

Den diskrete internationalisering

- danske uddannelser i international kontekst 1968-1982

Af Karen Egedal Andreasen, Palle Rasmussen og Christian Ydesen

Indledning

Årene fra slutningen af 1960erne til begyndelsen af 1980erne var præget af stærke samfundsforandringer. Perioden var kendetegnet ved markante opbrud, udviklinger og tendenser, der satte sig igennem i hele den vestlige verden og også satte deres spor på uddannelsesområdet. Af fremtrædende tendenser med stor betydning nationalt kan nævnes overgangen fra en økonomisk styrkeposition med dertil hørende opbygning og konsolidering af velfærdsstaten til økonomisk krise med fokus på nedskæringer og effektiviseringer i kølvandet. Videre kan nævnes en forstærket orientering mod internationalt samarbejde – ikke mindst i kraft af Danmarks tilslutning til de Europæiske Fællesskaber og OECD's stigende betydning – samt intensivning af den indbyrdes konkurrence mellem lande i hele den vestlige verden – og mellem Øst og Vest – med henblik på at sikre økonomi og vækst. Sådanne tendenser betød, at den påvirkning og inspiration, der altid har været fra den øvrige verden i dansk uddannelsespolitik og i udviklinger på uddannelsesområdet, i særlig grad begyndte at sætte sig igennem.

Et blik i den eksisterende uddannelseshistoriske forskning i perioden tegner imidlertid et billede af, at kun nationale og lokale fortællinger indtager en fremtrædende plads.¹ Den typiske beskrivelse lægger vægt på, at etableringen og konsolideringen af velfærdsstaten i årtierne efter anden verdenskrig havde betydet en markant udvikling i dansk skole- og uddannelsespolitik grundet en voldsom uddannelseseksplosion, at reformpædagogiske ideer samt socialdemokratiske og radikale værdier kom i højsædet med skoleloven af 1958 i almindelighed og de blå og røde betænkninger i særdeleshed. Disse værdier var i hovedsagen kendetegnet ved politiske målsætninger om at skabe lighed gennem uddannelse samt at udvikle en udelt og eksamensfri skole uden karakterer; målsætninger, der gav anledning til en politisk kamp, der strakte sig frem til vedtagelsen af skoleloven af 1975.²

¹ Se eksempelvis Hermann 2007, Juul 2006 og Kruchov 1985

² Juul 2006

Selvom disse komponenter utvivlsomt er væsentlige for forståelsen af perioden, så synes vigtigheden og betydningen af internationale dimensioner for udviklingen i periodens uddannelsessystem at være et underspillet tema. Det kan forekomme overraskende i lyset af, at dansk uddannelseshistorie til alle tider har indeholdt internationale komponenter i større eller mindre grad. Allerede i 1931 udtrykte den fremtrædende rektor på Skolen på la Cours Vej på Frederiksberg Georg Julius Arvin (1880-1962), der sidenhen overtog posten som rektor på Danmarks Lærerhøjskole, således at: "(...) Danmark er nu engang et sletteland også i pædagogisk henseende, og idéerne fra andre lande kan ikke i længden holdes ude."³

Denne betragtning fra mellemkrigstiden synes at være et generelt karakteristika for dansk uddannelseshistorie, idet der til alle tider og i forskellige former har optrådt en international dimension i den måde, hvorpå dansk skolevæsen, pædagogik og uddannelsesplanlægning har fundet sted.⁴

Analytisk tilgang

At se på uddannelsesudviklingen i et bestemt land i dens internationale kontekst i en bestemt periode kræver metodiske refleksioner om, hvorledes samspillet mellem strukturer, aktører og processer i både rum og tid kan indfanges. Vi arbejder ikke her med en udfoldet forståelsesramme, men vi vil nævne et par centrale inspirationskilder.

Analytiske tilgange inden for historie og kulturteori har gennem de senere år under inspiration af "the spatial turn" eller "den rumlige vending" orienteret sig mod inddragelsen af topografiske eller "rumlige" perspektiver i analyser.⁵ Historiske udviklinger forstås med en sådan tilgang som relateret til lokale kontekster, hvortil forskellige typer af erfaringer, viden og påvirkninger finder vej, men tilpasses eller så at sige "oversættes" til lokale betingelser, forhold og fortolkningsmåder. I en analyse af historiske udviklinger i en bestemt periode og med fokus på betydningen af internationale påvirkninger og tendenser er en sådan analytisk tilgang oplagt, idet den netop vil orientere sig mod at kunne indfange, fra hvilke kilder forskellige elementer i udviklingstendenser stammer, ad hvilke veje de bevæger sig, gennem hvilke fora og gennem hvilke processer de påvirker, får indflydelse og integreres i lokale kontekster. Det lokale kan her referere til såvel nationalstater – Danmark – hvor det kan påvirke lovgivning for eksempel på uddannelsesområdet, såvel som det kan referere til den enkelte kommune og uddannelsesinstitution, der så at sige oversætter påvirkninger udefra til disse lokale kontekster.

³ Arvin 1931: 378

⁴ Se bl.a. Ydesen 2011a

⁵ Se eksempelvis Caruso 2008, Grosvenor 2009, Lawn 2008

Når det gælder samspillet mellem dansk uddannelsespolitik og pædagogik på den ene side og internationale kontekster på den anden, bør man skelne mellem på den ene side rammerne (mere eller mindre institutionaliserede) for samspillet og på den anden side de indholdselementer (i form af målsætninger, idéer, koncepter), som formidles via rammerne.

Både rammer og indholdselementer må ses på baggrund af bredere tværnationale tendenser i samfundsudviklingen. Det kan være generelle politiske strømninger som demokratiseringsbølgen efter anden verdenskrig og det kan være fælles udfordringer som 70ernes oliekrise eller de aktuelle demografiske ændringer.

Især tre typer rammer er relevante for udviklinger på uddannelsesområdet. Den første er internationale organisationer forankret i nationalstaters ledelser, herunder EF/EU, OECD og UNESCO. De udgør fora for interaktion og kommunikation, hvorfra personer med berøring til uddannelsesverdenen i Danmark har kunnet modtage inspiration, eller hvor man i fællesskab har taget beslutninger med konsekvenser for dansk uddannelseslovgivning eller praksis. Den anden type er professionelle miljøers inspiration fra og samarbejde med miljøer i andre lande, både gennem organisationer og andre former for løbende kontakt. Skolepsykologiens internationale møder og netværk er eksempel på dette,⁶ udstationering i OECD af medarbejdere fra Undervisningsministeriet er et andet. Den tredje type er ikke-professionelle miljøers internationale inspiration og samspil. Her er 60ernes og 70ernes studenterbevægelse det mest oplagte eksempel.

På et niveau under sådanne rammer er der aktører i form af personer og grupper, som i større eller mindre omfang kan bevæge sig på tværs af rammerne.

De indholdselementer, som formidles inden for rammerne, har mange dimensioner og er sværere at systematisere. Som nogle udbredte typer kan nævnes følgende. For det første uddannelsespolitiske målsætninger, herunder f.eks. størrelighed i adgangen til uddannelse; demokratisering af uddannelsesinstitutionernes indre liv eller generel begrænsning af udgifter til uddannelse. For det andet former for "videnskabeliggørelse" af forståelsen af og håndteringen af uddannelse og pædagogik, herunder f.eks. curriculumteori, psykologisk læringsteori eller uddannelsesøkonomi. For det tredje bestemte koncepter, f.eks. typer af psykologiske tests, projektarbejde, gruppedynamiske øvelser, mål/rammestyring.

Formidlingen af indholdselementer via rammer vil så føre til transformation, hvor de pågældende idéer og praksisser antager bestemte former i konkrete lokale

⁶ Ydesen 2011b

sammenhænge, for eksempel i konkrete kommuners politik, på konkrete skoler eller andre typer af uddannelsesinstitutioner.

I en konkret historisk undersøgelse af disse fænomener er det først og fremmest relevant at afsøge feltet for mulige kanaler, hvorigennem international indflydelse og inspiration kan have fundet sted. Det vil imidlertid selvsagt føre for vidt i denne sammenhæng at afdække samtlige internationalt forbundne kanaler med dertilhørende aktører, og vi vil derfor foretage et udvalg, der finder sin begrundelse i en placering på henholdsvis et makroniveau (internationale organisationer og uddannelsespolitik), et mesoniveau (nationale formelle organisationer og institutioner) og endelig et mikroniveau (uformelle organisationer og centrale aktører i det uddannelsespolitiske felt). Samtidig vil vi forsøge at anlægge et bredt perspektiv, så vi så at sige sigter på en valid karakteristik af det danske uddannelseslandskab i perioden, vel vidende at vi dermed ikke vil kunne tegne et udtømmende billede. De udvalgte fokusområder for vores analyse er internationale organisationer og uddannelsespolitik, pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde og endelig universitetsuddannelserne. Men for ikke at overse den historiske kontekst vil vi lægge ud med en kort karakteristik af samfundsudviklingen i almindelighed og dens internationale komponenter i særdeleshed.

Samfundsudviklingen

Perioden fra sluttresserne til startfirserne er et interessant fokusområde for at forstå udviklingen i dansk uddannelseshistorie i almindelighed. Fokus på perioden kan samtidig perspektivere de nutidige debatter om uddannelse, hvor også det danske uddannelsessystems forhold, funktionsmåde og resultater vedholdende forstås i et internationalt perspektiv; ikke mindst i kraft af Bolognaprocesen, PISA-undersøgelser, finanskriser, migration og stigende national og lokal identitetspolitik.

For det første kan overgangen fra opgangstid til krisetid generelt siges at udgøre enden på den fordristisk-keynesianske æra, der var kendetegnet ved en social og økonomisk pagt mellem kapital og arbejdere⁷ og begyndelsen på den post-fordistiske eller neoliberale æra, der bl.a. er karakteriseret ved et fokus på effektivitet og økonomiske rationaler samt en ekspanderende servicesektor. Den var samtidig et mantra om vedvarende uddannelse og opkvalificering som betingelse for at kunne klare sig i samfundet; bedst eksemplificeret ved begrebet livslang læring.⁸ Mere konkret var første del af perioden præget af et internationalt forgrenet ungdomsoprør, en kraftig stigning i antallet af skole- og uddannelsessøgende børn og unge samt en stigende bevidsthed om uddannelsessektorens sam-

⁷ Wacquant 2010: 198

⁸ Harvey 2005

menhæng med den nationale konkurrenceevne. Et eksempel er Det Økonomiske Råds redegørelse for Danmarks økonomiske situation med fokus på landets konkurrenceevne over for udlandet fra efteråret 1968. I rapporten lægges op til øgede muligheder for uddannelse og efter- og videreuddannelse:

En forøgelse af den geografiske mobilitet kan søges opnået gennem forskellige regionaløkonomiske foranstaltninger og gennem arbejdsmarkedspolitiske og uddannelsesmæssige foranstaltninger (omskolingsmuligheder, økonomisk støtte til erhvervsskift og flytning, bredere uddannelsesmuligheder for børn og unge i disse områder).⁹

Fra begyndelsen af 1970'erne kom der imidlertid en øget krisebevidsthed som følge af, at de olieproducerende lande i slutningen af 1973 hævede verdensmarkedsprisen på olie på baggrund af den israelsk-arabiske Yom Kippur-krig.¹⁰ Nedskæringer i den offentlige sektor ramte også uddannelserne, blandt andet blev lektionslængden i folkeskolen nedsat fra 50 minutter til 46,6 minutter,¹¹ og megen energi gik nu med at forhindre nedskæringer fremfor at udvikle en progressiv dagsorden. Dog blev folkeskolen og uddannelsessystemet generelt omfattet af nye lovgivninger, og indholdsmæssigt blev der i folkeskolen forstærket fokus på temaer som demokrati og differentiering, mens skoleudvikling blev gennemført som forsøgs- og udviklingsarbejder; ofte efter internationalt forbillede og inspiration.

Der var altså tale om en værdimæssig og økonomisk opbrudsperiode, hvor nye tendenser rodfæstet i eller inspireret af internationale og geopolitiske udviklinger for alvor kommer ind i uddannelsesverdenen; tendenser, som bl.a. udgør en forudsætning for at forstå den nutidige topografi på uddannelsesområdet, men som samtidig ikke kan forstås uden hensyntagen til den internationalt betingede situation i form af organisationer, netværk og positioneringer.

Det er også i denne periode, at overstatslige og mellemstatslige organisationer kommer til at spille en tydeligere rolle i dansk politik, til en vis grad også uddannelsespolitikken. Det gælder særligt organisationer og institutioner som UNESCO, Det Europæiske Fællesskab (senere EU) og Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling (OECD). Samtidig havde ledende aktører og institutioner i den danske uddannelsesverden mange formelle og uformelle kontakter i udlandet. Som eksempel kan nævnes professor Kaj Aage Spelling (1915-1994), der sad som formand fra 1969 til 1986 for Folkeskolens Forsøgsråd, og var dybt

⁹ Det Økonomiske Råd 1968: 100

¹⁰ Rasmussen & Rüdiger 1990: 265f.

¹¹ Windinge 1985: 114-15

engageret i internationale udvekslinger og samarbejder.¹² Dette internationale samarbejde fandt blandt andet sted i regi af OECD's forsknings- og innovationscenter CERI (omtalt nedenfor).

Perioden var præget af et gradvist skifte i de former for viden, som indgik i uddannelsesdebat og uddannelsespolitik. Mellemligstiden og årtierne efter anden verdenskrig havde abonneret på en forståelse af pædagogik som mere eller mindre synonymt med anvendt psykologi.¹³ Men i den her undersøgte periode vandt sociologiske (og i et vist omfang økonomiske) perspektiver mere indpas.¹⁴ Dette skifte hang bl.a. sammen med tematiseringen af uddannelse som en del af velfærdspolitikken og udviklingen af et forskningsmæssigt grundlag herfor, bl.a. med etableringen af Socialforskningsinstituttet i 1958. Men det må også ses i lyset af udefrakommende udviklinger – ikke mindst en tiltagende international kritik af psykometriske målinger.¹⁵

Internationale organisationer og uddannelsespolitik

Det var en nøglebegivenhed i perioden, at Danmark i 1973 indtrådte som medlem af Det Europæiske Fællesskab efter en folkeafstemning, hvor et flertal sluttede sig, men som alligevel afspejlede stor uenighed i befolkningen. EF-samarbejdet drejede sig helt overvejende om økonomi og blev i daglig tale kaldt "Fællesmarkedet", men det markerede alligevel en bevægelse mod overstatslig regulering, hvor beslutninger taget i de internationale fora skulle omsættes nationalt. Det øgede fokus på uddannelse afspejler sig her. Som eksempel kan nævnes et (stadig gældende) dokument fra 14. oktober 1971 om ratificering af beslutninger taget i regi af Den internationale Arbejdsorganisation (ILO) på dennes generalkonference i Geneve 1964, som således 6-7 år senere satte sig igennem i dansk lovgivning. Det er med følgende formuleringer, der fastslår, at Danmark med sin politik skal sikre:

(...) at den enkelte arbejder i videst muligt omfang har adgang til at uddanne sig til og anvende sine færdigheder og evner ved et arbejde, som egner sig for ham, uanset race, hudfarve, religion, politisk anskuelse, national afstamning eller social oprindelse.¹⁶

Det fastslås samtidig at politikken skal "gennemføres ved metoder, der er i overensstemmelse med det enkelte lands forhold og praksis" (stk. 3).

¹² Spelling 1973

¹³ Se eksempelvis Nørvig 1955: 31

¹⁴ Bendixen 2006

¹⁵ Spelling 1992

¹⁶ Bekendtgørelse nr. 92 af 14/10/1971, artikel 1, stk. 2

En anden international organisation, som i perioden prægede national politik i Danmark, var Organisationen for Økonomisk Samarbejde og Udvikling, OECD. Den var blevet oprettet efter anden verdenskrig, hvor USA stillede som betingelse for Marshall-hjælpen, at de europæiske lande skulle samarbejde om at udnytte den økonomiske støtte bedst muligt.¹⁷ Allerede i 1960 tiltrådte Danmark OECD-traktatens formuleringer og krav vedrørende økonomisk samarbejde og udvikling og forpligtede sig, sammen med de øvrige OECD-lande, til at støtte initiativer til økonomisk fremgang i disse lande. Traktaten udtrykker, at man i landene erkender “deres voksende indbyrdes afhængighed i økonomisk henseende”¹⁸, og at man vil søge at “fremme den størst mulige økonomiske vækst på et holdbart grundlag og øge deres folks økonomiske og sociale velstand” i et indbyrdes samarbejde og i den sammenhæng også inddrage uddannelse og undervisning, idet man eksempelvis forpligtes til at “opmuntre forskningen og fremme den faglige uddannelse” (artikel 2, punkt b.)

OECD fungerede som medlemslandenes fælles tænketank og konsulentfirma, blandt andet gennem jævnlige evalueringer af de enkelte medlemslandes økonomiske status og politik. På uddannelsesområdet var denne rolle dog i 1970erne ikke så udbygget, som den senere er blevet. I 1979 gennemførte OECD imidlertid en evaluering af dansk uddannelsespolitik med fokus på det store udrednings- og planlægningsprojekt U90.¹⁹ Men generelt virkede OECD i perioden mere ved generel udredningsvirksomhed og som et mødested, hvor aktører fra de forskellige lande (både embedsmænd og uddannelsesprofessionelle) kunne møde hinanden til seminarer og projekter.²⁰ OECD havde dog gennem hele perioden fokus på dels uddannelsernes rolle i forhold til økonomisk vækst, dels behovet for innovation. Et væsentligt initiativ var oprettelsen i 1967 af et Centre for Educational Research and Innovation (CERI).²¹ Dette initiativ kan ses som et udtryk for intentioner om at forholde sig mere strategisk til de udfordringer, uddannelses-systemerne blev stillet over for som følge af aktuelle samfundsforandringer, herunder en stigende tilstrømning til videregående uddannelse og de deraf følgende krav til omstilling af uddannelserne.²²

Selvom medlemskabet af EF var en afgørende begivenhed i perioden, prægede det ikke uddannelsespolitikken i nævneværdig grad. Uddannelses- og skoleområdet var ikke omfattet af de traktater, som var grundlag for samarbejdet, og Danmark var et af de medlemslande, som stod vagt om dette. En af årsager-

¹⁷ Marcussen 2002: 17

¹⁸ Bekendtgørelse nr. 25 af 09/06/1961

¹⁹ OECD 1979

²⁰ Marcussen 2002, Lawn & Grek 2012

²¹ Bengtson 2008; Ekholm & Olsen 1991: 31

²² Bengtson 2008



ne var måske, at der blandt EF-modstanderne var mange uddannelsessøgende, som fremhævede truslen fra en europæisk harmonisering på uddannelsesområdet. Som et eksempel på danske regerings bestræbelser på at afdramatisere denne trussel kan nævnes, at Ritt Bjerregaard i forbindelse med det første direkte valg til EF-Parlamentet fremhævede, at “Nordisk Råds uddannelsesbudget er dobbelt så stort som EFs.”²³ Der var inden for EF nogle forsøg på at tage området op, bl.a. med beslutninger om en “europæisk dimension” i undervisningen og om udredning og koordinering på erhvervsuddannelsesområdet.²⁴ Der var også tilløb til harmonisering af videregående uddannelser med baggrund i kravet om arbejdskraftens frie bevægelighed på det indre marked. EF-landenes undervisningsministre begyndte at mødes i 1971, men der var betydelig modstand fra en række medlemslande, bl.a. Danmark. F.eks. blev et møde blandt undervisningsministrene i 1978 aflyst efter protester fra Danmark og Frankrig, som begge fandt, at dagsordenen overskred det, der var belæg for i traktaten. Der gik et par år, før møderne kom i gang igen.²⁵

²³ Bjerregaard 1979

²⁴ Beukel 1992, Pepin 2006

²⁵ Pepin 2006: 90

Alt i alt var indflydelse fra de internationale organisationer meget lidt synlig i periodens uddannelsespolitik, sådan som den blev fremstillet i publikationer og fremført i debatter i nationale fora. Som eksempel kan nævnes U-90-rapporten,²⁶ som var et ambitiøst forsøg på at opstille en samlet udviklingsplan for det danske uddannelsessystem. Rapporten rummer en omfattende og grundig behandling af situationen og udviklingsmulighederne i uddannelsessystemet sat ind i en begrebslig ramme for sammenhængen mellem uddannelse og samfund. Rapporten blev som nævnt ovenfor udgangspunkt for en OECD-evaluering. Men henvisninger til internationale sammenhænge findes stort set kun i et kapitel om fremtidens samfund, hvor den internationale kontekst for økonomisk udvikling omtales med understregning af eksportens og konkurrenceevnens betydning for fortsat vækst.²⁷ Uddannelsesstrategier i andre lande eller i internationalt samarbejde omtales ikke.

Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde i det internationale samspil

Et eksempel på den internationale inspiration i dansk uddannelsesplanlægning i efterkrigstiden er den såkaldte Emdrupplan, der blev udsendt af Socialpædagogisk Forening og Frit Danmarks Lærergroupe i juni 1945, og som tjente som inspiration for både skoleloven af 1958 og den efterfølgende blå betænkning. Socialpædagogisk Forening fungerede som den danske afdeling af den internationale organisation New Education Fellowship (NEF), der var stiftet efter 1. verdenskrig, og som søgte at udbrede reformpædagogiske ideer globalt. Emdrupplanen er samtidig karakteriseret ved et tydeligt internationalt udsyn og afspejler således, hvorledes de to grupper søgte information om uddannelsesplanlægningen i det øvrige Skandinavien og i den angelsaksiske verden.²⁸ Særligt de individualiserede undervisningsmetoder i den amerikanske Winnetkaplan samt uddannelsessystemernes indretning i Sverige og Storbritannien – blandt andet den britisk skolelovgivning fra 1944²⁹ – blev fremhævet som foregangseksempler og som værende i tråd med tankerne i Emdrupplanen.³⁰

Emdrupplanen kunne mønstre betydelig støtte i både skoleverdenen og på det politiske plan, men den blev aldrig gennemført i rendyrket form. En af planens væsentligste punkter, nemlig oprettelsen af en forsøgsskole på Emdrupborg, blev imidlertid realiseret i 1948, og det er samtidig bemærkelsesværdigt, at evalueringspraksis på forsøgsskolen på Emdrupborg, skoleloven af 1958 og den blå

²⁶ Undervisningsministeriet 1978

²⁷ Undervisningsministeriet 1978, bd. 1: 85-90

²⁸ Nørgaard 2005: 216

²⁹ Sigsgaard 1945

³⁰ Christensen 1945: 136

betænkning har en slående lighed med NEF's tanker om vigtigheden af en holistisk evaluering af barnet.³¹

Det pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejde kan generelt ses som et felt, hvor forskellige idéer, idealer og intentioner for pædagogik og uddannelse kan brydes, og nye udviklinger kan introduceres. Pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde i uddannelse har da også gennem tiden været initieret og anvendt af forskellige parter og med forskellige formål. Det har været igangsat såvel "nedefra" af aktører med tilknytning til forskellige praksissammenhænge inden for uddannelsesfeltet i såkaldte bottom-up-styrede processer, som "oppefra" på initiativ af staten i såkaldte top-down-styrede processer. Det har således også været anvendt som vigtigt element i forandringsstrategier på uddannelsesområder, først og fremmest af socialdemokratisk ledede regeringer.³²

Generelt har dansk pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde som felt været stærkt påvirket af internationale strømninger og idéer inden for skole og uddannelse, som har spillet en betydelig rolle, hvad angår såvel aktiviteterens indhold som deres form. I 1900-tallets første halvdel var bottom-up-initierede forsøgs- og udviklingsprojekter dominerende. Indflydelse fra internationale sammenhænge satte sig i den periode især igennem via deltagernes relationer til internationale fora som eksempelvis NEF. Et eksempel på dette er de såkaldte Vanløseforsøg fra 1924 til 1928.³³ Initiativer fra staten, der gik i retning af øget grad af top-down-styring, sås med introduktionen af den såkaldte forsøgs-paragraf i folkeskoleloven i 1950'erne, der formelt fastslog, at undervisningsministeren kunne godkende afvigelser fra loven, hvis blot disse var "forenelige med fastholdelsen af folkeskolens mål."³⁴ Yderligere initiativer i retning af top-down-styring og i retning af, at staten søgte at kontrollere området, afspejlede sig i oprettelsen af Folkeskolens Forsøgsråd i 1969. Forsøgsrådet skulle "bistå direktoratet for folkeskolen og seminarierne med rådgivning, tilsyn og initiativ vedrørende forsøgsvirksomhed i folkeskolen."³⁵ Forsøgsrådet skulle i den forbindelse også behandle ansøgninger og godkende eller give afslag til bevillinger.³⁶ Rådet har derfor haft en afgørende indflydelse på, hvilke forsøgs- og udviklingsarbejder der fik statslig støtte og dermed også den status og officielle legitimering, der eventuelt fulgte med det. Økonomisk havde rådet dog ikke noget stort råderum, og der var især i begyndelsen ikke tale om særligt mange godkendte ansøgninger.³⁷ Formand for

³¹ Boyd & Mackenzie 1930: 266

³² Kruchov 1985: 151

³³ Henriksen & Nørgaard 1983

³⁴ Undervisningsministeriet 1958

³⁵ Geertsen & Taarup 1970: 233

³⁶ Skov 2005: 46

³⁷ Illeris m.fl. 1989: 28

rådet blev psykolog Kaj Aage Spelling, der fra samme år besad en professorstilling i eksperimentel pædagogik ved Danmarks Lærerhøjskole. Spelling sad som formand for både dette råd, og for det senere Folkeskolens Udviklingsråd (oprettet 1993 til erstatning for Folkeskolens Forsøgsråd) fra 1969 og frem til 1986, og har dermed haft en betydelig indflydelse på hele feltet for forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen. Han havde stærke internationale relationer og erfaringer fra samarbejde i internationale sammenhænge. Han havde været udsendt af UNESCO til Malaysia 1955-57 og bestred senere vigtige poster i internationale fora. Han fortæller om sig selv i en artikel fra 1973, hvordan han

(...) dels er Danmarks repræsentant i OECD's afdeling for pædagogisk forskning og innovation, og dels har sæde i Europarådets ad hoc comité for det samme område. Dette giver mig visse muligheder for at følge med i den internationale udvikling og de overvejelser og betragtninger man gør sig angående pædagogisk forskning og forsøgsvirksomhed.³⁸

Spelling deltog altså i OECD's møder, ligesom han også var aktiv i CERI. Spelling var selv involveret i processen forud for oprettelsen af forsøgsrådet og nævner i den sammenhæng inspiration fra forsøgsvirksomhed i Norge og Sverige.³⁹ Også de øvrige faste medlemmer af Forsøgsrådet, cand.psych. Mogens Jansen og cand.psych. og leder af Statens Pædagogiske Forsøgscenter, Jørgen E. Poulsen, var aktive i forskellige internationale sammenhænge.

Statens Pædagogiske Forsøgscenter blev oprettet 1964, og såvel dets aktiviteter som selve arbejdet forud for oprettelsen afspejler internationalt samarbejde, inspirationer og påvirkninger.⁴⁰ Formålet med det pædagogiske forsøgscenter var at arbejde med udforskning af, hvordan lovgivning for folkeskolen kunne omsættes i praktisk pædagogisk arbejde.⁴¹ Man kan således tale om top-down-initiering, men samtidig skulle arbejdet finde sted i tæt kontakt med skoler og lærere, hvorved også bottom-up-processer var integrerede. Staten havde dog den overordnede styring og kunne beslutte, hvilke områder centret skulle fokusere på. Ad den vej kunne beslutninger taget i forskellige internationale fora finde vej ind i dansk pædagogik.

Forsøgscenrets arbejde fandt i høj grad inspiration i fora som OECD, CERI samt i sammenslutningen IADAS (International Association for the Development of Adolescent Schooling), som de som medarbejdere på centret var en del af. Akti-

³⁸ Spelling 1973: 517

³⁹ Spelling 1969

⁴⁰ Poulsen 2000

⁴¹ Poulsen 2007

viteterne i dette forum er et illustrativt eksempel på det internationale samarbejde omkring pædagogisk forsøgs- og udviklingsarbejde, og på de aktiviteter eller processer, gennem hvilke det fik indflydelse i de lande, der var deltagere. IADAS blev grundlagt 1974 og oprettet på initiativ af amerikanske universiteter, et universitet i Jerusalem samt også forskere og forsøgsskoler fra Europa.⁴² Oprettelsen fandt sted "på et 14-dages seminar, sommeren 1974 i Colombus, Ohio, med deltagelse af nogle få europæiske forsøgsskoler, hjemhørende i Finland, Holland og Danmark, samt en række forsøgsskoler i USA og Canada."⁴³ Projektet var oprindeligt støttet af Ford Foundation, men oliekrisen medførte forringede økonomiske midler derfra, hvilket betød, at de amerikanske deltagere trak sig ud. Imidlertid valgte man blandt de europæiske deltagere at fortsætte samarbejdet. Dette betød, at Statens Pædagogiske Forsøgscenter samt skoler fra Nederlandene og Finland "i foråret 1975 tog initiativ til at videreføre ideerne og realisere et koordinerende internationalt samarbejde om skoleudvikling for elever i 13-18 årsalderen."⁴⁴ Foreningen holdt deres første konference i 1975 i København, og medlemmerne mødtes derefter en gang årligt og fastlagde "fælles arbejdsmaal for et eksperimenterende forsøgs- og udviklingsarbejde, hvis styrke lå i, at skolerne hvert år i fælleskab vedtog nogle for alle skoler relevante forsøgsopgaver."⁴⁵ Foreningen mødtes en gang årligt i mere end 20 år. På disse møder eller konferencer udforskede og diskuterede man udvalgte temaer.⁴⁶ Dette fandt blandt andet sted ved, at repræsentanterne fra de deltagende landes skoler skulle præsentere noget, som de hver især var stolte af og vurderede som meningsfyldt at dele ved en workshop eller præsentation.⁴⁷ Dette skulle ligge inden for det specifikke tema og de arbejdsmaal, der var aftalt på mødet det foregående år. Poulsen beskriver arbejdet med at omsætte de besluttede arbejdsmaal til lokale kontekster og fortæller, hvordan de i det følgende år blev "(...) gennemført under de forskellige betingelser, der af tegnede sig i de enkelte lande og skolekulturer."⁴⁸

Det faste udgangspunkt for dette samarbejde har altså siden 1975 været planlæggende og evaluerende møder hvert efterår mellem de 8 forsøgsskoler i Holland, Finland, England, Vest Tyskland, Norge, Sverige, Belgien og Danmark. [...] Det er derefter op til den enkelte forsøgsskole at videreformidle de internationalt baserede erfaringer til skoler i deres eget land.⁴⁹

⁴² Moon 1993: 267

⁴³ Poulsen 2000

⁴⁴ Poulsen 2000

⁴⁵ Poulsen 2000

⁴⁶ Fielding 1996

⁴⁷ Fielding 1996: 160

⁴⁸ Poulsen 2000

⁴⁹ Poulsen 2000: 2

IADAS kan dermed ses som et eksempel på, hvordan idéer og praksisser i forskellige lande i den vestlige verden har påvirket aktiviteter i lokale nationale sammenhænge. Forsøgscentret var forpligtet til at viderefordre deres arbejde. Dette fandt sted gennem kurser og andre typer formidlende aktiviteter, men også via de medarbejdere, der blev ansat gennem årene. Der var i overvejende grad tale om lærere i folkeskolen, som arbejdede på centret nogle år, og som derefter vendte tilbage enten til folkeskolen eller til andre stillinger inden for undervisningssektoren såsom kommunale lederstillinger, undervisere på seminarer og på Danmarks Lærerhøjskole/DPU, konsulenter i Undervisningsministeriet og lignende (Poulsen 2007).

Forsøgscentrets arbejds mål gennem årene afspejler uddannelsespolitikken orientering mod at udvikle en skole, der kunne sikre flest mulige en uddannelse, som det blev anbefalet fra for eksempel OECD. Dette aktualiserede principper om differentiering, som det formuleres i disse eksempler på arbejds mål, hvor netop differentiering gik igen gennem årene:⁵⁰

1969-1972: “Opbygge et undervisningssystem, der imødekommer kravet om individuel hensyntagen (...) gennemføre analyser af undervisningsstof – udforme kontinuerlige undervisningsplaner, der kan imødekomme elevernes modenheds- og interesseudvikling – mulighed for at arbejde i dybden og i eget tempo – i bredden”

1973-1976: “Vi ønsker at opbygge en skoleform med mange undervisnings-tilbud som igen kan opøve mangeartede udtryksformer. Vi har fået en skole, hvor en bestemt elevgruppe ikke får de udfordringer, vi oplever, de har krav på. (...) Bringe vort udviklingsarbejde i overensstemmelse med kommende lovforslag og justere det under hensyntagen til internationale udviklingstendenser”

1975-1976: “Sikre princippet om undervisningsdifferentiering”

1977-1978: “Arbejdes med undervisningsdifferentiering”

I erkendelsen af evalueringens store rolle i relation netop til differentiering og læring generelt var man eksempelvis også optaget af udviklingen af nye former for evaluering.⁵¹ Også i dette arbejde var der inspirationer fra eksempelvis OECD, USA og Sverige.

Et andet væsentligt pejlemærke for at forstå den internationale dimension i periodens pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejde er Danmarks Pædagogiske Institut (DPI), der blev etableret i 1955. Ifølge en beskrivelse af DPI's aktivite-

⁵⁰ Poulsen 1994

⁵¹ Poulsen 1998

ter og forskningsprojekter fra juni 1964 samt i flere publikationer fra 1970erne havde DPI blandt andet til opgave at foretage pædagogisk og psykologisk forskning under inddragelse af pædagogiske forsøgsarbejder – specielt i forbindelse med forsøg med udelte klasser, udvidet undervisning i landsbyskoler, forsøg med meddelelsesbog og forsøg i engelsk. Samtidig skulle DPI rådgive vedrørende planlægning og udførelse af skoleforsøg samt orientere om og udbrede kendskabet til forsøgsundervisning.⁵²

DPI var i hele sit afsæt båret af en stærk international orientering, der gik helt tilbage til mellemkrigstiden, hvor der første gang blev fremsat ønske om etablering af en pædagogisk forskningsinstitution i Danmark.⁵³ Betænkningen om etableringen af DPI indeholdt således en længere gennemgang af andre landes pædagogiske forskningsinstitutioner, og det fremstår klart, at DPI var tiltænkt en rolle som national katalysator for den internationale pædagogiske og psykologiske forskning. Det gælder ikke mindst inden for området test og evalueringer. DPI havde en afdeling, der specifikt arbejdede med prøver og test, og i oversigten over – de i øvrigt engelsksprogede – forskningsprogrammer fra 1960erne fremgår det blandt andet, at DPI foretog forsøg med anvendelsen af militære personlighedstests på børn efter amerikansk inspiration (HPS 1).

DPI var samtidig en aktiv spiller i det internationale forskningsmiljø, idet institutionen deltog flittigt i udvekslinger af resultater, programbeskrivelser og idéudvikling. Allerede kort efter instituttets etablering (i et brev dateret den 18. april 1956) bad lederen af afdelingen for test og prøver, Børge Prien, UNESCO om at "(...) fremskaffe navne og adresser på andre landes pædagogiske forskningsinstitutter. Men henblik på indsamling af testmateriale til sprogprøver er vi i første gang interesseret i at komme i forbindelse med institutioner i Tyskland, England, Frankrig, Schweiz, Holland og Belgien." (HPS 2). Men DPI var samtidig også en efterspurgt samarbejdspartner for udenlandske forskningsinstitutioner ikke mindst i kraft af statistikerens Georg Raschs arbejder.

På det skolepsykologiske område arbejdede DPI intenst på at revidere den efterhånden aldrende Binet-Simon-intelligenstest, der sidst var blevet revideret i 1943. Efter at have aflagt besøg på DPI skrev John E. Rasmussen, der var videnskabelig forbindelsesofficer fra den amerikanske flåde, den 30. oktober 1964 til Børge Prien om netop dette arbejde: "Your work on a revision of the Binet is most intriguing. This research could well prove to be a major step in the measurement of intelligence." (HPS 2). Arbejdet blev imidlertid forsinket, hvilket betød, at den reviderede udgave af Binet-Simon-intelligenstesten aldrig blev reali-

⁵² HPS 1; samt eksempelvis Rasborg, Jensen & Leunbach 1977a

⁵³ Tybjerg 1920

seret, idet dansk skolepsykologi i begyndelsen af 1970'erne i stedet begyndte at anvende Wechslers International Scale for Children (WISC).⁵⁴ Men i det bredere felt for uddannelsesevaluering vedblev DPI at spille en vigtig rolle i hele perioden. Det afspejles ikke mindst i instituttets omfattende publikationsoversigter, hvoraf instituttets engagement og forskningsmæssige pondus i det danske uddannelsessystem træder tydeligt frem.⁵⁵ Generelt kan man sige, at internationale påvirkninger og samspil i høj grad afspejler sig inden for det pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejde i Danmark. I den periode, der diskuteres i artiklen her, var der øget fokus på uddannelse som økonomisk ressource i landene i hele den vestlige verden. Intentioner om at søge at højne uddannelsesniveauer generelt i landene i den vestlige verden satte sig således også igennem her i landet, blandt andet i form af fokus på udvikling af grundskolen, sådan at den kunne matche de udfordringer, der ville følge med en udvidet obligatorisk skolegang samt bedre udviklingsmuligheder for alle elever uanset baggrund. Centralt placerede personer, organisationer og institutioner inden for feltet for forsøgs- og udviklingsarbejde havde alle tætte relationer til udlandet. Flere af disse personer og organisationer, der var meget påvirket af tankerne fra NEF, havde også været involveret i pædagogiske forsøgs- og udviklingsarbejder i mellemkrigstiden. De medbragte inspirationer, idéer og erfaringer fra dette, som – i nye former – transformereredes ind i de aktiviteter, der fandt sted i perioden fra slutningen af 1960'erne til begyndelsen af 1980'erne, ikke mindst fordi de efterhånden indtog centrale poster i nyetablerede institutioner i efterkrigstiden såsom Emdrupborg Forsøgsskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Statens Pædagogiske Forsøgscenter.

Universitetsuddannelserne i det internationale samspil

Inden for de danske videregående uddannelser skete der omfattende ændringer og udviklinger i løbet af 1970'erne. Ændringerne gjaldt især de lange videregående uddannelser ved universiteterne, i mindre grad andre videregående uddannelser ved f.eks. lærerseminarier, sygeplejeskoler og sociale højskoler. Disse udviklinger blev især provokeret af to forhold; for det første en stærkt stigende tilgang til universitetsuddannelserne, for det andet radikaliseringen blandt mange grupper unge i ungdomsoprøret og studenteroprøret.

Den øgede søgning til universitetsuddannelser forekom i mange vesteuropæiske lande og blev generelt understøttet af regeringerne ud fra en opfattelse af, at øget uddannelse bidrog til økonomisk vækst. I Danmark steg andelen af unge, som tog en studenter- eller HF-eksamen, dramatisk fra begyndelsen af 1960'erne. Langt de fleste af disse unge påbegyndte en videregående uddannelse; tilgangen steg fra

⁵⁴ Bendixen 2006

⁵⁵ Rasborg, Jensen & Leunbach 1977a, Rasborg, Jensen & Leunbach 1977b

7 pct. af en ungdomsårgang i 1960 til 13 pct. i 1970 og knap 18 pct. i 1980.⁵⁶ Tilgangen rettede sig især mod universitetsuddannelserne, hvor der var fri adgang til forskel fra, hvad der gjorde sig gældende på flere af de mellemlange videregående uddannelser. Det var en stor udfordring for staten og for uddannelsesinstitutionerne, og der blev arbejdet intenst med at håndtere situationen. Arbejdet foregik bl.a. i Planlægningsrådet for Højere Uddannelser, som var blevet oprettet i 1964 som rådgivende organ for Undervisningsministeriet. Planlægningsrådets formål var bl.a. at sikre alle studieegnede en højere uddannelse,⁵⁷ og i begyndelsen af 1970'erne var det en central dagsorden at udbygge uddannelseskapa- citeten ved universiteterne for at opretholde fri adgang (for de egnede) til disse ud- dannelser. Men hvis universiteterne skulle kunne klare den øgede tilgang, og hvis de mange nye kandidater skulle kunne finde plads på arbejdsmarkedet, var det samtidig nødvendigt at modernisere universitetsuddannelserne. I den såkaldte "Planskitse"⁵⁸ anbefalede man derfor dels en udbygning af universitetssektoren bl.a. gennem etablering af nye institutioner og dels reformer af studiestruk- turen med flere afgangsniveauer end den traditionelle universitetsseksamen, brede- re grunduddannelser og friere fagkombinationer samt eventuelt samling af forskellige videregående uddannelser i uddannelsescentre. Disse anbefalinger førte i de følgende år til udvidelse af Københavns Universitet med nye bygninger på Nørrebro og på Amager samt til oprettelse af nye universiteter i Roskilde og i Aalborg. Samtidig førte de til en række væsentlige innovationer i universiteter- nes uddannelsesstruktur og pædagogik, men innovationer med meget uensar- tet gennemslag.

Den øgede søgning til videregående uddannelse var som sagt et internationalt fænomen, hvis baggrund også skal forstås i lyset af påvirkningerne fra samar- bejdet i de internationale organisationer.⁵⁹ Men i den danske debat om udfor- dringerne blev viden og strategier fra andre lande yderst sjældent nævnt. Som eksempel kan nævnes rapporten "De højere uddannelsers indre struktur – et de- batoplæg,"⁶⁰ som var udarbejdet af en arbejdsgruppe under planlægningsrådet. Rapporten diskuterer og kommer med forslag til principper for uddannelses- strukturer og pædagogiske principper. Bl.a. foreslås konsekvent anvendelse af målformuleringer, projektorienterede forløb, omstilling af lærerroller fra kurser og forelæsninger til vejledning og evaluering, anvendelse af både formativ og summativ evaluering. Et citat kan illustrere, hvor meget anbefalingerne adskilte sig fra de fremherskende former for universitetsundervisning:

⁵⁶ Undervisningsministeriet 1978: 24

⁵⁷ Christensen 1982: 43

⁵⁸ Planlægningsrådet for de højere uddannelser 1967

⁵⁹ Lawn & Grek 2012

⁶⁰ Planlægningsrådet for de højere uddannelser 1992

Lærerrollen vil fremover ændres betydeligt: Han må ved indlæringskursernes startfase, målformulering og kortlægning af delta-gerforudsætninger indtage en betydningsfuld rolle. Selv kurserne kan tænkes at blive af mere "automatisk" karakter, ikke at forstå som en egentlig programmeret undervisning, men nok i større udstrækning i form af film, billedbånd, videotapeoptagelser og litteratur til selvstudium (...) Endelig er en væsentlig del af lærerens pædagogiske funktion ved indlæringskurser placeret i evalueringsfasen.⁶¹

Rapporten forholdt sig også til uddannelsernes rolle i samfundet, bl.a. på følgende vis:

(de højere uddannelser) må virke til fremme af nye kvaliteter i det sociale samliv, udvikle positive holdninger til socialt samvær og opøve færdighed i at fungere som partner i samarbejde med mennesker af forskellige baggrund og under former, der er karakteriseret ved bl.a. liggeret, medbestemmelse, åbenhed og respekt.⁶²

Rapporten om de højere uddannelsers indre struktur henviser generelt til pædagogisk litteratur, især til Piaget og Bloom og forskning i denne tradition fra Danmarks Pædagogiske Institut. Dette kan ses som et udtryk for, hvordan udenlandsk inspiration er hentet ind og omsat i dansk uddannelsesforskning. Men der er ingen diskussioner af eller henvisninger til innovation i universitetsundervisningen i andre lande. I afsnittet om studiestrukturer henvises først og fremmest planlægningsdokumenter for Roskilde Universitetscenter, som på det tidspunkt var ved at optage sine første studerende. Rapportens forslag er tydeligt præget af en anden strømning i perioden, nemlig bestræbelserne på at demokratisere universiteternes ledelsesforhold og indre liv og samtidig styrke deres samfundsmæssige og politiske relevans og ansvar. Den styrelseslov for universiteterne, som var blevet indført i 1970, og som gav de studerende betydelig formaliseret medindflydelse, især på udformningen og driften af uddannelserne, var et meget klar udtryk for dette. Flere faktorer medvirkede til denne demokratisering, men en af de væsentligste var det pres, som studenterbevægelsen udøvede. Studenterbevægelsen havde international karakter. Protestbevægelser blandt studerende markerede sig i USA, Frankrig, Vesttyskland og en række andre lande; og til forskel fra de danske uddannelsesplanlæggere lagde de danske studenteraktivister stor vægt på bevægelsens internationale karakter og henviste ofte til den. Det ses blandt andet i publikationer, de danske studerendes organisationer ud-

⁶¹ Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser 1972: 1-7

⁶² Planlægningsrådet for de Højere Uddannelser 1972: 2-30

gav omkring 1970. Forfatterne var repræsentanter for organisationerne, men så sig samtidig som talsmænd for en bredere bevægelse blandt studerende. Bogen "Studenter 69", udgivet af Studenterrådet ved Københavns Universitet, rummer nogle karakteristiske eksempler. En artikel har overskriften "Uddannelse og Vietnam"⁶³ og sammenknytter således studenternes situation med modstanden mod USA's intervention i Vietnam. En anden artikel begynder således:

En af det internationale studenteroprørs største fortjenester er, at det har hjulpet til med at fastslå som en kendsgerning, at universitetet er et integreret led i samfundet.⁶⁴

En tredje artikel omhandler internationalt studentersamarbejde. Her hedder det bl.a.:

I modsætning til den repræsentative studenterpolitik, der har fundet sted på kongresser og konferencer, er der i de seneste år opstået en ny form for studenterpolitik, som også har gjort sin indflydelse gældende på det internationale studentersamarbejde. Denne studenterpolitik bygger på studenternes direkte medvirken ved udformningen af politikken, et højt informations- og aktivitetsniveau samt anvendelsen af såvel parlamentariske som ekstraparlamentariske arbejdsmetoder (...) Gennem sin metodik og til en vis grad gennem sin målsætning blev den nye studenterbevægelse en international bevægelse.⁶⁵

Studenterbevægelsens krav om demokratisering og samfundsrelevans kunne få betydelig gennemslagskraft, fordi den spillede sammen med bredere demokratiseringsbevægelser i samfundet, blandt andet idéerne om økonomisk demokrati, som Socialdemokratiet og LO udviklede og fremførte omkring 1970. Resultatet var ikke kun, at de studerende fik betydelig indflydelse på rammerne for deres daglige studium, men også at de studerendes organisationer i en periode havde betydelig gennemslagskraft i uddannelsesplanlægningen. Danske Studerendes Fællesråd var repræsenteret i de forskellige rådgivende udvalg og i styregrupperne for de to nye universiteter i Roskilde og Aalborg. I diskussioner om uddannelsernes rolle og indretning var det ofte de studerende, som henviste til viden fra andre landes uddannelsessystemer.⁶⁶ Deres krav om demokratisering og samfundsrelevans kunne i et vist omfang spille sammen med bestræbelserne for at indføre mere moderne og rationelle former for uddannelse og pædagog-

⁶³ Wivel 1969

⁶⁴ Bredsdorff 1969: 21

⁶⁵ Roslyng-Jensen 1969: 59

⁶⁶ Se f.eks. Bredsdorff og Ipsen 1970: 88f.

gik. Et eksempel er idéen om basisuddannelser som brede indgange til universitetsuddannelserne. Den blev oprindeligt fremført af Planlægningsrådet som en strukturel reform, som kunne gøre uddannelserne mere fleksible og begrænse omvalg og frafald. Samme overvejelser lå bag indførelsen af basisår i erhvervsuddannelserne. Basisuddannelsesmodellen blev først og fremmest realiseret ved de to nye universiteter i Roskilde og Aalborg, hvor den blev kombineret med andre principper, herunder længerevarende projektarbejde i grupper, organisering af de studerende i storgrupper med tilknyttede lærerteams og en høj grad af tværfaglighed.

Sideløbende med disse radikale reformer på enkelte institutioner fortsatte Undervisningsministeriet bestræbelserne for en samlet planlægning af de videregående uddannelser. Det var Planlægningsrådet for de Videregående Uddannelser, som skulle være ansvarlig for dette, men der viste sig at være uenighed mellem rådet – som var præget af ledere fra uddannelsesinstitutionerne – og dets sekretariat i ministeriet. Mens institutionerne ville opretholde den frie adgang til universiteterne, ønskede ministeriet at indføre adgangsbegrænsning for at kunne styre forbruget af ressourcer til de forskellige dele af de videregående uddannelser og samspillet med arbejdsmarkedet. Betydningen af udviklingerne i den øvrige verden satte sig igennem nationalt, da oliekrisen i 1973 satte strammere økonomisk politik på dagsordenen. En udvikling, der kan ses som medvirkende årsag til resultatet ved folketingsvalget samme år – hvor Fremskridtspartiet blev stærkt repræsenteret – og ændrede den politiske magtbalance til ugunst for ligheds- og demokratorienteret uddannelsespolitik. Med adgangsbegrænsningens indførelse i 1977 sluttede studenterbevægelsens indflydelse på universitetsreformerne.

Bevidstheden om at være en del af en international bevægelse gav aktive danske studerende og deres organisationer selvtillid og gennemslagskraft i årene omkring 1970. Det var dog først og fremmest de principielle krav om demokratisering og samfundsrelevans, som var fælles for studerende på tværs af landegrænser; når den danske studenterbevægelse engagerede sig i at deltage i og påvirke uddannelsesplanlægningen, kom de nationale rammer og muligheder til at præge strategierne.

Nogle af de resultater, studenterbevægelsen medvirkede til, indgik dog på anden vis i internationalt samspil. Både styrelsesloven for de højere uddannelser og Roskilde Universitetscenter vakte international opmærksomhed. Blandt andet kan nævnes, at en gruppe fra Europarådet besøgte RUC i efteråret 1974 og udsendte en rapport med overvejende positive vurderinger.⁶⁷

⁶⁷ Schwartz 1975

Konklusion

Perioden fra slutningen af 1960erne til begyndelsen af 1980erne var karakteriseret ved markante forandringer og brud, som vi i artiklen har haft til hensigt at undersøge og belyse i et internationalt perspektiv. Uddannelsesområdet i Danmark har gennem tiden har været præget af internationalt samarbejde og indflydelse, men i denne periode satte det sig igennem stærkere og i delvist nye former. Bredere internationale udviklinger spillede en væsentlig rolle, for eksempel Vietnamkrigen, som udgangspunkt for ungdomsbevægelser i begyndelsen af perioden og oliekrisen som ramme for en strammere dansk uddannelsespolitik i sidste del af perioden.

Rammerne for den internationale indflydelse i perioden var først og fremmest professionelle miljøers samarbejde på tværs af landegrænser. Vi har peget på, hvordan personer med indflydelse på temaer og beslutninger inden for pædagogik og undervisning var knyttet til forskellige typer internationale interesseorganisationer. New Education Fellowship og IADAS kan nævnes som eksempler på dette. Og institutioner som Emdrupborg Forsøgsskole, Danmarks Pædagogiske Institut og Statens Pædagogiske Forsøgscenter, der var blevet etableret i efterkrigstiden for at fremme pædagogisk innovation, indgik i internationalt samarbejde og omsatte inspirationer og idéer fra dette til en dansk uddannelsessammenhæng. Denne form for international indflydelse lå i forlængelse af udviklingen i mellemkrigstiden. I 1970erne viste sig dog også en anden ramme, nemlig det internationale uddannelsespolitiske samarbejde i studenterbevægelsen, som i en periode fik betydelig indflydelse på udviklingen af institutioner og pædagogik inden for universitetsuddannelserne. Indflydelse via internationale organisationer forankret i nationalstaternes ledelser var derimod relativt begrænset. Det er karakteristisk, at indflydelse fra det internationale samarbejde og beslutningerne i forskellige fora i mange tilfælde ikke nævnes i de uddannelsespolitiske rapporter og i argumentation for love og bestemmelser. Betydningen af internationale relationer og samarbejde på det politiske niveau forekommer dermed gennem hele perioden at have været relativt upåagtet. Påvirkning fra OECD og EF begyndte at vise sig i perioden, men slet ikke med den styrke, denne påvirkning har i dag. OECD's forsknings- og innovationscenter CERI havde først og fremmest betydning som et af møde- og ressourcstederne for samarbejde blandt de uddannelsesprofessionelle. EF begyndte i perioden at arbejde på fælles uddannelsespolitiske initiativer, men det tog først fart fra slutningen af 1980erne.

De indholdselementer, som blev formidlet via disse internationale kontakter og samarbejder, handlede først og fremmest om mål, begreber og koncepter for pædagogik og undervisning. Mere generelle uddannelsespolitiske målsætninger indgik dog også, tydeligst og mest slagkraftigt i studenterbevægelsernes arbejde og argumentation.

Selvom uddannelsespolitikken i Danmark i den her behandlede periode og helt frem til 1990erne kan give indtryk af i de år at have været lidt lukket omkring sig selv, viser analysen klart, at internationalt samarbejde og påvirkning har spillet en meget betydelig rolle, og at yderligere undersøgelser af disse forbindelser og deres betydning er en frugtbar vej for forskningen.

Situationen i 1970erne sætter også nutidens uddannelsesbillede i relief. I dag præges international indflydelse på dansk uddannelse først og fremmest af de rammer, som knytter sig til staternes indbyrdes samarbejde og konkurrence. Det tidligere EF er i dag omdannet til en politisk union, hvor uddannelse indgår eksplicit som et fælles politikområde, og hvor der formuleres fælles uddannelsespolitiske mål. OECD har øget sit fokus på uddannelsesområdet og er via sit dokumentationsarbejde – herunder ikke mindst PISA-undersøgelserne – blevet en central dagsordensætter. Internationalisering er blevet gjort til et tegn på kvalitet i uddannelse og undervisning. Men det er værd at overveje og belyse nærmere, om de former for internationalisering “nedefra”, som prægede dansk uddannelse i 1970erne, havde nogle kvaliteter sammenlignet med situationen i dag.

English abstract:

International inspirations in the shaping of travelling ideas, knowledge and practices have always played an important part in Danish educational policy and development. This article throws light on the role of international inspirations in the period 1968-1982, focussing on international organisations, educational experiments, and university study programmes. This was a very turbulent period where Denmark went from economic prosperity to economic crisis, causing upheavals in many parts of society, including education. However, the existing historiography on education only pays scarce attention to the role of international factors in the development of Danish education in this period. Utilizing a variety of documentary and literature sources and drawing analytical inspiration from the ‘spatial turn manifest’ developed within recent international history of education research, the article analyses this issue in the Danish context. Even though Danish education policy in this period conveys the impression of a degree of self-centeredness, our analysis clearly shows that international cooperation and influence have played a significant role. Consequently, we argue that further investigation of these connections and their implications are a fruitful path for future research endeavours.



Karen E. Andreasen f. 1958, er ph.d. og lektor på Aalborg Universitet i pædagogik og pædagogisk evaluering. Har interesser, der ligger inden for udforskningen af pædagogiske problemstillinger og pædagogisk praksis relateret til blandt andet evaluering og til forsøgs- og udviklingsarbejde i uddannelse, herunder også historiske perspektiver. Omdrejningspunktet for dette er læring og læreprocesser i uddannelse med fokus på sociale, sociologiske og didaktisk relaterede problematikker.



*Palle Rasmussen, f. 1949, er professor i uddannelses- og læringsforskning ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. Har forsket i områder som uddannelsespolitik, ungdomsuddannelse, professionsuddannelse, livslang læring, organisatorisk læring og evaluering. Har deltaget i flere internationale forskningsnetværk om uddannelsesforskning. Leder af forskningsgruppen "Center for Uddannelses- og Evalueringsforskning". Medlem af Forskningsrådet for Kultur og Kommunikation. Blandt seneste publikationer kan nævnes artiklen 'Education for Everyone? Secondary Education and Social Inclusion in Denmark', in Murphy, M. (ed.), *Social Theory and Education Research*, vol. 1. London: Sage 2013.*



*Christian Ydesen, f. 1974, cand.mag. i historie og filosofi fra Aalborg Universitet 2007, ph.d. i uddannelseshistorie fra Danmarks Pædagogiske Universitetsskole 2011. Ansat som adjunkt ved Institut for Læring og Filosofi, Aalborg Universitet. De væsentligste publikationer er: *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, 1920-1970*. Frankfurt a.M: Peter Lang Verlag 2011, 'The international space of the Danish testing community in the interwar years' i *Paedagogica Historica*, 48 (4), 2012 og 'Educational testing as an accountability measure: drawing on twentieth-century Danish history of education experiences' ligeledes i *Paedagogica Historica*, 49 (5), 2013.*

Referencer

- Arvin, G. J. (1931), Gamle og nye skoleproblemer. I: G. J. Arvin, I. Bentzon, J. Pedersen, & V. Poulsen (red.), *Vore børn* (pp. 361-392). København: Steen Hasselbalchs Forlag.
- Beukel, E. (1992), *Uddannelsespolitik i EF: nye mønstre i Europæisk integration*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Bendixen, C. (2006), *Psykologiske teorier om intelligens og folkeskolens elevdifferentiering*. Roskilde.
- Bengtson, J. (2008), OECD's Centre for Educational Research and Innovation 1968 – 2008. CERI. OECD/CERI International Conference "Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy" <http://www.oecd.org/site/educeri21st/40601796.pdf>.
- Bjerregaard, R. (1979), Nordisk Råds undervisningsbudget er dobbelt så stort som EF's. I Knudsen, J. (red.) *Lille land – hvad nu*. København: Informations Forlag.
- Boyd, W. & Mackenzie, M. M. (1930), *Towards a new education – a record and synthesis of the discussions on the new psychology and curriculum at the fifth world conference of the New Education Fellowship at Elsinore, Denmark, in August 1929*. London.
- Bredsdorff, N. (1969), Demokrati på arbejdspladsen, i Nissen, C.N. (red.) *Studenter '69*. København: Studenterrådet ved Københavns Universitet.
- Bredsdorff, N. & Ibsen, M. (1970), Fremtidens uddannelsessystem, i Bredsdorff, N. & Wivel, P. (red.) *Uddannelse er Politik*. København: Fremad.
- Caruso, M. (2008), World systems, world society, world polity: theoretical insights for a global history of education. I: *History of Education*, vol. 37 (6).
- Christensen, J.P. (1982), *Den højere uddannelse som politisk problem*. Aarhus: Politica.
- Christensen, G. (1945), Socialpædagogisk forenings og Frit Danmarks lærergruppes skoleplaner. *I Pædagogisk-psykologisk tidsskrift*, 5, pp. 105-136.
- Det Økonomiske Råd (1968), *Dansk økonomi i efteråret 1968*. København: Statens Trykningskontor.
- Ekholm, M. & Olsen, T. P. (1991), *Förbättringar av skolar*. Nordisk Ministerråd, Nordiska Rådet. (Nord, 1991:9).
- Fielding, M. (1996), Beyond Collaboration: On the Importance of Community. In: Bridges, D & Husbands, C. (Eds.). *Consorting and Collaborating In the Education Market Place*. The Falmer Press. London.
- Geertsen, L. & Taarup, L. (1970), *Differentiering i skolen*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Grosvenor, I. (2009, February-April). Geographies of risk: an exploration of city childhoods in early twentieth-century Britain. *In Paedagogica Historica*, 45 (1-2), pp. 215-233.
- Harvey, David. (2005), *A Brief History of Neoliberalism*. New York: Oxford University Press.
- Henriksen, S., & Nørgaard, E. (1983), *Vanløsedagbogen – en reformpædagogisk praksis*. København: Gyldendals pædagogiske bibliotek.
- Hermann, S. (2007), *Magt og oplysning. Folkeskolen 1950-2006*. København: Unge Pædagoger.
- Illeris, K., Moos, L., Kryger, N. & Thomassen, J. (1989), *Pædagogisk udviklingsarbejde – mellem selvforvaltning og styring*. Unge Pædagoger.
- Juul, Ida (2006), Den danske velfærdsstat og uddannelsespolitikken, i *Uddannelseshistorie: Årbog fra Selskabet for Dansk Skolehistorie*.
- Kruchov, C. (1985), Socialdemokratiet og folkeskolen. I: C. Kruchov, K. Larsen, & G. Persson (Eds.), *Bidrag til den danske skoles historie* (Vol. IV, pp. 127-159). København: Unge Pædagoger.
- Lawn, M. (2008), *An Atlantic Crossing? The Work of the International Examination Inquiry, its Researchers, Methods and Influence*. Oxford: Symposium Books.
- Lawn, M. & Grek, S. (2012), *Europeanizing education – governing a new policy space*. Symposium books, Oxford.
- Marcussen, M. (2002), *OECD og idespillet. Game over?* København: Hans Reitzel.
- Moon, B. (1993), Education. I: Shelley, M. & Winck, M. (red.). *Aspects of European Cultural Diversity*. The Open University, New York.
- Nørgaard, E. (2005), *Tugt og dannelse – tre historier fra kulturkampens arena*. København: Gyldendal.
- Nørvig, A.M. (1955), *Beretning om Emdrupborg skoles første 6 år 1948-1954*. København: Det danske forlag.

- OECD (1979), På vej mod 1990. I *Uddannelse* nr. 7, 1979. København: Undervisningsministeriet.
- Pepin, L. (2006), *The history of European cooperation in education and training*. Brussels: European Commission.
- Planlægningsrådet for de højere uddannelser (1967), *Skitse for udbygningen af de højere uddannelser i tiden indtil 1980*. København: Undervisningsministeriet.
- Planlægningsrådet for de højere uddannelser (1972), *De højere uddannelsers indre struktur. Et debatoplæg*. København: Undervisningsministeriet.
- Poulsen, J. E. (2007), Pædagogisk Forsøgscenter – hvorfor det? I *CRIT*, Nr. 4, 2007
- Rasborg, F., Jensen, J. & Leunbach, G. (red.) (1977a), *Evaluering for at planlægge og forbedre*. København: Scandinavian University Books.
- Rasborg, F., Jensen, J. & Leunbach, G. (red.) (1977b), *Evalueringsproblemer*. København: Scandinavian University Books.
- Rasmussen, H. & Rüdiger, M. (1990), *Danmarks Historie. Bind 8. Tiden efter 1945*. København: Gyldendal.
- Roslyng-Jensen, P. (1969), Det internationale studentsamarbejde, i Nissen, C.N. (red.) *Studenter '69*. København: Studenterrådet ved Københavns Universitet.
- Schwartz, B. (1975), *Report on a visit to the Roskilde University Centre, Denmark*. Strasbourg: Council of Europe.
- Sigsgaard, T. (1945, August), Planen om Forsøgsskole i Emdrup. I *Folkeskolen*, 33 (16), p. 229.
- Skov, P. (2005). Forsøgs- og udviklingsarbejde i folkeskolen – arbejdet i tre ministerielle råd gennem 35 år. I *Uddannelseshistorie* 39, pp. 43-65.
- Spelling, K. Aa. (1969), Forsøg i folkeskolen. I *Uddannelse* 4, Undervisningsministeriet.
- Spelling, K. Aa. (1973), Pædagogisk forskning og forsøgsvirksomhed. I: *Uddannelse* 1973, Årgang 6, Nr. 10.
- Spelling, K. (1992), Intelligensbegrebet under lup. I *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* (4), pp. 256-271.
- Tybjerg, C. H. (1920), Forslag om Oprettelse af et pædagogisk Laboratorium og en Forsøgsskole. *Tidskrift for eksperimental Pædagogik*, pp. 85-97.
- Undervisningsministeriet (1978), *U90. Samlet uddannelsesplanlægning frem til 90'erne*. Bd. 1-2. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1958), *Bekendtgørelse af lov om folkeskoleloven 18. juni 1958*.
- Wacquant, L. (2010), Crafting the Neoliberal State: Workfare, Prisonfare, and Social Insecurity. *I Sociological Forum*, Vol. 25, No. 2, June 2010, pp. 197-220.
- Windinge, H. (1985), Folkeskolens udviklingsmuligheder og den økonomiske politik, I: C. Kruchov, K. Larsen, & G. Persson (Eds.), *Bidrag til den danske skoles historie* (Vol. IV, pp. 95-125). København: Unge Pædagoger.
- Wivel, P. (1969), Uddannelse og Vietnam, i Nissen, C.N. (red.) *Studenter '69*. København: Studenterrådet ved Københavns Universitet.
- Ydesen, Christian (2011a), *The Rise of High-Stakes Educational Testing in Denmark, (1920-1970)*. Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.
- Ydesen, Christian (2011b), The international space of the Danish testing community in the interwar years, in *Paedagogica Historica*, DOI:10.1080/00309230.2011.644428.

Utrykte kilder:

- HPS 1: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Historisk-Pædagogisk Studiesamling, redegørelser om DPI, Diverse 1958-1965.
- HPS 2: Danmarks Pædagogiske Bibliotek, Historisk-Pædagogisk Studiesamling, journaliseret korrespondance, diverse, 1955-1974, journal B.3.1.
- Poulsen, J. E. (2000), Udenlandske erfaringer inddrages i Forsøgscenrets planlægning. Intern rapport. Statens arkiver.
- Poulsen, J. E. (1998), Udvikling af elevevaluering på Forsøgscenret 1969/70 – 1995/96. Intern rapport. Statens arkiver.
- Poulsen, J. E. (1994), Resume af arbejdsmaal og arbejdsopgaver. Forsøgscenrets Skole. 1966/67 – 1989/90. Intern rapport. Statens arkiver.