

# Uddannelsessystemernes ekspansion i det 20. århundrede

## – en oversigt over årsagsdiskussionen

Af Jesper Eckhardt Larsen og Christian Larsen

Gennem det 20. århundrede har en stigende andel børn og unge taget en ungdomsuddannelse og/eller en videregående uddannelse, både i Danmark og i Europa. I de seneste år har over 90 % af ungdomsårgangene i Danmark gennemført en ungdomsuddannelse og mere end 10 % af befolkningen mellem 15 og 69 år har en lang videregående uddannelse. Hele ungdomsuddannelsesområdet har haft en voldsom ekspansion igennem hele århundredet; det gjaldt særligt gymnasie- og handelsskolerne, men også på de tekniske skoler skete mere end en firedobling af elevtallet. Den samme udvikling kunne man tillige følge på de videregående uddannelser, som udviklede sig fra elite- til masseinstitutioner, i Danmark såvel som i Europa.

Årsagerne til den eksplosive vækst i uddannelsessektoren i det 20. århundrede, som historisk set er helt uden fortilfælde, er omdiskuterede. Vi vil i denne artikel give et overblik over de oftest forekommende forklaringsmodeller både i den bredere uddannelseshistoriografi og fra den mere makroorienterede historiske uddannelsesforskning. Vi kommer ikke i denne oversigt dybere ind på diskussionen af ekspansionens mange konsekvenser, hvilket for enkelte dele af uddannelsessystemet bliver udfoldet i de andre artikler i dette temanummer af *Uddannelseshistorie*. I denne indledning vil vi derimod fokusere på diskussionen om vækstens årsager.

Det 19. århundrede var den periode, i hvilken langt de fleste europæiske lande, med staten som central aktør, gjorde grundskolen obligatorisk, organiseret og inklusiv. Diskussionen om dette *første akt* i skolesystemernes liv er i fuld gang. I foråret 2019 kom f.eks. bogen *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*, som med eksempler fra Europa og fra USA peger på varierende dynamikker bag nationalstatslige skolelove.<sup>1</sup> På baggrund af dette første akt er vores intention at skitsere de centrale drivkræfter i det *andet akt* af skole- og uddannelsessystemernes liv – den hidtil usete vækst af hele uddannelsessektoren i det 20. århundrede. Her vil vi som udgangspunkt se på elleve forskellige forklaringsmodeller:

---

<sup>1</sup> Westberg, Boser & Brühwiler 2019.

1. Den teknisk-økonomiske forklaringsmodel
2. Klassekonfliktmodellen
3. Verdensinstitutionsmodellen
4. Certificeringsmodellen
5. Stigende efterspørgsel
6. Gruppemodellen
7. Statsdannelse og konkurrencestater
8. Den kulturelle forklaring
9. Den institutionelle egendynamik
10. Velfærd og retfærdighed som ideologisk drivkraft
11. En statistisk støttet eklektisk forklaring

Denne liste er længere end den, som er foreslået af den islandske uddannelsesforsker Jón Torfi Jónasson, der kun nævner de seks første. Hans overordnede kommentarer kan dog også gælde de sidste. Det gælder for flere af disse forklaringsmodeller, skriver Jónasson, at de ikke er fuldt udviklede teorier, men ofte står ret uspecificerede med hensyn til centrale aktører (individer, familier eller centrale myndigheder (staten)). En anden indvending er, at de forskellige forklaringsmodeller hver især ”passer” bedst i forskellige historiske faser og kulturelle kontekster. Endelig er disse forklaringsmodeller af og til beskrevet som gensidigt udelukkende, hvorimod de faktisk er relativt anvendelige sammen. Jónasson antager således, at det går an at kombinere dem for at styrke forklaringen på uddannelsesvæksten i forskellige historiske kontekster. Som eksempel er aktørproblemet oplagt, når grundskolen bliver obligatorisk ved lov. Denne overgang ændrer nødvendigvis private aktørers og sociale klassers roller, da staten indtager rollen som central aktør bag og drivende årsag til væksten på dette uddannelsesniveau.<sup>2</sup> I det følgende skal hver af disse forklaringer skitseres kort.

### Den teknisk-økonomiske forklaringsmodel (1)

Når den amerikanske uddannelsesforsker Martin Trow beskriver konsekvenserne af ekspansionen af højere uddannelser fra *elite* over *masse* og til *universel* deltagelse, tyer han til en overraskende enkel forklaring på, hvorfor denne ekspansion i det hele taget kommer: ”Adaption to social and technological change.” Altså at produktionsændringer til mere avancerede tekniske niveauer kræver højere kvalifikationer. Hvad han mener med ”social change”, er ikke helt tydeligt, men han skriver et sted, at Anden Verdenskrig bl.a. førte til en højere efterspørgsel efter højtuddannede kandidater fra ”økonomierne” i Europa og USA. Denne kombinerede økonomiske og tekniske forklaring lægger altså vægten efter Anden Verdenskrig.<sup>3</sup> Også en deltager i Stanford-kredsen af uddannelsessociologer, John

---

<sup>2</sup> Jónasson 2003: 161.

<sup>3</sup> Trow 2007: 243, 245.

Boli, anvender denne forklaring på uddannelsesvæksten i Sverige: “The need of the industrialised society for individuals with knowledge and skills.”<sup>4</sup> Human kapital-teorien kan også forstås som en del af den økonomisk funktionelle forklaring. Den bygger på viden som en ”added value”, der forøger produktivitet og udbytte, og som knyttes sammen med en moderniseringsproces fra argrar- til industrisamfund.<sup>5</sup>

Perioden efter Anden Verdenskrig er beskrevet som præget af et nyt økonomisk og teknologisk kapløb i lyset af Den Kolde Krig. Dette må forstås som en variant af forklaringen, hvor aktørerne selv tydeligvis refererer til teknologiske og økonomiske argumenter for en uddannelsesekspansion. For den senere diskussion er det dog afgørende, at denne ekspansion, for eksempel i Teknikerkommisionen, i allerhøjeste grad blev argumenteret specifikt med fokus på en styrkelse af de tekniske uddannelser – ikke de blødere dele af uddannelsessektoren, som faktisk voksede stærkest.

I den nyere danske historiografi er henvisningerne til denne dynamik en ofte valgt forklaringsmodel. I *Dansk Skolehistorie* bind 4, som dækker perioden fra 1920 til 1970, er Anden Verdenskrig også et centralt omdrejningspunkt for beskrivelsen af en samfundsændring, der gav uddannelsesvækst. Politikerne ville skubbe endnu mere på den økonomiske vækst – hertil kom den voksende bekymring under Den Kolde Krig for at sakke bagud i det teknologiske kapløb mellem øst og vest. Det gav en stærk tilskyndelse til at opprioritere de naturvidenskabelige fag og gøre engelsk til første fremmedsprog i 1958-folkeskoleloven. Der var bedre økonomi i kommunernes og statens kasser og dermed mulighed for at sætte fart på reformerne. Væksten i uddannelsesstilbud havde været på tegnebrættet med 1937-folkeskoleloven, men økonomisk krise, besættelse og materiale-mangel gjorde, at man først fra slutningen af 1950’erne kunne tage yderligere skridt mod øgede uddannelsesmuligheder. Folkeskolen blev altså udbygget og moderniseret i takt med ”industrisamfundets dynamiske krav om flere timer, flere fag.”<sup>6</sup> Med forvandlingen fra landbosamfund til et velfærdsstatsligt industrisamfund ændredes forestillingen om skolens indhold.

Forfatterne nævner også en anden dynamik, som skal drøftes mere indgående nedenfor. Tidens uddannelsesekspansion skyldtes også andre aktører: de unge selv *ønskede* mere uddannelse. Denne side kan forstås knyttet til uddannelse som velfærdsgode – ikke udelukkende som samfundsinvestering begrundet af økonomi og teknologi.

Også væksten på det gymnasiale område er blevet begrundet økonomisk i dansk historiografi. Harry Haue skriver i sin disputats, at politikere og skolefolk kunne se, at Danmark var langt tilbage, hvad angik andelen af en ungdomsår-

---

<sup>4</sup> Boli 2014.

<sup>5</sup> Fuller & Rubinson 1992: 10-11.

<sup>6</sup> Gjerløff, Jacobsen, Nørsgaard & Ydesen 2014: 352-55.

gang i gymnasiet, set i forhold til Sverige, Norge og USA, og hvis Danmark skulle gøre sig håb om at følge med i den økonomiske udvikling, skulle flere have en studentereksamen. Hertil kom, at man skulle tage føringen på det teknisk-videnskabelige område i forhold til de kommunistiske lande.<sup>7</sup>

Inden for højere uddannelse har hhv. Niels Thomsen og for nylig Else Hansen forklaret væksten ud fra en flerfaktorforklaring, hvor økonomiens og produktionslivets krav står centralt, men er blevet suppleret med en velfærdsforklaring om højere uddannelse som et gode i sig selv, for individet og for samfundet. Niels Thomsen skriver, at Jørgen Jørgensens anden ministerperiode 1957-61 blev begrundelsen til en 15-årig omvæltning af hele det højere uddannelsessystem. Det skyldtes især, at der allerede forinden var sket en generel ekspansion i eksamensskolen, som nu også sendte de store fødselsårge videre til uddannelsesinstitutionerne. Der var i tiden en ”sand tyrkertro på videregående uddannelsers positive værdi såvel for individets sociale opstigning og personlige udvikling, som for landets konkurrenceevne og økonomiske udviklingsmuligheder.” Produktionslivets udvikling og indtjening gav dette synspunkt sund basis i virkeligheden, og den stigende levestandard bragte muligheden inden for mange familiers økonomiske rækkevidde.<sup>8</sup>

Else Hansen vælger en lignende forklaring. Den eksplosive stigning i studentertallet skyldtes til dels de store årgange, men stigningen skyldtes især, at det økonomiske opsving gav flere familier end hidtil mulighed for, at børnene kunne læse videre. Samtidig var gymnasiet blev udbygget i 1950'erne, så langt flere end tidligere kunne tage studentereksamen.<sup>9</sup> Dette suppleres med henvisning til, at den generelle samfundsændring fra landbrugssamfund til moderne industrisamfund også ændrede universiteterne.<sup>10</sup>

## Klassekonfliktmodellen (2)

Skoler for masserne er ifølge denne opfattelse en måde, hvorpå eliten forsøger at tvinge deres økonomisk fordelagtige strukturer eller foretrukne kulturelle former over på mindre privilegerede grupper. Derved legitimerer og udbreder de færdigheder, sprog og holdninger, som passer ind i deres specifikke samfundsopfattelse, deres firmaer og opfattelser af, hvordan markedet skal fungere.<sup>11</sup> Under dække af meritokrati legitimeres uligheder, som egentlig bygger på klassefordele for eliten. Statslige og centrale myndigheder er i denne sammenhæng ikke opfattet som neutrale, men netop til for at underbygge, beskytte og gennem skoling at udbrede elitens værdier.

---

<sup>7</sup> Haue 2003: 404-05.

<sup>8</sup> Ellehøj & Grane 1986: 248-49.

<sup>9</sup> Hansen 2017: 225.

<sup>10</sup> Ibid.: 363.

<sup>11</sup> Fuller & Rubinson 1992: 11.

I dansk sammenhæng er disse argumenter for eksempel blevet fremført af sociologen Erik Jørgen Hansen, som i sin studie "En generation blev voksen" følger uddannelsesekspansionen på kohorteniveau kombineret med individuelle interviews af en større gruppe i en longitudinal undersøgelse. Socialforskningsinstituttets ungdomsforløbsundersøgelse er den mest omfattende uddannelses-sociologiske undersøgelse, der er gennemført i Danmark. Undersøgelsen blev påbegyndt i 1968, da godt 3.000 skolebørn i 7. klasse blev udspurgt om deres sociale baggrund, deres uddannelsesplaner og fremtidsforventninger, og deres verbale intelligens blev målt. Formålet var især at undersøge, hvordan elevernes vej gennem uddannelsessystemet blev påvirket af forskellige sociale og kulturelle forhold. Den generelle baggrund for undersøgelsen var, at den fortsatte ulige fordeling af uddannelsesgoderne blev set som et stadig større problem, både fordi den var i modstrid med både den sociale retfærdighed i velfærdsstaten, og fordi den blokerede for at mobilisere "intelligensreserverne" i befolkningen og dermed sikre fortsat økonomisk vækst. Om denne undersøgelse skriver Palle Rasmussen:

"På dette grundlag blev der gennemført og publiceret analyser, som dokumenterede, at selv om der i perioden skete en stærk udbygning af uddannelserne, satte "den sociale arv" sig fortsat stærkt igennem i fordelingen af uddannelsesgoderne. Disse resultater førte undersøgelsens leder, Erik Jørgen Hansen, til at sætte stadig stærkere spørgsmålstegn ved 60ernes uddannelsespolitik. Han påpegede, at udbygningen af gymnasiet og universiteterne tilsyneladende først og fremmest var til gavn for funktionærgrupperne; hvis man ville sikre arbejdsklassens børn en rimelig del af uddannelsesgoderne, måtte man satse på andre typer uddannelser."<sup>12</sup>

### Verdensinstitutionsmodellen (3)

Stanfordskolen inden for global uddannelsessociologi argumenterer for, at en verdensmodel for uddannelse allerede har overtrumpet alle lokale forskelligheder og vil gøre dette endnu mere, som tiden går. Dette gælder både uddannelsesstrukturerne og deres pædagogiske og kulturelle indhold. Uddannelsessociologerne John W. Meyer, John Boli og Francisco O. Ramirez, som har deres base i californiske Stanford, introducerede i 1980'erne en tese om den globale udbredelse af uddannelsessystemer.<sup>13</sup> Tesen har sit udspring i Immanuel Wallersteins verdenssystemteori, en verdensmodel for uddannelse ("educational world model") byggede på en verdensomspændende fælles kultur ("world culture"). Denne model for uddannelse og skole opstod angiveligt i 1700-tallets og 1800-tallets Vesteuro-

---

<sup>12</sup> Rasmussen 1996: 122-24.

<sup>13</sup> Meyer, Ramirez & Soysal 1992.

pa. Modellen bygger på individet som socialiserbar kategori, ser nationen som et konglomerat af individer og forstår uddannelse som en vej til fremskridt.

De beskriver, hvordan denne model, som knyttede en nær forbindelse mellem dannelse af nationalstater og masseundervisning, bredte sig igennem det 19. og 20. århundrede til stort set alle lande i verden. I spredningsprocessen har konkurrenceeffekten og efterligningseffekten i samfundet af nationer ("the interstate system") spillet en helt afgørende rolle i forhold til de indre betingelser i de enkelte lande. De nævnte forskere hæfter sig ved den institutionelle lighed mellem masseuddannelsessystemer i alle lande. Kulturelt eller ideologisk mener de også som nævnt, at der er tale om en fælles dagsorden, en "world culture", som følger og legitimerer masseuddannelse i enhver ny nation.

Denne "world culture" beskrives mere teknisk i fem punkter, der leder frem til dannelsen af nationalstatslige uddannelsessystemer:

- 1) Myten om individet som grundlæggende politisk enhed  
(ikke stammen, gruppen eller familien)
- 2) Myten om nationen som et aggregat af individer
- 3) Myten om fremskridt (nationalt og individuelt – i en sekulær forståelse)
- 4) Myten om kontinuitet i henseende til socialisation og livscyklus  
(det vil sige tesen om, at den voksnes karakter er et resultat af opdragelsen – i modsætning til en tanke om født adel f.eks.)
- 5) Myten om staten som en forsvarer af nationen.

Efter gennemslaget af disse fem træk i ethvert land opstår statslige uddannelsessystemer som midler til national mobilisering.

Den globale udbredelse af en ekspansiv uddannelsessektor fra ca. 1870 og frem har de forsøgt at forklare ud fra denne model. Ekspansionen i gamle kernelande, dvs. de nordeuropæiske og angelsaksiske lande, som først fulgte en "stærkere" nationalstatslig model, blev i de følgende mange år udbredt til flere og flere lande i et system, de kalder "the modern world polity of nation states": "Every local state that was either driven to or choose to enter the competitive social, economic, and cultural system involved (the United States is an early example) adopted these models, often in their highest forms, at least as abstract policy."<sup>14</sup> Internt i hvert tilfælde beskriver de en ret simpel vækstforklaring. Når først processen er sat i gang, så er den selvforstærkende: "Once the process began in a country, growth was likely to be considerable."<sup>15</sup>

---

<sup>14</sup> Meyer, Ramirez & Soysal 1992: 131.

<sup>15</sup> Ibid.: 141.

#### Certificeringsmodellen (4)

Ideen om en selvforstærkende proces bliver sat på spidsen i teorien om ”credential inflation.” Særligt den amerikanske sociolog Randal Collins er blevet berømt for et yderst kritisk blik på tendensen til, at alle må have en længerevarende uddannelse, gerne op til både master- og ph.d.-niveau, for at bestride stillinger, som før kunne klares uden disse eksamensbeviser. Han fastholder, at denne dynamik er den afgørende bag den uddannelsesmæssige ekspansion, særlig inden for højere uddannelser:

“The process of credential inflation is largely self-driven; it feeds on itself. A given level of education at one time gave access to elite jobs. As educational attainment has expanded, the social distinctiveness of that degree and its value on the occupational marketplace has declined; this in turn has expanded demand for still higher levels of education. This is the main dynamic, although other factors have played into it.”<sup>16</sup>

Han gør eksplicit op med ideen om, at der skulle være en ”ægte” efterspørgsel på arbejdsmarkedet efter disse højere kvalifikationer (som beskrevet i første forklaringsmodel ovenfor). Det er en ikke mindst statsdrevet vækst, der har drevet denne inflation frem:

“Credential inflation is largely supply driven, not demand driven; i.e. it is driven by the expansion of schooling, like a government printing more paper money; not from demand of the economy for an increasingly educated labor force. The opposing theory, that rising educational requirements have been determined by the functional requirements of jobs in the modern economy, does not hold up under the evidence.”<sup>17</sup>

#### Stigende efterspørgsel (5)

Flere uddannelseshistorikere har hæftet sig ved, at der blandt de unge selv, og deres forældre, indtrådte en stigende tilbøjelighed til at søge uddannelse fra mellemkrigstiden og frem. Denne observation kan naturligvis tilskrives en ydre motivation, som antaget ovenfor under certificeringsforklaringen, dvs. at man pludselig måtte have et højere eksamensbevis for at få den samme stilling. Flere peger dog også på, at den indre motivation, eller man kunne måske kalde det en selvrealiseringskultur, også påvirkede denne udvikling.

---

<sup>16</sup> Collins 2002: 229.

<sup>17</sup> Ibid.: 231

I det af H. Bech Frandsen redigerede værk om handelsskolernes nyere historie, hedder det bl.a., at der efter Anden Verdenskrig var bestræbelser på at opnå ligelig rekruttering til uddannelse, som forenede sig med ønsket om at mobilisere intelligensreserven til brug for erhvervslivets teknologiske udbygning, der fandt sted især fra slutningen af 1950'erne. Forslagene knyttede interessen for lige adgang til uddannelse sammen med bestræbelser for økonomisk vækst og udvikling.<sup>18</sup> Værket ser dog den afgørende forklaring, både i stigningen i ungdomsårgangenes størrelse og i uddannelsestilbøjeligheden, hvor resultatet blev uddannelseseksplosionen, som den øgede uddannelsestilbøjelighed.<sup>19</sup>

Forfatterne til bind 4 af *Dansk Skolehistorie* skriver, at velfærd og vækst skubbede til politikere og aktualiserede reformer fra mellemkrigsårene. Og et stigende antal unge – og deres forældre – på tværs af land og by ville fra slutningen af 1930'erne have en uddannelse ud over grundskolens syv års skolegang.<sup>20</sup>

## Gruppemodellen (6)

Den amerikanske sociolog Margaret S. Archer analyserede i 1979 uddannelsessystemers sociale ophav i England, Danmark, Frankrig og Rusland. Hun ser uddannelse som en kamp mellem de, som ejer uddannelse, og som derfor også kontrollerer uddannelse, og de, som udfordrer den kontrollerende gruppe. Førstnævnte gruppe kaldes for den uddannelsesmæssige dominante gruppe, som udøver ”domination”. Det er den gruppe, som kontrollerer uddannelse og har magten til at definere uddannelse, men hvor det mere er spørgsmålet om at beholde magten end at opnå den.<sup>21</sup> Modsætningen hertil er ”assertion” (påstand, hævde, udfordring), som udøves af den assertive eller udfordrende gruppe for at udfordre den dominante gruppe.<sup>22</sup>

Assertion kan ske ved en restriktiv strategi, hvor lovgivningen anvendes til at underminere den dominerende gruppes monopol, f.eks. ved at organisere offentligt betalt uddannelse,<sup>23</sup> eller ved en substitutiv strategi, hvor man forsøger at erstatte den dominante gruppe ved at devaluere dens monopol ved konkurrence på uddannelsesmarkedet. Den assertive gruppe udvikler og sørger for nye skoler og lærere, hvorved gruppen indfører deres egen definition på uddannelse. Når en assertiv gruppe første gang indtræder på uddannelsesmarkedet, er det, fordi den søger en meget forskellig form for uddannelse i forhold til det, der er defineret og udbudt af den dominante gruppe,<sup>24</sup> i Danmark eksempelvis realskoler, friskoler og højskoler.

---

<sup>18</sup> Bech Frandsen 2000: 23-24.

<sup>19</sup> Ibid.: 289.

<sup>20</sup> Gjerløff, Jacobsen, Nørgaard & Ydesen 2014: 360-61.

<sup>21</sup> Archer 1979: 90-105.

<sup>22</sup> Ibid.: 105-26.

<sup>23</sup> Ibid.: 146-57.

<sup>24</sup> Ibid.: 157-61.



I Danmark ses denne kamp f.eks. i de to første årtier af 1900-tallet mellem Venstre og Socialdemokratiet om, hvor meget staten skulle kontrollere forandringer inden for uddannelsesområdet. I 1918 pressede Socialdemokratiet regeringspartneren Det Radikale Venstre til at støtte op om at overtage nogle af de private gymnasieskoler og kun fortsætte med støtte til private skoler, som accepterede ikke at være klasseskoler, underkastede sig tilsyn m.v. (jf. Henning Bros artikel). Derved underminerede man skolernes institutionelle selvstændighed på den mest udbredte måde, nemlig ved at minimere forskellen mellem privat og offentlig uddannelse.<sup>25</sup>

Archer har andetsteds forsøgt at sammenfatte denne teoris betydning for teorier om den senere uddannelsesmæssige ekspansion. Hun peger på helt forskellige dynamikker for en etablerings-, en udviklings- og en nutidig fase ("emergent", "developing", "contemporary"). I denne sidste fase argumenterer hun ud fra den kontroversielle tese, at ekspansionen både var uønsket og unødvendig.



---

<sup>25</sup> Ibid.: 440-42.

Fra politisk side er opfattelsen ifølge Archer, at ekspansionen har kostet for meget, er gået for vidt og ultimativt set er fjendtlig over for politisk integration.<sup>26</sup> Og på ingen måde skal man forsøge at finde en logisk, eller velbegrunder, forklaring på, hvorfor denne ekspansion indtrådte. Hendes teori ligner på visse måder certificeringsmodellen ovenfor, ved at hun skriver, at de studerende som aktører langsomt skifter holdninger til at studere, når forventningen om fordele skuffes: ”Attitudes range from indisciplined disgruntlement, through dogged ritualism to grim determination to go through to the very end. Even the latter gives no guarantee of collecting benefits.”<sup>27</sup>

## Statsdannelse og konkurrencestater (7)

Den britiske sociolog og uddannelseshistoriker Andy Green har i sit værk fra 1990 *Education and State Formation* undersøgt, hvilke sociale faktorer der medvirkede til de nye former for undervisning (”schooling”), ligesom han kaster lys over nationale forskelle i kronologi og udvikling af offentlig undervisning.<sup>28</sup> Green understreger, at udviklingen af offentlig uddannelse kun kan forstås i relation til processen med statsdannelse, som var den proces, hvorved den moderne stat blev konstrueret. Dette omfatter ikke alene konstruktionen af det politiske og administrative regeringsapparat og alle regeringskontrollerede myndigheder, men også dannelse af ideologier og kollektive overbevisninger (”collective beliefs”), som legitimerer statsmagten samt understøtter ideer om nation og nationalkarakter.

Uddannelse blev et led i denne statsdannelse, og derfor kunne staten ikke længere overlade uddannelse til enkeltpersoner eller grupper, idet uddannelse kun kunne udvikle sig på den rette måde, hvis initiativet udgik fra staten. Skolevæsenet i 1800-tallet blev en institution i sig selv, en integreret del af det statslige apparat og en vital støtte for det borgerlige samfunds nye sociale orden.<sup>29</sup> Han bemærker også, at centraliserede stater skabte centraliserede uddannelsesmæssige bureaukratier, hvorimod mere liberale stater skabte mere decentraliserede systemer.<sup>30</sup>

Han viderefører denne model ind i efterkrigstidens uddannelsesekspansion. Der var nok en efterspørgsel, men staten var også på dette tidspunkt drivende ud fra både politiske hensyn til en retfærdigere fordeling af uddannelseschancer og ud fra økonomiske hensyn. Teorien om konkurrerende stater i et globalt samspil passer ifølge Green også godt ind i denne forklaringsmodel. Det tidligere hensyn til skabelsen af medborgerskab sættes her tendentielt til side i forhold til et kraf-

---

<sup>26</sup> Archer 1982: 47.

<sup>27</sup> Ibid.: 52.

<sup>28</sup> Green 1990: ix.

<sup>29</sup> Ibid.: 77-80, jf. 111.

<sup>30</sup> Ibid.: 311.

tigere økonomistisk uddannelseshensyn, som bl.a. kom til udtryk i Tony Blairs neoliberale drejning af Labour i Storbritannien. Blairs berømte svar på spørgsmålet om løsningen af nationens problemer i 1997, ”Education, Education, Education”, var udtryk for en sådan økonomistisk grundtanke, mener Green.<sup>31</sup>

Den danske religionssociolog Niels Reeh har med udgangspunkt i Norbert Elias og andre sociologer anlagt et perspektiv på staten som overlevelsesenhed. I dette perspektiv er det først og fremmest det eksterne, interstatslige, pres, som giver sig udslag også i statens indre processer:

“The state here is not brought together by a fusion of its internal elements. Instead it is the external pressure exerted by its neighbours that conditions the state. This is the fission perspective on the state, so called because it stresses that the state harbours different interests, groups and forces generally that would tend to separate if there were no external pressure.”<sup>32</sup>

Staten betragtes som en politisk organisation, som er i stand til at forhindre andre stater i at invadere dets domæne, hvorfor den er anerkendt af andre stater som en stat med et domæne. Staten defineres således ikke ved et monopol på voldsudøvelse, men som en defensiv enhed, der har sin egen overlevelse som det primære formål. Derfor organiserer staten sig på en sådan måde, at den kan sikre et effektivt forsvar, og følgelig bliver forsvarspolitik bredt defineret, idet statens indre organisation er et mål til at sikre staten og dens overlevelse. Der er ifølge Reeh en kontinuitet fra den tidlige enevælde helt frem til opfattelsen af den nuværende stat som en konkurrencestat. Dette perspektiv fremhæver således, på samme måde som både Green og den ovenfor forklarede verdenssystemsmodel, at staterne (stadig) er helt centrale aktører – også i uddannelsesforhold, som dermed kun tilsyneladende er mere og mere overladt til markedet i vor tid.

### Den kulturelle forklaring (8)

En forklaring på udbredelsen af og også den senere vækst i uddannelsessystemerne er blevet knyttet til den såkaldte ”pædagogisering” af sociale problemer, eller, med uddannelseshistorikeren Daniel Tröhlers mere omfattende begreb, pædagogiseringen af verden (”the educationalization of the world”).<sup>33</sup> Han beskriver, hvordan der siden 1700-tallets midte har været en fremvoksende tro på uddannelse som løsningen på sociale problemer og som forberedelse af individer og samfund til en ukendt fremtid. Ikke mindst inspireret af Michel Foucault, og byggende på bl.a. uddannelseshistorikeren Marc Depaepe, beskriver han, hvor-

---

<sup>31</sup> Samtale mellem Andy Green og Jesper Eckhardt Larsen, oktober 2019.

<sup>32</sup> Reeh 2016.

<sup>33</sup> Tröhler 2017.

dan uddannelse og pædagogik blev anset for en løsning inden for kriminalitet og sundhed. I løbet af 1800-tallet knytter han denne udvikling sammen med nye sociale teknologier såsom statistiske undersøgelser af kriminalitet. Korrelationer imellem lav uddannelse og kriminalitet blev forsøgt statistisk påvist i 1830'erne, hvilket førte til en pædagogisering af ungdomskriminalitet, altså at denne kriminalitet kunne og burde løses via genopdragelse.



Pædagogiseringen af verden er for Tröhler mere end blot at indsætte pædagogik som løsningen på sociale problemer af enhver art. Det implicerer en bredere tilgang til hele den moderne opfattelse af fremskridt og troen på en åben fremtid. Uddannelse og pædagogik lover at være en motor for moderniteten ved hjælp

af en udbredelse af videnskabelig oplysning og teknologiske løsninger – og på samme tid være en moralsk sikrende og myndiggørende styrkelse af individet. Individet, som er udsat for de moderne vilkår og deres moralske trusler og farer, påvirkes til at handle moralsk og dydigt trods disse. Pædagogiseringen af den moderne verden, forstået på denne mere omfattende måde, bliver en nøgle til at forstå og dechifrere de store fortællinger om moderniteten og det moderne selv. Pædagogisering forstås i denne sammenhæng som en kulturel reaksion i mødet med stort set alle modernitetens udfordringer. Tröhler ser en tæt sammenhæng imellem protestantismen og tendensen til pædagogisering, et aspekt, som det vil være for omfattende at gå dybere ind i denne sammenhæng.

Tröhler fører denne kulturelle forklaring op til det 20. århundrede, hvor ekspansionen i uddannelsessystemerne ses som et vestligt ”udtryk” for pædagogiseringen af Den Kolde Krig: ”The expansion of the education system in the 1960s and the 1970s as a Western *expression* of the educationalization of the Cold War.”<sup>34</sup> Endelig knytter han de store internationale organisationers virke inden for uddannelse til denne, altomfattende, kulturelle tendens:

“The educationalization of the world, transnationally propagated by organizations such as the OECD and globally disseminated by organizations like the World Bank or UNESCO, is the key to understanding the cultural (and ultimately Protestant) construction of modernity and the modern self as a self-reflective lifelong learner in the system of thought that embodies fears and the hopes for redemption at the very same time.”<sup>35</sup>

### Den institutionelle egendynamik (9)

Uddannelsesinstitutionerne selv er blevet set som den drivende kraft bag uddannelsesekspansionen. Tyskeren Detlef K. Müller beskrev i 1989 systematiseringsprocessen med udgangspunkt i den tyske gymnasieskole 1800-1940.<sup>36</sup> Müller mener ikke, at staten indtog den afgørende rolle i udviklingen af uddannelsessystemet. Statens handlinger gjorde institutionaliseringen af det moderne uddannelsessystem muligt, idet staten skabte rammerne og i stadig stigende grad fastlagde og kontrollerede processen med udviklingen på uddannelsesområdet, men staten bestemte ikke denne proces. Han mener heller ikke, at der var en statskontrolleret organisation, som omfattede alle uddannelsesinstitutioner, formede dem i henhold til planer, overvågede dem i overensstemmelse med lovgivning og regulerede dem for at opnå sociale og politiske mål: ”In the whole history of modern educational developments in all states, new school forms were not in ac-

---

<sup>34</sup> Tröhler 2017: 699, kursiv tilføjet.

<sup>35</sup> Ibid.: 705.

<sup>36</sup> Müller 1987.

tual fact created; rather, existing institutions were reorganised and reclassified”.<sup>37</sup> Nye skoleformer blev ikke skabt, snarere blev eksisterende institutioner reorganiseret og omdefinert.

De strukturelle forandringer, der omdannede moderne nationale uddannelsesinstitutioner, skal ses som en stigende ”systematisation”, der omfatter tre faser. Den første fase er systemets fremkomst (”system emergence”), som omhandler ikke-relaterede udviklinger på selvstændige områder, der forudsiger det senere system, mens den anden fase er systemets konstituering (”constitution of the system”) eller den integrerede organisering af alle dele af systemet, deres funktionelle artikulation og klassifikation. Den tredje fase er komplettering af systemet (”system complementation”), hvor eksisterende retninger modificeres, der sker integration af områder, som ikke blev integreret i fase to, eller nye institutioner oprettes, som man finder ud af, at man mangler.<sup>38</sup>

Han konkluderer derfor, at den strukturelle forandring på uddannelsesområdet var en konsekvens af de interne forbindelser mellem social reproduktion, systemets forfatning og udviklingen af uddannelsesteori. Systemdannelsen var ikke et resultat af “strategic conservative planning by the dominant social strata or bureaucracies, but the result of an overall development within a set of educational institutions”.<sup>39</sup> Müller argumenterer for, at statens rolle i denne sammenhæng ikke bør overvurderes. Staten har efterhånden sat rammer for og systematiseret uddannelsessystemerne, men de har ikke været den primære drivkraft i udviklingen: “At the same time, the consequences of state intervention must not be overestimated. The actions of states made the institutionalisation of the modern educational system possible: they established the frameworks and they increasingly ordered and controlled the process of education development. But they did not determine that process”.<sup>40</sup>

## Velfærd og retfærdighed som ideologisk drivkraft (10)

Netop i de nordiske lande har historiografien lagt en relativt større vægt på direkte politiske intentioner som den drivende kraft i uddannelsesekspansionen end i mere liberale lande. I tiden omkring og efter Anden Verdenskrig blev uddannelse, ikke mindst i de fremvoksende nordiske velfærdsstater, set som en vej til en ”demokratisk” retfærdig fordeling af livschancer. Enhedsskolens fremvækst anses i sig selv som en ekspanderende faktor, da den gjorde op med enhver tanke om, at nogen grupper ikke skulle have samme mulighed for skoling som andre, og ideen påvirkede også den ekspanderende sekundære og højere uddannelsessektor med samme argumentation. Ideen om lighed og inklusion er senere blevet en næsten

---

<sup>37</sup> Ibid.: 16.

<sup>38</sup> Ibid.: 16-17.

<sup>39</sup> Ibid.: 22-24.

<sup>40</sup> Jónasson 2003: 178, note 32.

tvingende logik, som går i retning af, at man ikke alene får mulighed for at tage en uddannelse, men at staten anser det for noget nær en pligt, den med legitim ret kan pålægge den enkelte.

De to danske historikere Ingrid Markussen og Susanne Wiborg lægger ligesom den gruppeorienterede og den liberale forklaringsmodel vægt på grupper i samfundet som de drivende kræfter, men de inddrager tillige andre faktorer. Ingrid Markussen ser blandt drivkræfterne i de skolepolitiske debatter og politiske løsninger arbejderbevægelsens lighedsideologi i Socialdemokratiet og den grundtvig-koldske frihedsideologi hos Det Radikale Venstre, men også stærke personligheder og deres ideologiske holdninger er med til at angive retningen for udviklingen. En anden vigtig faktor har været den skolemæssige praksis, den neddefra kommende påvirkning, f.eks. gennem forsøgsundervisning. Hertil kunne man føje eksempelvis pigeskolens pionerarbejde. Andre faktorer, der har spillet ind, har været lærerne og erhvervslivet. Men også statsadministrationens langsigtede arbejde og dens store lokalkendskab har været en afgørende faktor.<sup>41</sup>

Markussen fremhæver samarbejdet mellem græsrodderne i skolens verden og centraladministrationens embedsmænd som lige så afgørende for udvikling af en landsdækkende skolepolitik som de store ideologiske kampe. Der skal være en vis konsensus mellem det almene (staten), det partikulære (familien) og det særlige (civilsamfundet),<sup>42</sup> for uden opbakning i central- og lokaladministration samt i skole og hjem kan ingen politik gennemføres. Her er det værd at bemærke den svenske historiker Lennart Svenssons omtale af skolen, der tilpasses delkulturer og tager udgangspunkt i elevens kulturidentitet,<sup>43</sup> hvor delkulturer vil være at opfatte som Markussens begreb ”civilsamfund” og kulturidentiteten som Markussens begreb ”familie”. Både enevælden og folkestyret har i dansk sammenhæng været meget åbne over for familien og civilsamfundet ifølge Markussen, og der er en lang tradition for et stort lokalkendskab og at tage lokale repræsentanter meget seriøst, ligesom staten har inddraget civilsamfundet i udformningen af de opgaver, som skal løses.<sup>44</sup>

Susanne Wiborg har i sin ph.d.-afhandling analyseret den uensartede udvikling af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. Hun opstiller i den forbindelse fire centrale faktorer som kombineret med hinanden har ført til enhedsskolens udvikling i Skandinavien. Den første faktor er, at de skandinaviske lande havde stater, der på et tidligt tidspunkt (17. århundrede) involverede sig i uddannelse, og at det statslige engagement senere var afgørende for opbygningen af enhedsskolen, idet de lande, som tidligt opbyggede et offentligt skolevæsen,

---

<sup>41</sup> Markussen 2003: 185-87.

<sup>42</sup> Staten er det *almene* med forfatning, regeringsmagt og lovgivningsmagt, familien repræsenterer det *partikulære* med ejendom, enkeltpersoner og ægteskaber, og civilsamfundet er det *særlige* med det økonomiske system, den offentlige virksomhed, retspleje og korporationer. Ibid.:184

<sup>43</sup> Svensson 1994: 156, 158-62.

<sup>44</sup> Markussen 2003: 188, 204.

også var dem, der tidligst iværksatte bestræbelser for at skabe et sammenhængende skolesystem.<sup>45</sup> Som den anden faktor ser hun de forholdsvist homogene samfund i Skandinavien, der var en forudsætning for, at en skole, som var fælles for alle børn, kunne opbygges. Dette havde ikke været en mulighed, hvis der havde været store klassemæssige forskelle i samfundet.<sup>46</sup> Den tredje faktor omhandler de indflydelsesrige liberale partier med rod i bondebevægelsen eller et særegent politisk 'klima'. Disse partier indførte en mellemskole, der kunne danne forbindelsesled mellem grundskolen og den højere skole og dermed give vertikal sammenhæng.<sup>47</sup> Endelig rummer den sidste faktor den stærke indflydelse fra de socialdemokratiske partier i mellemkrigstiden og især i efterkrigstiden, idet socialdemokraterne i alle landene har spillet en megen væsentlig rolle ved afviklingen af mellemskolen og indførelse af en udelt enhedsskole.<sup>48</sup> Denne firlede forklaring viser sig i denne sammenhæng at lægge endog meget stor vægt på staten som aktør og direkte politiske intentioner som drivende for indførelsen af skoleformer, her enhedsskolen, som i sig selv medførte en ekspansiv tendens i hele uddannelsessystemet.

I værket *Dansk Skolehistorie* lægges der også stor vægt på selve den politiske intention bag væksten. Særligt tanken bag 1975-folkeskolen beskrives som socialt og lighedsorienteret, intelligensreserven skulle mobiliseres, og alle børn skulle have mulighed for uddannelse uanset baggrund. Der var dog også hensynet til Danmarks internationale konkurrenceevne, som efterhånden blev mere eksplisit, mens spørgsmålet om mobilisering af intelligensreserven gled mere i baggrunden.<sup>49</sup>

I fremstillingen om handelsskolernes udvikling, der som nævnt fremhæver uddannelsesstilbøjeligheden hos de unge som helt afgørende for uddannelsesekspansionen, er der også en henvisning til politiske lighedsbestræbelser som drivende for denne udvikling. Der var efter Anden Verdenskrig bestræbelser på at opnå ligelig rekruttering til uddannelse, som forenede sig med at mobilisere intelligensreserven til brug for erhvervslivets teknologiske udbygning, der fandt sted især fra slutningen af 1950'erne. Forslagene knyttede interessen for lige adgang til uddannelse sammen med bestræbelser for økonomisk vækst og udvikling.<sup>50</sup>

Ekspansionen inden for højere uddannelser er også i høj grad blevet set som en følge af bevidste velfærdspolitiske intentioner om lighed. Else Hansen beskriver denne dynamik som dobbelt: Det økonomiske opsving betød, at der kunne tages mange skridt henimod udjævning af sociale skel og myndiggørelse af alle

---

<sup>45</sup> Wiborg 2005: 17-40.

<sup>46</sup> Ibid.: 41-56.

<sup>47</sup> Ibid.: 57-87.

<sup>48</sup> Ibid.: 88-129.

<sup>49</sup> Coninck-Smith, Rosén-Rasmussen & Vyff 2014: 375.

<sup>50</sup> Bech Frandsen 2000: 23-24



borgere, og her havde uddannelse en central rolle. Uddannelse blev anset som en investering i fremtiden. Eliteuniversitetets snævre rekruttering var ikke forenelig med velfærdsstatens krav om øget lighed mellem borgere. De stigende studentertal imødekom kravet om bredere social rekruttering og kravet om øget uddannelsesniveau, der skulle medvirke til at fastholde den økonomiske vækst. Det øgede antal universitetsstuderende skyldtes flere gymnasier og bedre folkeskole sammen med forbedrede økonomiske vilkår i de enkelte familier.<sup>51</sup>

### En statistisk støttet eklektisk forklaring (11)

Jon Torfi Jonasson sætter sig for, som matematiker og tidligere fysiker, at påvise, at der er tale om en enkelt matematisk formel, som kan beskrive hele forløbet af det 20. århundredes uddannelsesekspansion. Hermed vil han påvise, at det ikke var den ene eller anden reformivrige regering, eller en særlig international interesse for uddannelse efter Anden Verdenskrig, som har været årsag til væksten. Hans forklaring kan virke overbevisende, fordi den ud fra samme dynamik forklarer alle faserne i væksten.

Han vælger at tage den akademisk rettede studentereksamen som eksempel. Denne er udvalgt af flere grunde, men rent vækstmæssigt er den eksemplarisk for hele uddannelsessystemet. Denne del af højere sekundær uddannelse er vokset fra 1 % til 50 % af en kohorte studenter fra år 1900 til 2000. Hans data bygger på relative tal inden for kohorten af 19-20-årige.

Der er tale om en eksponentiel vækst med en konstant vækstrate igennem hele det tyvende århundrede. Med andre ord er den relative vækst i antallet af studenter konstant fra den sætter i gang ca. år 1900. Der er ikke et ”brud” i disse kurver omkring Anden Verdenskrig eller i 1960’erne, som det af og til er blevet antaget.<sup>52</sup> Jonasson forklarer disse fejlagtige antagelser, ved at en eksponentiel vækst ”ligner” en eksplosion, når den er kommet godt i gang. Hele vækstkurven helt fra ca. år 1900 til år 2000 udviser dog ifølge Jonasson en bemærkelsesværdig kontinuitet.<sup>53</sup>

Nogle af grundene, som Jonasson nævner, er for det første, at der ikke er tale om obligatorisk deltagelse – i så fald er der jo klare politiske grunde til væksten. For det andet har regeringer igennem det tyvende århundrede faktisk forholdt sig afventende og endog negativt til væksten i denne del af uddannelsessystemet. Der har været en frygt for overuddannelse i akademisk retning, og i stedet for har der været et gennemgående politisk ønske om, at erhvervsuddannelserne måtte tiltrække en større del af de unge.

Hans konklusion er, at staten som aktør ikke har været årsag til disse ændringer. Der har som nævnt ikke været tale om obligatorisk deltagelse. Hvis der havde været politisk ønske om vækst, ville dette være synligt til slut i århundredet.

---

<sup>51</sup> Hansen 2017: 363-64, 373, 374.

<sup>52</sup> Jónasson 2003: 177.

<sup>53</sup> Ibid.: 182.

Og som nævnt: Regeringerne i Norden har i højere grad vist interesse for en relativ vækst i erhvervsuddannelserne.

Den langsigtede regelmæssighed i væksten er et argument for, at det ikke har været skiftene politiske interesser, som var årsagen til denne, selvom dette principielt ikke er umuligt at hævde. Det andet argument, som ikke skal udfoldes her, er, at ekspansionen med hensyn til kvinders andel af væksten ikke har ramt den politisk tilsigtede lighed (altså 50/50), men er gået langt videre, efter at denne lighed var opnået. Dette peger i sig selv på, at væksten ikke blot var en politisk intenderende proces. Det tredje argument, som Jonasson trækker frem, er, at de enkelte landes variationer tydeligvis peger på politiske indgreb, men at disse fremstår med den fælles eksponentielle vækst som bagtæppe: "Thus, the basic mechanism underlying the growth must be explained by referring to some combination of the credential, technical-functional, and liberal theories, but with clear reference to the views or aspirations of the students or their families rather than the employers or the state."<sup>54</sup>

Det er markedet, produktionen og handlende aktører i samfundet, som gennem deres handlinger og initiativer – og de unges uddannelses tilbøjelighed – betinger væksten. Staten og det politiske system er reaktioner på disses krav. Jonasson peger på, at ekspansionen dermed skyldes en samfundsmæssig frem for en politisk dynamik. Dette giver en mere responsiv opfattelse af politiske initiativer, som kontrast til den historiografi, der tilskriver enkelte partiers programmer, politiske aktørers handlinger og toneangivende ideologers ord stor forklaringskraft.



**Jesper Eckhardt Larsen** (f. 1967) er ph.d. fra Danmarks Pædagogiske Universitet (DPU) og post.doc. ved Universitet i Oslo, bl.a. med et større projekt om nordiske lærerkulturer. Han har forsket i universitetshistorie, i uddannelseshistoriens rolle i et samfundsperspektiv, i kolonial dansk skolehistorie og i læreruddannelserne i Norge og Danmark. Forfatter til bøger om den danske dannelsestradition, om humanioras situation og om uddannelseshistorie fra et videnspolitisk synspunkt.



**Christian Larsen** (f. 1974), cand.mag. fra Københavns Universitet, ph.d. fra Aarhus Universitet og seniorforsker i Rigsarkivet. Forsker i dansk uddannelseshistorie ca. 1780-1920. Forfatter til flere bøger og artikler, bl.a. i Uddannelseshistorie 2017.

---

<sup>54</sup> Ibid.: 179.

## Litteraturliste

- Archer, M.S. (1979), *Social origins of educational systems*. London: Sage Publications Ltd.
- Archer, M.S. (1982), Introduction: Theorizing about the expansion of educational systems. I: M.S. Archer (Ed.), *The sociology of educational expansion: Take-off, Growth and Inflation in Educational Systems*, 3-64. University of Michigan: Sage.
- Bech Frandsen, H. (red.) (2000), *Årtusindet ud. Handelsskolernes udvikling 1965-2000*. Kbh.: Danmarks Handelsskoleforening.
- Boli, J. (2014), *New citizens for a new society: The institutional origins of mass schooling in Sweden*. Amsterdam: Elsevier.
- Collins, R. (2002), Credential Inflation and the Future of Universities. I: S.G. Brint (Ed.), *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*, 23-46. Stanford University Press, Palo Alto.
- Coninck-Smith, N.d, Rosén-Rasmussen, L., & Vyff, I. (2014), *Da skolen blev alles. Tiden efter 1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Ellehøj, S. & Grane, L. (red) (1986), *Københavns Universitet 1479-1979. Almindelig historie 1936-1979*. København: GEC Gads forlag.
- Fuller, B. & Rubinson, R. (1992), *The Political Construction of Education: The State, School Expansion, and Economic Change*. New York: Praeger.
- Gjerløff, A., Jacobsen, A., Nørgaard, E. & Ydesen, C. (2014), *Da skolen blev sin egen. 1920-1970*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Green, A. (1990), *Education and State Formation. The Rise of Education Systems in England, France and the USA*. New York: St. Martins Press Inc.
- Hansen, E. (2017), *Professorer, studenter og polit.er. Om velfærdsstatens universitetspolitik 1950-1975*. Kbh.: Museum Tusulanum Press.
- Haue, H. (2003), *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jónasson, J.T. (2003), Does the state expand schooling? A study based on five Nordic countries. I: *Comparative Education Review*, 47:2, 160-83.
- Markussen, I. (2003), Dannelsessyn og drivkræfter bag enhedsskolens fremvækt. I: R. Slagstad, O. Korsgaard, & L. Løvlie (red.), *Dannelsens forvandlinger*, 183-209. Oslo: Pax Forlag.
- Meyer, J. W., Ramirez, F. O., & Soysal, Y. N. (1992), World expansion of mass education, 1870-1980. I: *Sociology of Education*, 65:2, 128-49.
- Muller, D.K. (1987), The process of systematization: The case of German secondary education. I: D.K. Müller, F. Ringer & B. Simon (Eds.), *The Rise of the Modern Educational System. Structural change and social reproduction 1870-1920*, 15-52. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rasmussen, P.D. (1996), Anmeldelse af Erik Jørgen Hansen: "En generation blev voksen. Den første velfærdsgeneration". I: *Dansk Sociologi*, 7:3, 122-24.
- Reeh, Niels (2016), *Secularization Revisited - Teaching of Religion and the State of Denmark: 1721-2006*. Dordrecht: Springer.
- Svensson, L. (1994), Institutionelle villkor för lärande – Principiella skillnader mellem offentlig och privat skola. I: H. Andersson m.fl., *Kampen om lärohusen: studier kring statsmakt och föräldrarrätt i nordisk skolutveckling*, 151-66. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.
- Tröhler, D. (2017), Educationalization of social problems and the educationalization of the modern world. I: M. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory*, 698-703. New York: Springer.
- Trow, M. (2007), Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. I: James J.F. Forest & Philip G. Altbach (eds.), *International Handbook of Higher Education*, 243-80. Dordrecht: Springer.
- Westberg, J., Boser, L., & Brühwiler, I. (2019), *School Acts and the Rise of Mass Schooling: Education Policy in the Long Nineteenth Century*. New York: Springer.
- Wiborg, S. (2005), *Uddannelse og samhørighed. Udviklingen af enhedsskoler i Skandinavien, Tyskland og England. En komparativ analyse*. Utrykt ph.d.-afhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet, København.