Oslo 2003. 455 sider. 398,00 NOK.

To af Norges kendte skolefolk, Alfred Oftedal Telhaug og Odd Asbjørn Mediås, har udgivet en stor bog om grundskolens historie i Norge. Det er ikke bare en stor bog, hvad sidetal angår. Den er betydelig ved sit indhold. Den er væsentlig også for danske læsere, fordi den hele tiden relaterer til strømninger i tiden, der også har præget den danske skole. Den kan således læses med stort udbytte her i landet.

Først et par ord om bogens titel, fordi vi hos os efterhånden har fået et lidt anstrengt forhold til ord som nation og national. Bogens forfattere skelner klart mellem begreber som »nasjonalisme« og »nasjonsbygging«. Det sidste er et neutralt eller positivt ladet udtryk. Nasjonsbygging – jeg bruger det norske ord for ikke at fremkalde misforståelser – er en proces, en mere eller mindre bevidst udviklingskategori i statsdannelsen, hvor regioner, distrikter og individer søges sammensvejet i et organisationslignende nationalt fællesskab.

Denne nationsdannelse rummer forskellige integrationsopgaver: 1. en national bevidsthedsdannelse, hvor det gælder om at skabe en fælles identitetsforståelse – her kommer vi vel tæt på det danske udtryk, det folkelige, 2. en social integration, forstået som deltagelse eller integration i nationens institutioner, og 3. en politisk integration med henblik på at danne til statsborgere og medborgere. Man kan også tale om en socialisering i retning af både politiske refleksioner og politisk handling.

Nasjonsbygging kan også ses i et nytteperspektiv, hvor der er tale om et økonomisk

eller instrumentelt motiv til fremme af bruttonationalproduktet.

Nasjonsbygging er en bred proces, der indeholder mange forskellige tiltag, også grundskolen som et af de vigtigste elementer. De to forfattere stiller følgende spørgsmål: »Hvorledes har norsk uddanningsstenning og -praksis prioriteret mellem nasjonsbyggingens kulturelle, sociale, demokratiske (politiske) og instrumentelle motiv?« (s. 15). Et tilsvarende spørgsmål kan stilles vedrørende den danske skole.

Når man derefter vil forstå skolens rolle i den nationale dannelsesproces, må man se på nogle grundlæggende styringsmekanismer i samfundet. Bogen opererer her med fire former for »regimer« eller styringssystemer: det offentlige forvaltningssystem (bureaukratiet), det korporative forhandlingssystem (organisationerne), det parlamentariske beslutningssystem (storting/folketing, lokale folkevalgte) og endelig markedets prissystem.

Bogens undertitel, »Fra statspietisme til ny liberalisme«, antyder, at indholdet disponeres ud fra disse styringssystemer. Det sker ikke krampagtigt, og kan heller ikke lade sig gøre, for intet styringssystem kan være enerådende. De har vel til alle tider hver især spillet en mere eller mindre fremtrædende rolle.

Den norske skole begyndte ligesom den danske med en forordning, udstedt den 23. januar 1739 af den dansk-norske konge, Kristian VI. Der var tale om to love, men indholdet var stort set det samme. Den herskende politisk-økonomiske teori var kameralsmen, der fremhævede den aktive og dynamiske stat. På det religiøse, kulturelle og pædagogiske område var det pietismen. Det var en kontinental bevægelse, som greb både Danmark og Norge og ikke mindst kongehuset. Pietismen forlangte handling og socialt engagement og var som herskende religiøs retning et middel til at opnå integration/nationdannelse, og med det flittige, ordentlige og underdanige barn som forbillede passede bevægelsen til enevældens bureaukrati og til, at de sociale klasser skulle have en undervisning, der anviste enhvers plads.

Pietismen har været særdeles livskraftig i Norge, og det ser ikke ud til, at man her har oplevet den rationalistiske pædagogik, som i

Danmark er knyttet til Schimmelmans og Reventlowernes reformskoler (som måske har fået for stor en plads i vor skolehistorie i forhold til deres betydning?)

Oplysningstidens ideer dominerede nok den norske kulturdebat og gav landet Europas frieste forfatning, men de to forfattere hævder, at den dansk-norske enevældes tanker havde længere varighed på det kulturelle plan end på det politiske.

Pietismen beholdt overherredømmet over skolen og prægede skoleloven 1827, men de skolereformer, der blev indledt i 1850'erne og 1860'erne, hentede deres inspiration fra den romantiske idealisme med tanker fra Herbart og Grundtvig, hvor Hartvig Nissen og Ole Vig er de betydeligste norske skikkelser. Grundtvigs tanker passede ind i de norske bestræbelser på at formulere en norsk identitet på baggrund af dels den danskdominerede enevælde, dels kongefællesskabet med Sverige. Sprogstriden i den sidste halvdel af 1800-tallet er også et udtryk herfor.

I skoletænkningen afløses pietismens ideal om samfundsmedlemmerne som undersåtter og lydige tjenere i Guds rige af et statsborgerligt projekt, hvor samfundsmedlemmerne opfattes som stats- og medborgere, der gør brug af stemmeretten, deltager i og føler ansvar for samfundets udvikling. Johan Sverdrup, den første statsminister under parlamentarismen, citeres for følgende: »Jeg har virket for Folkets Selvstyre, dette forpligter mig til at tale og virke for Folkets Oplysning« (s. 60). Bogen bruger udtrykket »venstre-staten« om perioden fra 1884 til den socialdemokratiske Nygaardsvold-regering i 1935. Venstre-staten var de store folkebevægelseres tids med ambitioner om at kunne styre udviklingen gennem sindets dannelse. Det var de åndelige vækkelses tids. Forfatterne mener ikke, at folkeskolen i denne periode i væsentlig grad blev præget af lokale initiativer. Fornyelserne er kommet fra centralt hold, og hensigten har været ganske klar: Den nationale opbygning skulle bruge grundskolen som middel. Dermed blev indholdet også mere eller mindre centralt styret – trods større indflydelse til lærere og lægfolk i byer og bygder.

Med skoleloven i 1860 blev indholdet bl.a. bestemt af P.A. Jensens *Læsebog for Folkeskolen og Folkehjemmet*, den eneste

autoriserede læsebog for almueskolen på landet. Den afløstes i 1892 af Nordahl Rolfsens *Læsebog for Folkeskolen*, der nåede et samlet oplag på 9 mio., inden den gik af brug omkring 1960. Rolfsens læsebog blev et monument i den norske skole og i øvrigt et »egtefødt barn av venstre-statens hegemoni og av dens pedagogiske ambisjoner«. Rolfsens bog ville opdrage børnene til at blive norske borgere og føre dem hen til »det store, vi kalder fedrelandet«.

Et andet – og på sin vis nok så vigtigt – middel i nasjonsbyggingen var oprettelsen af de regionale skoledirektørembeder i 1860. I de 132 år, disse stillinger, der ikke må forveksles med den tilsvarende titel her i landet, eksisterede, var skoledirektørerne særdeles aktive med henblik på at skabe en norsk fælles folkeskole i det vidtstrakte land. Det gjaldt sikringen af den udvidede skolegang, som lovene i 1860 og 1889 lagde op til, og det gjaldt undervisningens indhold. (Om selve stillingen, se *Uddannelseshistorie 1997*, s. 179ff.)

Med regeringen Nygaardsvolds tiltræden i 1935 indledtes en ny epoke i Norges politiske historie. Dermed også i skolehistorien, selvom det først blev virkelig mærkbart efter 2. Verdenskrig. Havde venstre-perioden været præget af det parlamentariske styresystem, kan man om den lange socialdemokratiske periode, der fulgte, måske bruge udtrykket det korporative regime. På skolens område fik lærerforeningerne en stigende indflydelse, men initiativet lå stadig hos staten.

Krigsårene står som i en skarp parentes og omtales næsten ikke i bogen. Telhaug og Mediås anslår med tre kapiteloverskrifter temæet for et halvt århundredes skolepolitik:

- Fra klassekamp til nasjonal integrasjon – om førkrigsårene med Johan Nygaardsvolds regering
- Den dirigistiske skolestaten som nasjonsbygger – om Gerhardsen-epoken 1945 – 1965
- Lokal frihet eller hierarkisk skoleorganisasjon? – om »venstreradikalismens gylne år fra 1965 til 1986«

Selvom den forholdsvis korte Nygaardsvold-periode på mange måder var en overgangstid, så finder de to forfattere, at hoved-

linjerne i den socialdemokratiske epoke kan føres tilbage til tanker omkring det regeringskifte, der fandt sted i 1935.

Nygaardsvold-regeringen distancerede sig fra starten fra den internationalt orienterede klassekamplinje og gik ind for et »kompromis« mellem det bestående samfund og det ønskesamfund, man hyldede. Den norske historiker Berge Furre har brugt betegnelsen »den socialdemokratiske orden«.

Slagordet var »Norge for folket« som et udtryk for ønsket om brobygning i form af national integration. Denne drejning kender vi også her fra landet – ligeså den nationale betoning i de sidste år af mellemkrigstiden.

Hvor venstre-staten som nævnt havde været præget af troen på udvikling gennem sindets dannelse, synes årene mellem 1935 og 1965 at betone »en vitenskapeligøring av politikken«.

Synet på staten undergik i disse år en ændring. Det er tiden for opbygningen af velfærdsstaten, hvor staten blev betragtet som den gode magt, og politikerne var overbevist om, at udviklingen kunne styres af det statslige, politiske system i samspil med interesseorganisationer i samfundet og med den videnskabelige forskning. Denne overbevisning slog bl.a. igennem i opfattelsen af markedsøkonomien, der blev distanceret af planøkonomi og blandingsøkonomi.

Grundskolen har sin plads i dette mønster. Tiden efter krigen blev derfor i højere grad præget af den psykologiske forskning og af de store udredninger. Dermed fik forsøgsarbejdet en plads i skolens hverdag. Tre mellemoverskrifter er typiske:

- Konkurrenceevnen afhængig af skolen
- Skole for demokratisk opdragelse
- Skolen som bærer av kulturarven

Det er ikke bare den sidste, der viser hen til bogens titel, »Grundskolen som nasjonsbygger«. I stigende grad voksede bevidstheden om uddannelsens betydning for landets erhvervsudvikling i en mere åben verden med større handelssamkvem. Skolen er et instrument for vækst i bruttonationalproduktet. Dermed er den også her nasjonsbygger, men må derfor også være opdrager til demokrati, hvis man vil sikre en national, statsborgerlig udvikling.

Hovedoverskriften blev »Skolen for alle og for den enkelte«. Gennem skolen ville man være med til at udjævne de sociale skel – igen som et led i nasjonsbygging. Derfor blev temaet for lovgivningen enhedsskole og arbejdsskole, og man var i Norge tidligere ude, end man har været i Danmark.

Venstreradikalismen i Norge behandles i et kapitel med en overskrift, der formulerer periodens problem: Lokal frihet eller hierarkisk skoleorganisasjon? Spørgsmålstegnet er ikke uvæsentligt. Den nye radikalisme, der rummede både konservativ og fornyende træk, anerkendte ikke det norske samfund som monokulturelt. Den betonede pluralisme og det flerkulturelle samfund med plads til de mange subkulturer. Nyradikalismen var antiautoritær og gav sig udtryk i protester og demonstrationer og er karakteriseret ved en række oprør: studenteroprør, ungdomsoprør, kvindeoprør og »utkants- og bygdeoprør«. Individualismen fik en plads i denne bevægelse, hvor lighed defineres som ligeværd. Miljøproblemer fik en stor plads.

Periodens skolepolitiske hoveddokument var »Mønsterplanen for grunnskolen«, 1974. »I mangt og meget reflekterte denne mønsterplanen tidens ny radikalisme. Den var antiautoritær og samfundskritisk« (s. 220). Det blev i øvrigt den første nationale plan, som afsatte et helt afsnit til en minoritetsgruppe, samerne.

Tiden var også præget af, at nyradikalismen bragte det instrumentalistiske motiv i vanry ved at vende sig imod troen på en sammenhæng mellem bruttonationalproduktets størrelse og uddannelsens omfang. Telhaug gjorde det i 1977 på sin måde. I et foredrag i Danmarks Skolelederforening sagde han, at de elever, der kedede sig i skolen og brød ud, »starter i stedet en hermetikfabrik, som etter hvert blir til mange, de blir skipsredere og bygger dristig større og større skip og holder vårt underskudd i handelsbalansen nede på et rimeligt nivå«. Trods de stærke tendenser i retning af nærdemokrati og lokal styring kan man godt vove den påstand, at disse tendenser var i nasjonsbyggingens tjeneste, og mønsterplanen fastholdt en form for hierarki.

Det mest interessante og spændende kapitel er det meget omfattende kapitel 7, der om-

handler nyliberalismen i vor egen tid. Forfatterne gør grundigt rede for de økonomiske, kulturelle og politiske strømninger i tiden, hvor markedskræfterne har fået fornyet magt, hvor statslig indblanding miskrediteres, hvor individualismen triumferer over samfundssyn, og hvor nationalstaten trues.

Det er globaliseringens tid, ikke kun på det økonomiske område, men også politisk og kulturelt. Nu som tidligere påvirkes den norske skole af strømninger fra udlandet, og forfatterne citerer bl.a. danskere som Per Fibæk-Laursen, Ove Korsgaard, Ole Thyssen og Margrethe Vestager. Bogen rummer en indgående analyse af tiden og redegør tilsvarende grundigt for konsekvenserne for grundskolen, hvor kundskaber og indsats bliver prioriteret i stigende grad som følge af markedskræfternes dominans i en verden, hvor bruttonationalproduktet stadig spiller en national rolle. Nasjonsbyggingen har fået en mere fremtrædende økonomisk dimension, men samtidig må man betragte markedets krav som en trussel mod den »barne-nære og elevsentrerte pædagogiske filosofien og mod den vekt, som nyradikalismen havde lagt på trivsel og udvikling i skolen«. Det er halsløs gerning blot at give et nogenlunde anstændigt referat af dette kapitel, der i mine øjne er god læsning for danske skolefolk og -politikere, for det sætter vor egen skole-diskussion ind i en større international sammenhæng og begrunder de politiske slagord som »målstyring«, »kvalitet« og »faglighed« som krav fra markedets regimente. Det forekommer mig, at det i denne bog gøres både grundigere og mere seriøst, end vi gør her i landet. Jeg har i hvert fald fået en større forståelse af den danske skolediskussion ved at læse om den norske skoles historie.

Som helhed skildrer denne store og betydelige bog sammenhængen mellem skolen og det samfund, den virker i, på en sådan måde, at man forstår, hvad det er for kræfter, der har bestemt skolens udvikling, og ikke mindst mærker man, hvordan internationale strømninger sætter deres præg, pietismen i 1700-tallet, oplysningstanker og demokrati i 1800-tallet, den socialdemokratiske orden i 1900-tallet, og nu er markedskræfter og globalisering med nyliberalisme og individualisme præmisser for skolelovgivningen. Men der fortælles også om, hvorledes disse

strømninger udefra opsuges og præges af hjemlige værdier, så skolen kan være et redskab for opbygning af national identitet. Derfor kan bogen slutte med følgende konklusion:

»Grunnskolen som nasjonbygger må derfor ses både som et produkt av sterke samfunnskrefter og som en produsent av mentalitetsendringer i befolkningen«. Det sidste er mest opløftende og bør ikke forglemmes. Men fordrer, at vi forholder os til det første.

Peter Ussing Olsen

Niels Egelund: Udfordringer til Skolen.

Kroghs Forlag 2003. 190 sider. 159,00 kr.

Udfordringer til Skolen er en bog, der har til formål at holde debatten om den danske skole i live. Folkeskolen er i fokus, men både daginstitutionsområdet, læreruddannelsen og gymnasiet inddrages undervejs. Og udgangspunktet for dette debatbidrag er seriøst. Forfatteren er aktiv forsker og underviser på Danmarks Pædagogiske Universitetet. Han har i de senere år deltaget i flere danske forsknings- og udviklingsarbejder og sidst, men ikke mindst i PISA-programmet, der er etableret som et samarbejde mellem regeringerne i OECD's 32 medlemslande, og hvor de forskningsresultater, der produceres, kan sammenlignes landene imellem. Den danske læsefærdighed kan derved f.eks. sættes i forhold til andre landes læsefærdighed. Desuden er PISA »karakteristisk ved, at målingerne ikke vurderer kompetencerne ud fra specifikke læseplaners indhold, men i stedet ser på, hvor godt de unge kan bruge deres kunnen i forhold til udfordringer i det virkelige liv«. Ud over de faglige kompetencer måles de sociale og personlige (s. 21). Dette er i dansk sammenhæng vigtigt, da det er kompetencer, der også indgår i folkeskolelovens formålsparagraf. Her fremhæves som bekendt elevernes alsidige udvikling. PISA's profil medfører, at Danmark og i øvrigt også de andre nordiske lande bliver vurderet på et bredere grundlag end i tidligere internationale undersøgelser. Dette fremstår som retfærdigt, da der i Norden satses på andre læringsstrategier og andre kompetencer end i de øvrige OECD-lande, hvor kontrol og hukommelse har relativt større betydning (s. 22). I

år 2000 indgik der som standard 4.500 repræsentativt udvalgte elever fra hvert land.

På denne ret solide baggrund kan Niels Egelund konkludere, at der er to store problemer i den danske folkeskole: adfærden og fagligheden. Børnene er meget urolige – så urolige, at det kan være vanskeligt at gennemføre undervisningen. Dette kan dokumenteres af en rapport fra en klasse en ganske almindelig dag. Uroen er størst i indskoling og i puberteten (s. 43). PISA-undersøgelsen viser, at Danmark mht. uro ligger som nr. 26 af de 32 lande. Mht. fagligheden kunne ressourceforbruget tilsige, at Danmark lå i top, men det gør vi ikke. Vi er i henhold til PISA-undersøgelsen nr. 16, når det gælder læsning, og vi har i tillæg relativt få rigtig gode læsere. Vi er endvidere nr. 12, når det gælder matematik, og det danske gennemsnit i naturfag ligger under gennemsnittet for OECD-landene. De danske piger har i tillæg et lavere gennemsnit end danske drenge. I de øvrige OECD-lande er der ikke forskel på piger og drenge. Det mest alvorlige er nok, at 18% af de 15-årige ikke kan læse. Endelig er restgruppen større i Danmark end i de lande, vi sammenligner os med (s. 43).

Det næste spørgsmål, som rejses, er, hvad baggrunden for disse tilstande er. Her inddrages to forklaringstyper: historiske og nogle som nærmest må betegnes som psykologisk-sociologiske. De historiske kommer jeg tilbage til. Her vil jeg kort referere nogle af de psykologisk-sociologiske. Det er f.eks. relativt velkendt, at forældrenes sociale baggrund, indkomst og uddannelse har betydning for læsefærdigheden. PISA-undersøgelsen kan desuden dokumentere, at skolemiljøet spiller afgørende ind. På skoler med meget pjækkeri og fravær er elevernes læsefærdigheder ringere end på skoler, hvor dette ikke er tilfældet (s. 35). Desuden synes elevresultaterne også at være afhængig af skolestørrelse. Elevresultaterne er i dansk sammenhæng stigende på skoler med op til ca. 650 elever. Egelund mener, at baggrunden herfor er, at en skole på denne størrelse har et lærerantal fra 50 til 60. Derved bliver den samlede lærerkompetence forøget, og lærerkompetencen kan udnyttes skemamæssigt. Tilsammen giver dette bedre undervisningsresultater (s. 85). Og årsagerne til børnenes urolige adfærd i folkeskolen synes at

være fire: forhold i hjemmene, i skolen, mellem skolen og institutionerne og specifikke problemer hos eleven. I gymnasiet skyldes problemerne med uro og manglende arbejdsdisciplin sandsynligvis, at eleverne tager »fritidsadfærden« og vel også forventningerne til fritiden med ind i klassen. Og Undervisningsministeriets undersøgelse af urolige elever i folkeskolen fra 2002 viste i øvrigt, at uroen var mindst, der hvor lærerne samarbejde mest (s. 69). Endelig hævder Egelund, at den veludbyggede og ressourcekrævende danske specialundervisning ikke fungerer hensigtsmæssigt. Samtidig mangler vi centrale opgørelser over omfanget, ressourceforbruget og effekten af denne (s. 35-40).

Egelund har mange forslag til at forbedre den danske skoles situation. For det første bør lærer- og pædagoguddannelserne ændres og samordnes. Nu er kulturen inden for de to professioner og i institutionerne meget forskellig – ja, der er simpelthen tale om forskellige pædagogiske miljøer. Og miljøskiftet er belastende for eleverne. Uddannelserne bør imidlertid ikke ensartes. Lærere og pædagoger bør være specialiserede både i forhold til fag og til elevernes alder (s. 54) – dette har man f.eks. gennemført i Sverige. Den nuværende situation, hvor lærere underviser i fag, de ikke formelt er kvalificeret til, er simpelthen uacceptabel (s. 102). For det andet sætter Egelund spørgsmålstegn ved, om det er hensigtsmæssigt at organisere eleverne i årgangsdelte klasser. Han betegner klassen som en »spændetrøje for elevernes læring«, priser undervisningsdifferentieringen – som han i øvrigt hævder ikke altid gennemføres i praksis – og gør sig til talsmand for det, der på engelsk betegnes som »peer tutoring« (s. 69-75).

Og endelig indeholder bogen en analyse af specialundervisningssystemet i den danske skole. Analysen bygger på en ret detaljeret gennemgang af forskningsrapporter og udviklingsarbejder og er således meget veludbygget og omfattende – så omfattende, at bogen nærmest får slagside. Dens konklusion er, at den specialunderviste elev i større grad bør få en undervisning, der sikrer »at elevens forskellige forudsætninger, potentialer, behov og motiver tilgodeses i maksimal grad« (s. 144).

Når denne bog anmeldes i årbogen *Uddannelseshistorie*, er det fordi, den – som nævnt – indeholder historiske forklaringer på, at skolens situation er, som den er. Og selvfølgelig vil historiske forklaringer være relevante i en sådan sammenhæng. Spørgsmålet er imidlertid, om de forklaringer, som fremlægges i denne bog, er de gyldige. Egelund hævder f.eks., at når skolens undervisning er, som den er, skyldes det, at den har sine rødder hos den tyske pædagog Herbart – der er tale om træk, som de fleste kan »identificere« (s. 50). At Herbart har haft stor betydning for dansk pædagogisk tænkning navnlig i første halvdel af 1900-tallet, kan jeg kun være enig i, men dermed er ikke sagt, at han har haft det for praksis. Det forhold, at praksis udvikler sig eller snarere lever relativt autonomt, og dermed også at praksis er meget svær at ændre, inddrages ikke som supplerende forklaringsfaktor. Desuden omtales enhedsskolens indførelse flere steder. Den hævdes indført f.eks. både i 1975 og 1993 (s.17). Begrebet enhedsskole er imidlertid ikke defineret, tidligere enhedsskolediskussioner og -reformer er ikke inddraget – og dermed ikke denne visions betydning for vor nuværende skolestruktur. Endelig har bogen en redegørelse for specialundervisningens udvikling, der også indeholder en redegørelse for de forskellige psykologiske opfattelser af elevers individuelle forskelle (s. 123-144). Dette er meget vigtigt stof, som ikke tidligere har været behandlet i en alment tilgængelig fremstilling om skolens og specialundervisningens udvikling. Fremstillingen er meget oplysende og forklarende for specialundervisningens situation. Desværre er stoffet i den form, det nu har, svært tilgængeligt. Måtte Egelund give sig tid til at give dette stof en langt fyldigere og for ikke-psykologer mere forståelig behandling.

Sammenfattende må jeg desværre hævde, at i denne udmærkede bog er det historiske stof udvalgt således, at det kun delvis giver os den indsigt i nuets forudsætninger, som det kunne gøre.

Ellen Nørgaard

Gregor Ziemer: Opdragelse til døden. Hvordan en nazist bliver til.

Aschehoug 2003. 188 sider. 199,00 kr.

»Den unge elegante embedsmand var fyldt til overmod ... og forklarede indgående, at der ville være meget lidt mening i at drive de urene jøder ud, hvis Tyskland ikke samtidig anvendte alle videnskabelige metoder for at forhindre, at ikke ønskværdige individer fødte børn. Hitler forlangte en eliterace. Dette kunne kun ske ved at sunde individer parredes sammen«. Eller: »Drenge og piger har intet fælles. Deres mål og bestemmelse i livet er fundamentalt forskellig. Drengene skal være soldater, pigerne skal være mødre«. Eller: »Det biologiske stof må kunne tilrettelægges således, at lederen kan anlægge nye racebiologiske synspunkter i den udstrækning partiet ønsker dem betonet«.

Citaterne er hentet fra bogen *Opdragelse til døden. Hvordan en nazist bliver til*. Den udkom i 1941 og var skrevet af rektor ved den amerikanske skole i Berlin Gregor Ziemer. Han var amerikaner af tysk afstamning. En dag oplevede han, at tyske drenge kastede sten efter de jødiske elever på hans skole. Inspektøren på den tyske skole billigede ikke stenkastning. Men han hævdede, at da drengene lærte, at hele verden var imod dem og deres fører, var de fjendtlige over for både jøder og udlændinge. Han foreslog Ziemer at fjerne de jødiske børn fra den amerikanske skole. Episoden førte til, at Ziemer besluttede sig for at undersøge, hvilke metoder der blev anvendt, og hvilken ånd der herskede i skolerne (s. 17). Han søgte og fik tilladelse til at besøge skoler, universiteter, børneinstitutioner og hjem for svangre kvinder sidst i 1930'erne. Han tog fat, noterede med stor nøjagtighed sine samtaler og iagttagelser og skrev sin bog, da han var vendt tilbage til USA. Både hans store nøjagtighed, detaljerighed og hans åbenbare og næsten troskyldige forankring i borgerlige og religiøse værdier medfører, at fremstillingen fremstår som yderst troværdig – og måske derfor særlig skræmmende. For vi får indblik i de forskellige stadier af både pige- og drengeopdragelse, i hvorledes bogbålene flammer, og i hvorledes sterilisation og eutanasi iværksættes og gennemføres. På drengehjemmet for sent udviklede bliver Ziemer

forsikret om, at de ulykkelige, der ikke kan bidrage til racens forbedring, får en behagelig død, smertefri, næsten smuk i et til formålet indrettet kammer. Drengene vidste, at de ikke måtte dø for Hitler som soldater – derfor døde de i Hitler-kammeret. Almindelige drenge blev opdraget til at være hårde som jern – føreren forlangte det – og trofaste. Men frem for alt måtte de være villige til at ofre deres liv for føreren. Og drengene erklærede, at de var det. Pigerne derimod gjorde gymnastik, lærte moderlige pligter og fik timer i nazistisk ideologi. Føreren krævede, at hver eneste kvinde skulle føde børn – soldater. Alle kvinder skulle nyde »den for følelserne og sjælelivet så berigende erfaring at få et barn med en sund ung mand uden de hæmmende bånd, som fulgte af ægteskabsinstitutionen« (s. 127). Føreren fastholdt, at kvindernes legemer var vigtigere for staten end deres sjæle. De, som havde et smukt legeme, skulle bidrage til udviklingen af en fysisk tiltalende form. Brug af præventive midler var forbudt – der synes ikke at være tale om seksualitetens fri udfoldelse, men om avl af ariske soldater.

Systemet var effektivt og velfungerende – hvad historien også har bevist. Bogen indeholder en række eksempler på børns og voksnes absolutte tillid til ideologien, lydighed over for partiet og føreren, fra den fireårige, som hæver hånden for at heile, og som siger: »Hitler er vor elskede fører«, til naturfaglæreren, der ikke underviser i sit fag, men i den tyske jords hellighed, jord, som kun én – føreren – kunne tilbageerobre fra Frankrig, Polen, Tjekkosllovakiet, osv. Der ville blive krævet hævn for den skam, der var tilføjet det tyske folk af dets elendige fjender (s. 107).

Og midlerne, som blev brugt, er flere. Forfatteren skriver, at Hitler og hans instruktører udnyttede ethvert instinkt, hver spirende følelse til at støbe de tyske drenge (og også piger) til den form, som snart stivnede for livet (s. 104). Han har nok ret – blot ville vi vel i dag formulere os anderledes og påpege, at der ikke blev appelleret til forstanden eller intellektet, men til følelserne og det i form af en appel til primitive drifter som f.eks. hævnfølelse, persondyrkelse, skamfølelse og fri seksuel udfoldelse. Der er navnlig to forhold, der falder både forfatteren og

også herværende læser tungt for brystet. Det ene er den nærmest religiøse persondyrkelse af faldne nazister og af føreren. Den følsomme pige Annelise falder f.eks. hver aften på knæ ved sin seng og beder højt, medens de andre piger lytter til. Og således, hævder lærerinden, indvier hun alle pigernes legemer og sjæle til Hitler (s. 103). Det andet er den nærmest lidenskabelige fokuseren på lidelse og død. Den fysiske side af henrettelser gengives f.eks. med mange detaljer. Bogen indeholder imidlertid ikke overvejelser over, hvorfor en sådan appel til en nations primitive følelser havde en sådan gennemslagskraft på netop dette tidspunkt. Forfatteren omtaler ikke årsagerne til nazismens succes som Versailles-freden og den økonomiske depression.

Denne bog er selv efter så mange år efter nazismens sammenbrud stadig vigtig og seriøs læsning. Forfatteren af bogens forord, Therkel Stræde, hævder, at nazisterne målbevidst satsede på at revolutionere socialisationen af børn og unge ved at sætte nye loyaliteter ind til erstatning for de traditionelle primærgrupper som familie og socialklasse. Det er også i dag af betydning at læse, at dette kunne lade sig gøre, i hvert fald for en periode. Men det er også vigtigt at få indblik i, at et helt uddannelsessystems værdigrundlag kunne blive forkastet og erstattet af et andet og langt mere primitivt. Det er simpelthen stadig vigtigt at få at vide endnu en gang, at dette har kunnet lade sig gøre og derfor også kan lade sig gøre, når situationen er til stede. Eller sagt på en anden måde: Bogens fremstilling understreger endnu en gang, hvor vigtig skolegang og uddannelse er for verdens fremtid. Uddrag af bogen bør indgå som læsestykker i både gymnasiet og i seminariernes undervisning.

Men bogen er også af særlig interesse i en dansk sammenhæng. Therkel Stræde hævder, at den efter sin udgivelse i 1941 blev oversat til en række sprog, bl.a. dansk, og at ca. 7.000 eksemplarer cirkulerede illegalt i Danmark under besættelsen. Det ville være interessant at finde frem til, i hvilke kredse den cirkulerede, og hvilken betydning den havde for den danske diskussion om opdragelse til demokrati fra 1944 og fremefter.

Ellen Nørgaard