

# ANMELDELSER

## REVOLUTIONER

**Anders Burman & Joakim Landal (red.): 1968 och pedagogiken. Hud-dinge: Södertörns högskola, 2020. 281 s. Kan gratis hentes på:**

**<http://sh.diva-portal.org/smash/get/diva2:1449391/FULLTEXT02.pdf>**

*Af Niels Rosendal Jensen, lektor, DPU, Aarhus Universitet*

Denne antologi indeholder flere nedslag i tematikken '68 og pædagogikken'. Artiklerne rækker fra betydningen af protestbevægelserne mod Vietnamkrigen, kvindebevægelserne og borgerrettighedsbevægelserne over reformer i uddannelsespolitikken – kampen for og imod frit studievalg; bredere optagelsesgrundlag til universiteter og højere læreanstalter som led i udjævning af klasseforskellene og øget lighed – til folkeoplysning, dialogpædagogik og socialistiske lærerorganisationer samt tidsskriftet *Kritisk Uddannelsestidsskrift* (KRUT) og kampen om karaktererne.

Det er en tankevækkende oplevelse at læse denne antologi. For det første tilbyder den et tilbageblik på dens tids fascination af radikaliserings, dens vældige udstrålingskraft og dens politiske effekter: de nordiske socialdemokratiske partiers venstredrejning, arbejderklassens selvstændige optræden i form af vilde strejker (Kiruna

f.eks.) og det brede opbrud, som ikke kun appellerede til studerende og lærlinge, selvom der for dem var tale om at finde et ståsted imod kapitalisme og forbrugerisme, men også til de bredere lag af befolkningen, som ikke følte deres stemme hørt i det svenske folkehjem. For det andet tilbyder den et gensyn med diskussioner og problemstillinger, som man med min baggrund selv var en del af og tog aktivt del i. Det er i store træk genkendeligt for denne anmelder, men muligvis hårrejsende læsning for yngre læsere, som må undre sig over, hvordan radikaliserings og den ekstremisme, som den undertiden fremkaldte, dog kunne finde genklang i samfund som det svenske, finske, norske og danske, der brystede sig af en lighedsfremmende politik.

Uanset om og hvordan det eventuelt måtte dele vandene, har 1968 fået en nærmest mytisk status. Men hvad var 68, hvornår begyndte 68, og hvad er effekterne dengang hhv. i dag? Den slags spørgsmål står til fortsat diskussion. Det gælder også i denne antologi, som forventeligt ikke drister sig til at fremstille en systematisk gennemgang og opsamling af, hvad der skete inden for det pædagogiske felt. En total syntese ville ganske enkelt være for stor en mundfuld. Antologiens mere beskedne ambition har været at præsentere et

antal perspektiver på temaet, hvilket er lykkedes til fulde.

Ikke alle 12 artikler er lige eksplícítte, men den gennemgående tråd i den samlede antologi er spundet af datidens spændinger og kampe mellem tradition og fornyelse i almindelighed samt hvilke former, fornyelserne får i en bestemt historisk situation og i bestemte kontekster i særdeleshed – eksemplificeret i bl.a. dialogpædagogikkens indtog i børnehaverne eller udviklingen af den polariserende projekt-pædagogik. Begge dele vandt også stærkt indpas i dansk pædagogik.

I almindelighed er artiklerne vel-skrevne og informationstætte fremstillinger, som indvier læseren i de tanker og forestillinger, som på forskellige måder og i forskellige pædagogiske kontekster slår igennem i tiden og rammer væsentlige temaer i såvel den pædagogiske som den offentlige debat. Bidragyderne er kendte svenske og finske professorer og docenter i bl.a. pædagogik, uddannelseshistorie, idé-historie og samtidshistorie.

*Gennembruddet for venstreorientering*  
Hvordan de radikale tanker fik gen-nemslag, kan formentligt bedst for-klares med, at det røde tiår, 1965-75, udviser nye samfundsmæssige træk: et øget engagement internationalt, en voksende kamp for frihed og lighed og ikke at forglemme en stærk appel til solidaritet. På den baggrund ser nye teorier og forståelser dagens lys – f.eks. at det personlige er politisk,

pædagogik er politik osv., samtidig med at pædagogikken går ind i en eks-perimenterende fase med henblik på at udvikle en alternativ samfundsbe-vidsthed rækkende fra børnehave over skole til universitet.

1968 kom ikke uventet eller pludseligt; jorden var gødet siden begyndelsen af 1960'erne af protester blandt unge mod atomprøvesprængninger. Den var også præget af, at de ellers slidstærke vaccinationer mod enhver samfunds-kritik (karakteriseret som forræderi over for ens eget land eller demokratiet og kulturen og som nyttige idioter for socialismen alias Sovjetunionen) ikke virkede længere. Afspændingspolitikken mellem USA og USSR og den deraf følgende fredelige sameksistens mellem de to supermagter medvirkede til, at brede dele af ungdommen ikke læn-gere per automatik mente, at USSR var en større skurk end USA.

Paradoksalt nok blev 68 et barn af Den Kolde Krig, og fra omkring midten af 1960'erne til midten af 1970'erne skabtes nye former for social organi-sation og politisk handling, nye former for livsmåder, beklædning, boliger og nye former for samliv. Trods forskel-ligheder havde de til fælles, at autorite-terne skulle nedbrydes, at det konfor-me skulle vige for fantasien – hvilket de blev om ikke andet så symbolsk med erobring af universitetets taler-stol eller besættelse af rektors kontor på Københavns Universitet eller helt basalt et nej til egne forældres måde at leve livet på. Det betød, at der samtidig

fandt en søgen sted efter alternativer bogstaveligt talt over hele verden (Che Guevara, Ho Chi Minh, Mao m.fl.).

Kombinationen af kampen mod borgerlige autoriteter, herunder patriarkalisme, og alternativer samles fint op i antologien. Den har også et udsyn til effekterne af 68, ikke mindst et blik for den vedvarende resonans af ideer og perspektiver ind i vores egen tid.

### *Selve bogen*

I indledningen opridser de to redaktører samspillet mellem den voldsomme kritik af skolen møntet på autoritetsforhold, karaktergivning og andre elendigheder og de mere eller mindre utopiske modbilleder til elendighederne, som skabtes af oprøret. Disse modbilleder dækkede et kontinuum fra "skolens død" til en anderledes skolegang inspireret af marxistisk eller maoistisk tænkning. I flere henseender mindede modbillederne eller alternativerne om de alternativer, der omkring 30-40 år tidligere – i 1920'erne og 1930'erne – havde præget den pædagogiske venstrefløj.

Med andre ord er der rigeligt åndeligt kraftfoder i denne antologi. Den er noget uklar, hvad angår et klassisk spørgsmål: Taler vi om et ungdomsoprør, en generationskonflikt eller en grundlæggende samfundskonflikt? Det fremgår ikke tydeligt i alle bidrag, hvilket næppe heller er altafgørende for antologiens ærinde. Det er imidlertid ikke uden interesse for sagen. Generationer og generationsforhold hører

til menneskets sociale eksistensmåde. Der finder således en overdragelsesforretning sted fra de ældre til de yngre, som i øvrigt aldrig er foregået uden sværds slag. I takt med samfundsudviklingen kommer pædagogikken til at overtage stadigt mere af denne forretning, hvilket oftest forklares med overgangen til mere komplekse samfund eller enklere udtrykt et nyt samfundsmæssigt udviklingstrin. Det nye trin forudsætter beherskelse af tekniske produktivkræfter gennem ny viden, færdigheder og især fantasi. Det pædagogiske formidlingsled kan dog ikke løse cirkelens kvadratur, altså ikke ophæve konflikterne mellem generationerne.

De unge var bedre økonomisk stillet end deres forældre, bl.a. skabte velstanden en i den brede befolkning hidtil ukendt relativ frihed for unge i forhold til hjem, familie og arbejde (eget værelse, radio, grammofon, båndoptager m.v.). Det befordrede en særlig ungdomskultur, som var stærkere påvirket af internationale begivenheder end før, og hvis ungdommelige overmod var præget af nysgerrighed, åbenhed, ligestilling, tolerance over for andre m.v. (s. 149).

Med "uddannelsesekspansionen" eller ligefrem "uddannelsesekspllosionen" tildeltes uddannelserne en større opgave. Samtidig med at producere arbejdskraft satsede især Socialdemokratiet på lighed gennem uddannelse, hvilket medførte en øget uddannelsesforskning i lighed/ulighed. De ind-

ledende analyser var firkantede, men ikke uden sangbund: Skolen var en slaveanstalt og/eller en sorteringsmaskine og fyldte eleverne med borgerlig indoktrinering. Kritik af skolebøgernes indhold og undervisningens former kom således på dagsordenen. Det større sigte var at bryde med det vidensmonopol, som skolebøger og indtæring medførte.

### *Skrap lud til skurvede hoveder*

For de læsere, der ikke har oplevet dette tiår, er der særdeles meget interessant læsning. Det gælder både de snævrere pædagogiske mellemværender og de bredere samfundsmæssige perspektiver. Muligvis er det sine steder en vanskelig læsning, fordi engagementet kunne blive rigeligt højtråbende og retorisk fremmedartet for nutiden. Tag f.eks. Jan Myrdals kommentar i *Aftonbladet* (3.11.1968), hvori han opfordrer socialistiske akademikere til at skrive det svenske folks historie for at "give folket våben til at nedrive hele det borgerlige bordel" (s. 96). Eller tag Staf Callewaert og Daniel Kallós' sønderlemmende kritik af dialogpædagogikken i artiklen "Den lyserøde bølge i svensk pædagogik" fra 1976, som blev en forløber for Kallós' bog "Den nye pædagogik. En analyse af den sk. dialogpædagogik som svensk samfundsfænomen" (1978). Callewaert og Kallós angreb både den naive tro på, at man ved hjælp af pædagogik kunne forandre den herskende samfundsstruktur, og ligeledes selve dialogpædagogikken,

som ikke alene betragtedes som naiv, men også var udtryk for en ny mere raffineret form for undertrykkelse, idet den var borgerlig, udtryk for forførende manipulation og maskeret magtudøvelse, en middelklassepædagogik. Kritikken var knaldhård, og de mange progressive kvindelige pædagogstuderende ved universiteter og ditto praktikere følte sig mildest talt tromlet af to hærdede mænd, som ikke havde øje for dialogpædagogikkens muligheder i den praktiske udvikling af børnehavernes pædagogik. Den mandlige venstreintellektuelle autoritet satte sig igennem med uventede følger, skriver Kajsa Ohrlander (s. 187-210).

En parallel kan ses i Freires korte entré og senere hastige exit fra det finlandssvenske folkedemokrati (Folkets Bildningsförbund, FBF, grundlagt 1946), som oprindeligt havde fulgt en leninistisk skolingsmodel, hvor avantgarden fra sin ophøjede position skulle tilføre arbejderklassen bevidsthed om dens stilling og opgave. I kontrast her til trak den nye feministiske lederduo i FBF fra 1974/75 på Freires tanker om aktiv deltagelse i egen dannelse ud fra en grundlæggende tillid til folkets egne kræfter (s. 170). Dikotomien skal tages med forbehold for, at hverken Lenin eller socialistisk folkeoplysning fastholdt Kautskys idé om intelligensens særlige rolle. Lenin brød som bekendt med 2. Internationale i 1914, og folkeoplysning kan selv ikke med god vilje sammenlignes med den politiske organisation, Lenin forestillede sig i 1902.

Desuden ændrede han opfattelse af arbejderklassens bevidsthed efter de omfattende kampe i 1905, som ikke drejede sig om faglige, men derimod om politiske spørgsmål, dvs. kamp mod tsarismen med våben i hånd. I en sidebemærkning må anmelderen tilstå sin deltagelse i seminarer om voksenpædagogik i regi af FBF på Sirola-Institutet uden for Helsinki, og at det ikke ligefrem var Lenin anno 1902, vi diskuterede.

### *Hvordan kom Freire ind?*

Man kan undre sig over, at en praktisk pædagogik for alfabetisering af fattige landarbejdere i det nordøstlige Brasilien kunne få succes i Norden. Spørgsmålet behandles af Staffan Selander (s. 147-161) på overbevisende måde, idet han argumenterer for, at Freire i Sverige blev anvendt til at legitimere forskellige pædagogiske ansatser (s. 154). Freire havde i kraft af sit eksil i Chile en stærk politisk legitimitet; han opnåede også økumenisk legitimitet, og endelig vandt han teoretisk autoritet gennem ophold på Harvard. Selander gør regnskabet op og konkluderer, at ganske vist er dialogpædagogikken død og borte, men ikke desto mindre er den grundlæggende tankefigur "dialogen i pædagogikken" fortsat aktuel.

Til sidst skal omtales endnu en lækerbisen om socialistiske lærerorganisationer. Gunilla Härnsten runder sin artikel af med "tanker i dag ved en nylæsning" (s. 227), hvor hun peger på, at det samfundsmæssige engagement

for socialistisk orienterede lærere var stort, og på hvordan lysten, viljen og modet til at gennemføre forandringer af undervisningen i hverdagen på lærernes eget initiativ gjorde sig gældende, hvordan elevernes erfaringer og engagerende problemer af forskellig art blomstrede og gjorde skole og uddannelse stærk og ikke mindst indholdsrig. Det medførte en øget professionalisering, altså frihed, tiltro og lyst til at være lærere. Hun understreger også, at der findes muligheder for at gøre modstand: ikke mindst professionelle erhvervsgrupper, som har tydelige etiske begrundelser, kan udgøre en potentiel modkraft – udtrykt med fynd og klem: "Upp till kamp för fan!" (s. 230).

I det afsluttende kapitel af Anders Burman og Shamal Kaveh konkluderes under overskriften "Vær realist – krævet det umulige". Grebet er at skelne mellem politik og det politiske og tilsvarende mellem pædagogik og det pædagogiske. Hvor det politiske handler om overgribende dimensioner som retfærdighed, ligestilling, frihed, solidaritet, magt, demokrati m.v., handler det pædagogiske om mulighedsbetingelserne for pædagogikken – eksempelvis magt, frihed, lighed, forholdet mellem uddannelse og reproduktion m.v. Politik forstås som daglig praksis i folketing osv., mens pædagogik hælder til en traditionel opfattelse af teorier om opdragelse, dannelse og uddannelse. Det betyder, at pædagogik er afhængig af det sociale og det epistemologiske

(jf. den empiriske vending i pædagogisk forskning), mens det pædagogiske går i retning mod det politiske. Pointen er, at 68 introducerede en bestemt forståelse af lighed og frihed, som blev et dominerende ideal inden for både det pædagogiske og politiske felt. Det har Étienne Balibar kaldt *égalité* – lighedsfrihed på dansk. 68 indebar, at der ikke længere kan tales om, at frihed og lighed udelukker hinanden. Den landvinning er ikke det værste, man har, og vi kan stadig inspireres af den.

Der er således tale om en bog, som det bestemt er værd at nærlæse for at blive klogere på, hvad 68 var, og hvilken virkningshistorie det har. Det er ikke en decideret mangel ved antologien, men det ville have været interessant at medtage, hvordan både den æstetiske og sociale kritik, som 68 rejste med stor styrke, blev opfanget i bl.a. erhvervslivet.

**Per Fibæk Laursen: Didaktiske revolutioner. Undervisningens historie. Kbh.: Hans Reitzel 2020. 316 s. 275 kr.**

*Af Harry Haue, professor emeritus, Syd-dansk Universitet*

Forfatteren til denne bog er født i 1949 og har således personligt deltaget i et halvt århundredes skole- og uddannelsesudvikling, dels som elev/student, dels som forsker og lærer. Det er derfor påskønnelsesværdigt, at han som seniorforsker sætter sig for at beskrive

og analysere udviklingen i den danske skolestruktur og uddannelsespraksis.

Resultatet, som her foreligger, er et vægtigt bidrag til en helhedsopfattelse af dette komplekse udviklingsforløb. Forfatteren griber opgaven an med at betragte udviklingen i tre didaktiske revolutioner: udviklingen af skole- og uddannelse fra skriftens udbredelse med runer og alfabet frem til 1800, den moderne skole, hvor stoffet tilpasses elevernes forudsætninger, og endelig velfærdsstatens skole, som bliver til i tiden efter 2. Verdenskrig.

Hvad er da en didaktisk revolution? Med udgangspunkt i bl.a. Thomas Kuhns paradigmatænkning fra 1962 giver forfatteren denne forklaring: "En didaktisk revolution finder sted, når et undervisningsmæssigt problem ikke kan løses med traditionelle midler, og når en stærk og voksende samfundsgruppe ønsker forandringer." (s. 13). I slutningen af bogen opstiller forfatteren seks kendetegn for eksistensen af en didaktisk revolution, nemlig: at der skal være tale om en ny praksis, båret af en ny social klasse, som ledes af stærke pionerer. Endelig skal der være et uløst problem, tilstedeværelse af bestemte samfundsmæssige forudsætninger og en tro på, at det nye paradigme skal kunne sikre varige forbedringer.

Ifølge Kuhn har et paradigme en begrænset levetid, men det er ikke muligt at forudsige, hvornår grænsen for dets funktion er nået. Derfor er det heller ikke muligt i dag at afgøre, om vi er på vej ind i en fjerde didaktisk revolution,

som undertiden postuleres med henvisning til den undervisningsmæssige digitale udvikling. I alt fald lader forfatteren dette spørgsmål stå åbent.

Udviklingen mellem revolutionerne skal opfattes som evolution, altså den ofte langsomme implementering af revolutionens program. F.eks. tog det 50 år, før klasseundervisningen blev alment praktiseret, måske næsten 200 år at få afskaffet korporlig afstraffelse og endnu længere for opfyldelse af kravet om almindelig læsekyndighed. Den didaktiske udvikling kan således gå meget langsom, og forfatteren giver et inspirerende billede af denne langsomhed med et citat af den amerikanske didaktiker Larry Cuban: "Skoleudviklingen ligner mere en sommerfugls flugt end et projektils bane." Denne opfattelse tilslutter forfatteren sig.

Rammesætningen med de tre didaktiske revolutioner er en dristig, men også efter min opfattelse perspektivrig. Denne strukturering af hele det historiske forløb giver mulighed for at fastholde de lange og vigtigste udviklingslinjer, som kan danne baggrund for diskussion af evolutionens forskellige aspekter, hvoraf mange udvikler sig langsomt, men til gengæld er irreversible. Korporlig afstraffelse bliver ikke genindført i skolen. Som forfatteren et sted siger: "Der er sjældent noget, der er gået hurtigt i udviklingen af undervisningen i skolen." Sommerfuglen er jo en relativ langsom flyver.

1814-anordningerne for folkeskolerne i henholdsvis København, købstæ-

derne og på landet fik en lang funktionsperiode, ja i store træk indtil 1958. Forfatteren nævner både det Styhrske cirkulære fra 1899 og 1937-reformen, og anfører i forbindelse med sidstnævnte, at her blev landsbyskolerne ligestillet med købstadsskolerne. Det skulle bl.a. betyde, at den vestjyske vinterskole måtte ophøre. Imidlertid blev 1937-reformen ikke fuldt ud implementeret, og først i 1958 ophørte den særlige vestjyske skoleform, der var karakteriseret ved, at eleverne i ældste klasse (10-14 år) kun gik i skole om sommeren to halve dage om ugen, men til gengæld hver af ugens seks dage om vinteren. Denne ordning byggede på en dispensation fra 1814-anordningen fra 1818. Jeg gik selv i denne vinterskole 1951-55, der gjorde det muligt for os store børn om sommeren at deltage i landbrugsarbejdet.

Forfatteren problematiserer flere hellige køer i didaktikdiskursen, idet han har en kritisk holdning til reformpædagogikken, ligesom han fastholder, at undervisning er didaktikkens centrale emne – ikke læring, og en nedtoning af den grundtvig-koldske indflydelse på skole og undervisning. Kritik af nymarxismen, og et forsvar for test til formativt brug, og at en digitalisering af undervisningen kan vise sig at være en kontrarevolution.

Jeg savner en drøftelse af den grundtvigske virkningshistorie. Grundtvigianerne spillede ifølge forfatteren ganske vist en rolle i forbindelse med 1903-lovens tilblivelse, og de krediteres for at



have forudset en begyndende akademisering af folkeskolens undervisning og mellemskolens åreladning af folkeskolen. I et afsluttende kapitel nævnes det: "Et mere omstridt eksempel er, at nogle hævder, at folkehøjskolerne og de grundtvig-koldske friskoler havde central betydning som frontløbere for det danske samfunds modernisering sidst i 1800-tallet." Men forfatteren behandler ikke spørgsmålet, hvilket må opfattes som en nedvurdering af den prægning, som højskoler og friskoler efter min mening har sat på den didaktiske udvikling. Skole- og uddannelsesforskningen er rig på dokumentation af den grundtvig-koldske virkningshistorie. I dag opfatter f.eks. mere end halvdelen af efterskolerne sig som grundtvig-koldske. Men forfatteren har ret i, at fortællingens udbredelse i skolernes undervisning ikke er en grundtvigsk opfindelse. Allerede pietisterne indså i 1700-tallet, at religiøst sindelag ikke kunne bankes ind i eleverne, men at fortællingen var egnet til at udvikle elevernes fromhed. Det var derfor naturligt, at grundtvigsk orienterede lærere og mange andre benyttede fortælleformen, det levende ord.

I fremstillingen er der især lagt vægt på folkeskolens udvikling, erhvervsuddannelserne er kun sporadisk nævnt, hvorimod gymnasiet får en ret fyldig behandling. Især fremhæves det, at overgangen fra første til anden revolution begyndte i gymnasiet, hvor der i forbindelse med reformerne i 1805 og 1809 blev stillet krav om klasse-

værelser og årgangsdeling af eleverne. Det tog mange år, inden reformen blev gennemført, ikke mindst på grund af en markant erhvervsmæssig og statsfinansiell lavkonjunktur. Den betydeligste reform af gymnasiet skete i 1850, men denne reform antydes kun kortfattet i bogen. Den ledende reformperson, J.N. Madvig, omtales ikke. Han var professor i klassiske sprog og en ivrig didaktisk interesseret debattør. I stedet anføres C.F. Ingerslevs studierejse til bl.a. Preussen, hvis rapport kun var en af de inspirationskilder, som Madvig udnyttede, hvor J.F. Herbart synes var toneangivende. I 1848 blev Madvig undervisningsinspektør for de lærde skoler, og skrev som kultusminister i 1850 teksten til reformen. Herefter blev gymnasiets fagrække forlænget og moderniseret, og fremover skulle studentereksamen aflægges ved skolerne, ikke som hidtil ved universitetet.

Det nye formål for undervisningen i gymnasiet skulle være elevernes tilegnelse af almindelse, eller almindelig dannelse, som det hed i bekendtgørelsen. Almindelse bliver nævnt et par gange i bogen, men forfatteren hverken definerer begrebet eller sandsynliggør dets formative funktion. Det er en skam, fordi dette styrende begreb ville kunne sætte påstanden om 'undervisningens egen logik' (se nedenfor) ind i en spændende sammenhæng. Til gengæld fremhæves det med rette, at folkeskolen i de seneste par årtier i stadig højere grad bruger begrebet 'dannelse'. Her kunne det være



hensigtsmæssigt at skelne mellem al-  
mendannelse og dannelse. Almandan-  
nelse er et resultat af undervisning,  
mens dannelse er en livslang proces,  
hvortil skolens undervisning kun er  
en mindre del. Det var Herbart, der i  
sit banebrydende hovedværk fra 1806  
italesatte begrebet 'Allgemeinbildung'.

En vigtig del af den anden didakti-  
ske revolution var indførelsen af klas-  
seundervisningen i årene efter 1903,  
inspireret bl.a. af Ernst Kapers lille  
bog om denne undervisningsmetode.  
Forfatteren forbigår indførelse af obli-  
gatorisk pædagogikum i 1908 for alle  
lærere, der skulle undervise i gymna-  
siet. I denne forbindelse blev det fra  
Inspektionens side henstillet til læ-  
rerne, at de skulle blive fortrolige med  
klasseundervisning. Dermed blev den  
hidtidige hørermetode mindre frem-  
herskende. I fremstillingen anføres  
der, at det var en reform, der voksede  
op fra neden. Det er næppe den fulde  
sandhed. For det første var det Inspek-  
tionen, der i forbindelse med pædago-  
gikum havde skabt forudsætningen for  
indførelsen af metoden, for det andet  
henstille Inspektionen i 1907 skolerne  
til at påse, at metoden blev brugt. Det  
må åbenbart have været en noget træg  
proces, og lærerne begrundede deres  
modstand med, at det ville vanske-  
liggøre den daglige karaktergivning.  
Samme år henstillede Inspektionen til  
skolerne, at den daglige karaktergiv-  
ning blev undladt. Der var således me-  
gen pres ovenfra til fremskyndelse af  
klasseundervisningen. Forfatteren kan

dog også have en pointe, idet en elite  
af undervisere i den lærde skole i åre-  
vis, ja siden 1809, havde plæderet for  
en afskaffelse af hørermetoden. Disse  
lærere søgte inspiration i Sverige og  
kom hjem og berettede om metodens  
velsignelser. Det var i slipstrømmen  
på disse lærere, at Ernst Kaper i 1903  
var taget på studietur til flere af de  
nordiske lande og Tyskland, og skriver  
sin kortfattede bog: *Undervisningens  
daglige form*. Forfatteren har naturlig-  
vis ret i, at implementering af megen  
dansk skolelovgivning var og er afhæn-  
gig af lærernes velvilje. Hørermetoden  
blev endnu i 1950'erne brugt i forfat-  
terens egen folkeskole og for den sags  
skyld også i anmelderens gymnasium  
i 1960'erne. Undervisningsinspektør  
S.L. Tuxen gjorde i 1914 status over  
bl.a. klasseundervisningens udbre-  
delse og fremhævede: "Mange ældre  
lærere, (der) ikke har let ved at forstå,  
at den undervisningsform, som de selv  
havde været undervist efter og senere i  
en menneskealder (havde) praktiseret  
som lærere, har sine mangler og træn-  
ger til en afløser."

Mange af administrationens og lov-  
givningens bestemmelser skabte mod-  
vilje hos varierende dele af lærerstan-  
den, både i folkeskolen og i gymnasiet,  
og forfatteren forklarer det med, at æn-  
dringerne var imod 'undervisningens  
egen logik'. Som eksempler herpå næv-  
ner han ganske rigtigt den indbyrdes  
undervisning, som den enevældige  
konge personligt ønskede at indføre i  
alle landets grundskoler i årene 1819-

40, og forbuddet mod korporlig afstraffelse, der i 1952 blev implementeret i Københavns Kommune og først i 1967 blev gældende for hele landet. Når 2014-reformen kun delvis blev gennemført, er det også ifølge forfatteren til dels begrundet i lærernes modstand.

Men er det holdbart, når forfatteren teseagtigt hævder, at reformer 'fra oven' har vanskeligere ved at lykkes end reformer, der voksede frem 'fra neden'? Ja, den indbyrdes undervisning var og blev en fiasko, og den var påbudt 'fra oven'. Men klasseundervisningen, som langsomt vandt terræn, stærkt tilskyndet af de øverste skolemyndigheder, blev en succes. Men den blev ikke kun skabt 'fra neden'. Forfatteren anfører: "den voksede frem fra neden uden hjælp fra topstyring." Men sådan forholdt det sig ikke, og dermed svækkes forfatterens tese. Når dertil føjes den vestjyske vinterskoleordnings succes i 150 år, som var et klart og vedholdende krav 'fra neden', synes denne udvikling tilsyneladende at støtte tesen. Men den var indiskutabelt en hindring for moderniseringen og den tredje didaktiske revolutions gennembrud. Derfor fik kravene 'fra oven' det sidste ord, og måske bør tesen derfor modificeres?

Reformpædagogikken bliver indgående behandlet, og forfatteren er kritisk: "Den reformpædagogiske tænkning bygger i vidt omfang på misfortolkninger af udviklingen i børns interesser og tænkning." Antagelsen om, at det nære var interessant for eleverne,

viste sig at være fejlagtig, idet de oftest er mere optaget af det fjerne, det eksotiske og fremmedartede. Dinosaurer er mere fascinerende end gråspurve. Ikke desto mindre er reformpædagogikken vigtig, fordi den styrkede selvvirksomheden og medbestemmelsen. Forfatteren formulerer det sådan: "Reformpædagogikken medførte en varig forbedring af undervisningen i den danske skole" (s. 275). Med reformen af enhedsskolen i 1970'erne blev det hensigtsmæssigt at udvikle en elevdifferentierende undervisning. Men det stillede store krav til lærerne, der, i stedet for at satse på elevdifferentiering, i højere grad på en pragmatisk måde valgte at satse på undervisningsdifferentiering. Heller ikke de senere års forsøg på inklusion af specialundervisningen har undgået kritik fra lærerside. Efterhånden blev der lagt mere vægt på projektorienteret undervisning og mindre på traditionel klasseundervisning, og i 1993 resulterede det i en faktisk individualisering i form af en obligatorisk projektopgave i 9. klasse.

Forfatteren opsummerer i et afsluttende kapitel sine egne erfaringer: Alle børn lærer ens, vigtigt med god klasseledelse, nationale test, og troen på at også bogligt svage elever kan løse akademiske opgaver. Med disse problematiserende markeringer, når forfatteren frem til en grundlæggende kritik af den nymarxistisk inspirerede didaktik, som dog i dag har mistet føringen.

Per Fibæk Laursen har med *Didaktiske revolutioner* skrevet en spændende

fremstilling, som ganske vist ikke indeholder ny forskning, men en velskrevet og reflekteret forskningsformidling, hvor han med brede penselstrøg viser læseren en personlig opfattelse af den skole- og uddannelsesmæssige udvikling Danmark i hele det historiske forløb. Den overordnede struktur med de tre didaktiske revolutioner fastholder overblikket, og giver inspiration til at gå i dialog med de mange eksempler på evolution. Dermed opstår der nye spørgsmål, som inviterer til en dialog med teksterne, hvor de fyldige referencer inviterer til yderligere fordybelse og afklaring. Bogen kan derfor varmt anbefales til alle med interesse for didaktik, skoleudvikling og uddannelse.

## BØRN OG UNGE

**Stig Broström: Småbørnspædagogik 1960-2020. Pædagogiske erindringer. Frederiksberg: Frydenlund 2021. 328 s. 299 kr.**

*Af Peter Østergaard Andersen, lektor, Sektion for Pædagogik, Institut for Kommunikation, Københavns Universitet.*

Småbørnspædagogikkens historie i Danmark er kun sporadisk belyst, og alene af den grund er det positivt, at Stig Broström har bidraget til den igenem sine pædagogiske erindringer fra perioden 1960 og op til nutiden. Han har i det meste af perioden haft stor betydning for småbørnspædagogikken

her i landet, i den første del af perioden som fortæller for en såkaldt marxistisk og struktureret pædagogik, og efter Berlinmurens fald i 1989 mere bredt for en didaktisk orienteret pædagogik i daginstitutionerne. Småbørnspædagogikkens historie er tidligere blevet undersøgt i *Pædagogprofessionernes historie og aktualitet 1-2* (2015), redigeret af Jens Erik Kristensen og Søs Bayer, som omhandlede perioden fra 1870-2015. Den havde dog pædagogerne frem for pædagogikken i fokus.

Tiden fra 1960-2020, som Broströms bog omhandler, er en afgørende periode i barndommens historiske udvikling. Hvor børn, inden de kom i skole, tidligere helt overvejende var hjemme, blev det fra 1960'erne og fremefter mere og mere normalt at sætte dem i vuggestue, børnehave og børnehaveklasse, resulterende i at næsten alle børn i dag frekventerer disse institutioner fra en tidlig alder. Det er denne del af småbørnspædagogikken, bogen vedrører. Det er altså institutionernes fremvækst og regulering samt udvikling af pædagogisk ideologi og praksis som er i fokus.

Bogen indledes med korte beskrivelser af forfatterens "tidlige barndoms frie liv i baghave og villavej med leg, fantasi og selvvirksomhed" (s. 14). Mødet med børnehave og danseskole beskrives som "nederlag" og skolegangen i Vangede som præget af talrige lussinger og lærere med en fælles plan om "Tilpasning og afretning samt at fratage børnene deres eventuelle følelse af

selvværd og selvstændighed. Midlerne var entydige: underordning, underkendelse, tæv, ydmygelser og nedværdigelser. Den pædagogiske fantasi var grænseløs. Alligevel fik de ikke ram på mig. Blandt andet fordi skolen havde en forræder: Hr. Larsen” (s. 16). Vi må forstå det sådan, at disse oplevelser trækkes frem, fordi de får væsentlig indflydelse på Broströms livslange virke.

Broström beskriver sin vej ind i pædagogik, uddannelse som fritidspædagog i slutningen af 1960'erne, studier ved RUC og de første ansættelser som pædagog. Herefter går det løs med et årti ad gangen i resten af bogen, helt frem til slut med to korte afsnit 'What's next?' og 'Afslutning'. Forfatteren vælger således en kronologisk fremstillingsform, der suppleres med enkeltstående tilbage- og fremadskuende blikke. Bogen bærer undertitlen 'Pædagogiske erindringer'. Den er da også stærkt præget af at beskrive historien, som forfatteren har oplevet den, og som han oplever den i dag.

Afsnittet, der behandler perioden i 1960'erne, har overskriften 'Arven fra reformpædagogikken – vækstpædagogikken' og perioden i 1970'erne 'Et indlæringspædagogisk vendepunkt'. De efterfølgende afsnit, der behandler perioderne 1980'erne, 1990'erne, 00'erne og 10'erne hver for sig, bærer dog ikke samlende overskrift. Måske fordi udviklingen ikke så let kan samles i en enkelt overskrift – eller? Det begrundes desværre ikke. Afsnittet om 1970'erne er langt det mest omfattende

og dobbelt så langt som hver af de øvrige. Det kan virke en smule påfaldende, da der ikke umiddelbart er noget substantielt, der synes at begrunde dette. Ud over at forfatteren uden tvivl i denne periode har lagt det fundament, som hans efterfølgende virke har bygget oven på. Det er selvfølgelig helt i orden, ikke mindst når det tages i betragtning, at bogen har undertitlen 'Pædagogiske erindringer' og dermed repræsenterer en subjektivt præget historieskrivning.

Når man som denne anmelder har fulgt udviklingen i mange af de år, som Broström erindrer i sin bog, bliver man mindet om de virkelig mange forhold, der har forandret sig i perioden. Hvor småbørnspædagogikken i dag er præget af vigtige politiske diskussioner, styret og søgt reguleret af stat og kommunale forvaltninger, og tilnærmet de økonomisk velstående landes mantra om livslang lærings betydning selv for helt små børn, var det tilbage i 1960'erne og 1970'erne et område, der i høj grad var præget af, hvad medarbejderne i institutionerne nu var overbeviste om eller diskuterede var bedst for børnene og deres udvikling.

Der inddrages vældig mange temaer i bogen. Og de befinder sig ind i mellem på noget forskellige niveauer, f.eks. inden for blot et enkelt kapitel (1990'erne) fra *pædagogiske begreber* som 'selvforvaltning' og 'leg', over *institutionelle afgrænsninger* som 'omsorg og vuggestuens pædagogik', til *uddannelses- og forskningsbetingelser* som

'Ny pædagoguddannelse', 'Årskursus for børnehave- og fritidspædagoger' og 'Småbørnspædagogikken får fodfæste på DLH'. Langt de fleste temaer forekommer for så vidt relevante hver for sig, men jeg får indtryk af, at det har været ganske magtpåliggende for forfatteren, at få *alt* det væsentlige med, hvilket i kortere og længere passager giver fremstillingen et vist præg af lidt forpustet opremsning, hvor en lang række begivenheder hastigt stilles efter hinanden. Måske kunne fremstillingen være blevet mere konsistent med lidt færre temaer, hvoraf nogle var blevet væsentligt mere dybtgående behandlet end andre? Der er under alle omstændigheder tale om en bog, der generelt prioriterer bredde.

Broström har som allerede nævnt tidligt i sin karriere stræbt efter at skabe en marxistisk og struktureret pædagogik, som med tiden blev erstattet af en pædagogik med en tydelig struktur og med stor vægt på didaktiske overvejelser. Det afspejler en bevægelse fra at ville kritisere, udvikle og forandre samfundet ud fra idealer og ideologier fra den tidligere så betydningsfulde 'virkeliggjorte socialisme' til i stigende grad at fremstå som bestræbelser på at hjælpe staten med at styre pædagogikken med henblik på en bl.a. mere målrettet og styrket skolestart. Broströms støtte til forskellige udgaver af de pædagogiske læreplaner, der har til hensigt at målsætte og indholdsstyre daginstitutionernes pædagogik, kan ses i dette lys.

Det er tydeligt, at Berlinmurens fald og de kommunistiske landes sammenbrud ændrede betingelserne for det kombinerede politiske og pædagogiske arbejde, som Broström og en række i bogen navngivne kolleger og kammerater tidligere kæmpede for. Et egentlig opgør med fortiden foretages dog ikke. Mindre kunne også gøre det, det kunne f.eks. have været interessant at høre mere om, hvordan de store omvæltninger evt. påvirkede Broströms forståelse. Ikke mindst, fordi han fremhæver at have været af den samme opfattelse gennem hele perioden: "Der er sket en udskiftning af pædagogiske begreber, men for mit vedkommende står jeg på den samme grundholdning som dengang. Sigtet og perspektivet er det samme. Jeg har ønsket og ønsker fortsat en målrettet pædagogik på barnets præmisser, der kan bidrage til dannelse af det aktive, demokratiske barn, der rejser frigørende perspektiver for sig selv og andre" (s. 304).

Vi føres igennem småbørnspædagogikken som noget kontinuerligt, der strækker sig over årtierne, og som hævdes at repræsentere noget konsistent. Forfatteren er af den opfattelse, at pædagogikudviklingen har fulgt en 'spiralformet udvikling', "hvor hver ny position ikke bare er en benægtelse af den tidligere og en tilbagevenden til den forrige position, men derimod en dialektisk negation (benægtelse), altså en optagelse af de rationelle kerner fra forrige positioner i den nye pædagogikforståelse" (s. 304). I ovenstående

passager giver Broström udtryk for flere ting, dels at han tilsyneladende ikke tillægger de pædagogiske begrebers historisk ændrede indhold den helt store betydning, dels tilsyneladende betragter det som noget positivt at fastholde sin 'grundholdning' i gennem 60 år. Endelig er han overbevist om, at pædagogikken historisk udvikler sig til det som må forstås som noget bedre. Det er på den ene side klargørende, at han på denne måde melder sin tilgang ud, på den anden side er det bemærkelsesværdige markeringer i en nutid, som barndomsforskere ofte beskriver som præget af væsentlige forandringer for både børn og voksne.

Bogen forholder sig stort set ikke til den del af småbørnspædagogikken, som udspiller sig i hjemmet og i familierne. At flytte børnenes daglige liv fra familierne til institutionerne på en så historisk relativ kort periode (fra 1960'erne og fremefter), og med den store opbakning og tillid, som den har haft, er i sig selv et bemærkelsesværdigt fænomen, som kunne fortjene betydelig forskningsmæssig opmærksomhed, for hvordan kunne så store forandringer egentlig finde sted? Det skal selvfølgelig ikke lægges Broström til last, at han ikke i sine erindringer også inddrager denne del af historien, men det får selvfølgelig betydning for, hvad der trækkes frem som det væsentligste.

Broström skelner sjældent imellem, hvordan han oprindeligt betragtede begivenhederne i fortiden, og hvordan

han ser på dem nu. En væsentlig undtagelse er synet på det, som forfatteren kalder for 'vækstpædagogikken'. Den har Broström tidligere været ganske afvisende over for, men i bogen anerkender han nu dens 'rationelle kerne', som han kaldet det, og er langt venligere stemt over for den end tidligere. Hans kritik af vækstpædagogikken har flyttet sig fra dens indhold til nu i højere grad at handle om, at datidens fortolkere af den tilsyneladende misforstod det teoretiske forlæg i dagligdagens praksis. Forfatteren går her så langt som at tale om anger i forbindelse med "at vi og jeg i et vist omfang overså vækstpædagogikkens kvaliteter i det hektiske opgør i begyndelsen af 1970'erne" (s. 48). Bogen kunne have vundet ved oftere på denne måde at have reflekteret historiske begivenheder ud fra eftertidens anderledes perspektiver og erfaringer for derved i højere grad også at have kunnet *diskutere* de mange hændelser, som beskrives. Broström er tilsyneladende meget sjældent i tvivl, man kan i hvert fald ikke få øje på den bortset fra denne ene gang.

Bogen er illustreret af en lang række fotografier, ofte taget af Broström selv og i institutioner, hvor han har haft sin gang, sort-hvide op til 1980'erne og herefter i farver. De er med til at understrege, at det er forfatterens egen historie, det drejer sig om. Motiverne er for det meste børn, som indgår i fælles strukturerede aktiviteter eller som leger. Fotografierne illustrerer teksten

og kommenteres særskilt. De medvirker til at skabe afveksling, og antyder, hvordan børns livs- og institutionsbetingelser har ændret sig i perioden. Jeg synes også, at de viser, hvor vanskeligt og komplekst det kan være at inddrage fotografier, for hvad er det, at de mere præcist skal bidrage til? Billeder er et stærkt medie, der kan appellere ret direkte til vores følelser. For læseren vækker de ikke mindst genkendelse, for nå ja, det var jo dengang det var almindeligt med store demonstrationer flere gange om året, hvor der f.eks. blev diskuteret 'fredspædagogik' og tegnet fredsduer, eller hvor 'arbejdsbegrebet' i en periode blev centralt i børnehaven.

Afslutningsvis skal det understreges, at bogen balancerer mellem at være en selvfremsstilling og en fremstilling af småbørnspædagogikken i den 60 år lange periode. Man får indtryk af, hvordan Broström har tænkt og positioneret sig inden for det pædagogiske område og gør det den dag i dag. Bogen kunne imidlertid have vundet ved i højere grad også at have beskrevet og ikke mindst diskuteret småbørnspædagogikken ud fra andre perspektiver end forfatterens egne. Det gælder på to planer. Det første handler om, at Broström som allerede antydet går noget let hen over de meget store samfundsmæssige forandringer for børns liv i perioden, dvs. hvordan barndommen grundlæggende har forandret sig. Det andet drejer sig om, at Broström tager betegnelsen 'erindringer' ret så bogstaveligt, forstået på den måde, at

han sjældent fremlægger andres syn på pædagogikken virkelig nuanceret og sådan, at det nærmer sig egentlige diskussioner.

Alligevel er bogen både væsentlig og interessant, fordi den fremstiller centrale dele af småbørnspædagogikkens historie i en periode, der ændrede børns liv fundamentalt, samtidig med at familien forandrede sig til at bestå af to fuldtids udearbejdende forældre, og pædagoger blev en kæmpestor faggruppe, semi-profession eller relationsprofession. Og fordi den viser, hvordan en af periodens helt centrale aktører, nemlig Broström selv, har forstået og tilsyneladende fortsat forstår børn, pædagogik, samfund, sin egen betydning, dem, som han har arbejdet sammen med, og tilsvarende dem, som han har kæmpet imod.

**Bengt Sandin: *Schooling and State Formation in Early Modern Sweden*. Palgrave MacMillan 2020. XXVI, 420 s. € 124,99.**

*Af Christian Larsen, seniorforsker, Rigsarkivet*

Svenske Bengt Sandin har gennem et langt forskerliv udforsket børns og barndommens historie. Hans interesse har været at skrive historie fra neden og med udgangspunkt i historiske aktørers stemmer, som det også er tilfældet med nærværende bog, som omhandler skolevæsenets fremvækst i svenske byer i 1600-, 1700- og



1800-tallet. Genstandsfeltet er forandringerne i tidligmoderne undervisning og sociale forandringer, der satte rammerne for børns hverdag, og hvor denne hverdag skulle foregå: derhjemme, i skolen eller på fabrikken? Hvem skulle stå for børns undervisning og skolegang? Og skulle alle børn uanset social baggrund og køn have den samme undervisning. Dermed bliver det også en fortælling om, hvordan regering og bystyre skulle håndtere gadebørn, og om de børnehjem og arbejdsanstalter, der blev oprettet for at håndtere udfordringen med, at det "farlige" gaderum var børnenes hverdag, for i byens mange krinkelkroge med baggårde og gyder kunne håndtering af børn være en stor udfordring. På den måde er den svenske udvikling parallel til den danske udvikling med myndighedernes bestræbelser på at tage hånd om fattige og/eller forældreløse børn for at få dem væk fra gaden og ind til opdragelse/undervisning og arbejde.

Sandins bog er en engelsk oversættelse af hans bog fra 1986, *Hemmet, gatan, fabriken eller skolan. Folkundervisning och barnuppfostran i svenska städer 1600–1850*, idet siderne 27-370 i den engelske bog er en direkte oversættelse tilføjet nyere litteratur i noterne. Det burde have været nævnt i indledningen. Selve det indledende kapitel er dog nyt, idet 1986-indledningen, der tydeligt bærer præg af tidens ideologi, er udskiftet med en ny, der sammenfatter den barndomshistori-

ske forskning og de nye teoretiske tilgang, der siden 1990'erne har vundet stor udbredelse. Den nye indledning sætter således bogens ældre resultater ind i et internationalt perspektiv. Undersøgelsesfeltets teoretiske linse er stadig et magtperspektiv ("governance") med disciplinerings teknikker, der regulerede tid, kroppe, arbejdsprocesser. Der anlægges således et perspektiv på skolens historie, hvor formålet med obligatorisk skolegang var således at stramme kontrollen over den gruppe af børn, der ikke gik i skole. Det teoretiske greb står lidt løsrevet fra den øvrige indledning, men genlæser man 1986-indledningen om de herskende klassers kontrol af underklassen, forstår man bedre bogens teoretiske greb og rammesætning.

Den stringente, konsekvente brug af et magtperspektiv sikrer en klar ramme igennem hele bogen, men synes at låse for andre perspektiver. Al undervisning og forsorg for børn sker ifølge Sandin ikke ud fra et ønske om at gøre noget godt for undersåtterne og deres børn, men alene ud fra at ville styre og kontrollere befolkningen. Derved forsvinder kristne og social perspektiver ved opdragelse og undervisningen helt. Ifølge Sandin sikrede katekismen og hustavlen sikrede patriarkelske normer og underkastelse for myndighederne, dvs. en måde at kontrollere befolkningen på. Men det religiøse element mangler helt. Her tænkes der på kongens forpligtelse til at opdrage sig selv og sine undersåtter til

gode kristne, som var “den kraftigste grundvalen till ett lofligt, samdrächtigt och varachtigt regemente” og dermed hele statens grundvold, som det hed i § 1 i 1634-regeringsformen. Et samfund uden (protestantisk) religion var utænkeligt til op i 1900-tallet. Derfor skulle kongen, alle embedspersoner og undersætter opdrages til og forblive i den protestantiske tro. Dette blev også indskærpet i 1686-kirkeloven (kapitel I, § 1). Derfor var den eksamination, som præsterne i Uppsala Stift udførte (s. 51-55) ikke kun et spørgsmål om magthavernes kontrol af indbyggerne. Den var i højere grad en sikring af, at stiftets indbyggere havde de rette kristne værdier, så de kunne fungere i samtidens samfund. Når undersætterne ikke kom hviledagen i hu (s. 131), er det for forfatteren et udtryk for kontrol, hvilket kan have sin rigtighed, men det var i lige så høj grad for kirken et spørgsmål om overtrædelse af Biblens bud og om ikke at påkalde sig Guds vrede. På den måde er bogens teoretiske apparat med til at låse for andre perspektiver.

På samme måde bliver 1842-skoleforordningen set som et overvågningsinstrument, som var forbundet til andre forfatningsmæssige forandringer og repræsenterede gennembruddet for en ny form for styring (s. 345, 352). Selvom skoleforordningen kan ses som et udtryk for en konservativ vision for skolevæsenet eller som de herskende klassers interesse i at opretholde den sociale orden, var forordningen ifølge

Johannes Westberg også et resultat af lokalsamfundenes interesse i grundlæggende skolekundskaaber, som dog hverken måtte kræve for meget økonomisk af sognet eller tage for meget af børnenes tid (s. 213-214).

Bengt Sandins bog lægger således op til en diskussion af, hvilke faktorer der drev udviklingen af de institutioner, som mentalt og fysisk satte rammer for børns hverdag i den tidligmoderne periode, og hvilke bevæggrunde magtens repræsentanter såvel i regeringen som i kirken lagde til grund. På den måde vidner hans bog om, at vi aldrig bliver færdige med at diskutere fremkomsten af det fundament, som vores institutioner for børn og unge bygger på, og som stadig rammesætter store dele af deres dagligdag.

## FOLKESKOLEN

**Aske Stigemo: Min tid er min tid. Folkeskolelæreres tidsmiljø livshistorisk og aktuelt. Kbh.: Unge Pædagoger 2020. 201 s. 168 kr.**

*Af Signe Holm-Larsen, fagkonsulent og skoledirektør emirita*

Bogen, der tager udgangspunkt i forfatterens ph.d. afhandling “Den problematiske tid – en institutionel etnografi om læreres arbejdsliv gennem tid og rum” fra 2017, omhandler ændringer i folkeskolens arbejdsorganisering over tid. Fokus er primært på perioden

2014-16 lige efter regeringsindgrebet i lærernes arbejdstidskonflikt i 2013 med lov 409 og iværksættelsen af den såkaldte folkeskolereform august 2014. Centralt var her, at det udvidede elevtimestal blev finansieret af lærernes arbejdstidsregulering, bl.a. ved en betydelig ubetalt forøgelse af lærernes undervisningstimestal på bekostning af tid til forberedelse, forældresamarbejde og andre dele af lærerarbejdet. Konsekvenserne af arbejdstidsomlægningen er belyst ved seks læreres oplevelse af mulighederne for herefter at leve op til egne værdinormer for deres virke.

Metodemæssigt benytter forfatteren klasseobservationer og livshistoriske interview, dels med fem lærere til at belyse den tidsorganisatoriske ændring af lærerarbejdet 2014-16, dels med én lærer, som også ser tilbage på folkeskolens udvikling siden 1960'erne med milepæle som folkeskolelovene i 1975 og 1993, nye styrelsesregler i 1990, arbejdstidsbestemmelser i 1993 og begyndende læremålsstyring fra 2001 og frem. Alle de interviewede lærere er ildsjæle, hvis undervisning er båret af refleksioner over det at være en god lærer. Metoden muliggør en analyse af organisatoriske, historiske, sociale og biologiske ændringer i lærernes arbejdsliv og tydeliggør væsentlige tendenser i deres oplevelse af reformens arbejdsvilkår, interesse modsætninger og strukturelle barrierer før og efter 2014. Et centralt analyseredskab for forfatteren er begrebet "tidsmiljø",

hvormed han betegner læreres oplevelse af deres arbejdsliv i afgrænsede tidsrum. Ved anvendelse heraf synliggøres ændringernes modstridende logikker og et krydspres, hvor personlige erfaringer med autonom arbejdstilrettelæggelse konflikter med den stærkere ydrestyring og giver grobund for identitetskriser, sygdommeldinger og lærerflugt.

I bogens første kapitel, "Et livshistorisk perspektiv på lærerarbejdet", præsenteres en erfaren lærer, der har undervist i en folkeskole på Vesterbro i København i 35 år og gjort skolens udvikling med siden 1970'erne. Derved opnås et langtidsperspektiv på forandringer af læreropgaver siden hendes første år som lærer med faglig selvbestemmelse, metodefrihed og vag samfundsmæssig styring. Hun ser med glæde tilbage på lærerengagementet i 1980'ernes og 1990'ernes teamorganiserede projektskole, men husker også udfordringerne med den samtidige økonomiske decentralisering, hvor hendes skole akkumulerer et betydeligt underskud, idet 87 % af skolens elever efterhånden er af anden etnisk herkomst. Genopretningen af økonomien gøres fra lederside også til et læreransvar, idet elevflugt må stoppes, for at kollega-afskedigelser kan reduceres; så hun reflekterer over, om lærere bør være pragmatikere og medvirke til at løse elevrekrutteringsproblemet eller kan læne sig tilbage som "elendighedsteoretikere" og overlade problemerne til ledelsen. De

øgede centrale krav om målstyring ser hun som et indgreb i sin metodefrihed, og hun konstaterer, at skiftende former for forældrekontakt fra 1960'ernes kontaktbog til nutidens intranet, mails og sms'er mv. ændrer skolens sociale opgave og relationer. Nye forældrekrav om særregler, særstatus og særbehandling for eget barn sætter klassens sociale relationer under pres og kræver en klar lærerpositionering.

Kapitel 2, "Lærerearbejdet efter folkeskolereformen og lov 409", omfatter interview med fem lærere med en nyere lærereksamen og undervisererfaring fra tiden både før og efter 2014. Interviewene er disponeret tematisk omkring hver sin væsentlige problemstilling i 10'ernes folkeskole: inklusion af diagnosebørn i indskolingen, skoledagens organisering, skolens socialiseringsopgave, opgøret med den grænseløse arbejdstid og den læringsmålstyrede undervisning med ressourcetekrævende skriftlig dokumentation.

Den første klasseobservation med efterfølgende interview fokuserer på inklusion i praksis, idet der i lærerens 1. klasse er tre inkluderede elever, som udfordrer og forstyrrer klassens tilgængelse af normer for god elevadfærd. En vigtig opgave i indskolingen er at skabe fælles regler for elevrelationer om læring og klassesamvær uden larm, uro og konflikter. Dagen begynder med en deletime og rolig opmærksomhed om dagens elevaktiviteter, men da klassen igen er samlet, præges skoledagen af eskalerende sammenbrud, så

læreren må ty til en række konfliktløsningsstrategier, der mere og mere får brandslukningskarakter. De konstante afbrydelser og konflikter kræver efterhånden lærerens fulde opmærksomhed, mens de stille elever ser passivt til og bliver gradvis mere frustrerede. Dagen ender i kaos, og læreren oplever, at hun hverken har ressourcer eller er fagligt klædt på til at håndtere de "voldsomme og vilde børn".

Næste problemfelt er skoledagens organisering. Læreren, som underviser i matematik og naturfag i udskolingen, har haft en række tillidshverv og er nu bl.a. teamkoordinator. Han har, synes han, været ret god til at sætte grænser for sit tidsforbrug både før og efter lov 409. Før 2014 inddrog han fritiden til bl.a. forberedelse og opgavetretning, mens frikvartererne var pausetid og blev tilbragt på lærerværelset. Efter 2014 holder han fri, når han går hjem. Kollegial interaktion foregår nu i lærerteamets forberedelseslokale, hvorfra lærerne pendler til klasselokalerne, så lærerværelset benyttes ikke meget i dagligdagen, og kollegiale kontaktflader er reduceret til teamet. Hans undervisningstid er steget fra 18 ugentlige lektioner før reformen til 26 efter. Tiden hertil er taget fra forberedelse og rettelarbejde, som han nu har 2-5 timer til, dvs. gennemsnitligt 8 minutter pr. lektion. Han mener, at det er et vilkår, man som lærer skal lære at "forlige sig med", men synes samtidig, at det er svært at få elevplaner, forældresamarbejde og lærersamarbejde

flettet ind i arbejdsdagens "hultimer". Ved teammøder må pædagogisk udvikling vige for ad hoc-koordinering, og det er blevet sværere at få kontakt med ledelsen, som arbejder bag lukkede døre. Skemaproblemer og sygemeldinger får skoledagene til mere at ligne overlevelse end pædagogisk udvikling.

Det tredje tema om skolens socialiseringsopgave er belyst gennem et dobbeltinterview før og efter arbejdstidsoplægningen. Læreren betegnes af kollegerne som en dygtig pædagog med fingeren på pulsen og succes med vanskelige klasser. Før lov 409 praktiserede hun den grænseløse arbejdstid, men gennem en arbejdspladsvurdering (APV) blev hun opmærksom på, at hun arbejdede for meget. Ved 2. interview efter lov 409 er hun netop kommet tilbage fra barsel og har overtaget en 3. klasse, som har haft vikar et år, efter at den faste lærer gik ned med stress. Klassen, der har mange adfærdsvanskelige elever, er konfliktpræget, og slåskampe i frikvartererne trækker spor ind i timerne. Læreren må nu ikke mere tage fritiden i brug til forberedelse, så hun bliver stresset over, at hun skal nå så meget i hultimerne, og over, at "det sociale fortrænges ud af arbejdet". Hun arbejder derfor alligevel nogle gange i weekenden og føler sig illoyal, men prøver at tage kampen op.

Den fjerde problemstilling er den grænseløse lærerarbejdstid. Denne mellemtrinlærer på en københavnerskole har i begyndelsen den samme 5.

klasse i så mange fag og timer, at hun har opbygget relationer til eleverne og kan tilrettelægge sin undervisning ret fleksibelt. Hun har dog svært ved at udnytte den skemalagte forberedelsestid, da hun rent fysisk har brug for en pause mellem undervisning og forberedelse. Hun mener, at de nye arbejdstidsregler, som af nogle var tænkt som kontrol og disciplinering af "dovne lærere", også rammer de initiativrige og loyale lærere, og hun er ked af, at den traditionsrige klasselærerfunktion med ansvar for en hel klasse er afløst af en "kontaktlærer" med gruppe elever udvalgt på kryds og tværs af klasser. Hun giver udtryk for, at ledelsens standardisering af bl.a. forældresamarbejdet sammen med den trindelte skolestruktur gør skolen "maskinel". Hun går ned med stress, da hun ikke må videreføre sin 6. klasse, men vender efter en langtidssygemelding tilbage på halv tid til en ny 4. klasse – energiforladt ved udsigten til i resten af sit lærerliv at skulle begynde forfra med 4.-6. klasse. Det er hos denne lærer, forfatteren har hentet bogens titel "Min tid er min tid" – hendes tid er ikke længere til hverken omsorgsrelationer til eleverne eller kollegialt samarbejde.

Det sidste dilemma – krav om læringsmålstyring og skriftlig dokumentation – er belyst ved observation og et dobbeltinterview, idet læreren før lov 409 var ansat på en folkeskole på Lolland-Falster, hvor hun praktiserede "lystpædagogik" med rum for kreativitet, fordybelse og selvbestemt

forberedelsestid. Efter 2014 må eleverne kun aflevere fire skriftlige opgaver om året, da der ikke er rettetid til mere. Ved implementeringen af læringsmålsstyringen deltager hun og en kollega i et møde med den kommunale læringsmålskonsulent, og forfatteren er med som observatør. Konsulenten anbefaler her skriftlig dokumentation for, "hvilke læringsmål hver time indeholder". Kollegaen er bekymret over manglende tid hertil, så man måske "kommer til at arve hinandens årsplaner af nød" og uden tilpasning til den aktuelle klasse, men konsulenten mener, at den skriftlige dokumentation kan holde lærerens ryg fri over for ledelse og forældre, og at et øget fokus på mål kan "skubbe lidt til eleverne ... og sætte drengene lidt kniven for struben". Ved 2. interview året efter har læreren skiftet til en friskole og "fået friheden tilbage", fordi hun igen selv kan forvalte sin tid. Om arbejdet med læringsmålstyring forklarer hun, at man forsøgte, men at "det druknede", for børnene var hverken med- eller modspillere, men bare passive. Skoleskiftet er dog ikke foregået helt gnidningsfrit, for læreren føler, at hun har svigtet folkeskolen ved at vælge friskolen, men hun glæder sig til gengæld over at have lagt "daglig overlevelse og brandslukning" bag sig og igen at kunne "tænke pædagogiske tanker".

I kapitel 3 om "Karakteristika ved lærernes tidsmiljø" samles trådene til et portræt af de interviewede læreres tidsmiljø. Vigtige elementer er her "det

grænseløse arbejde" frem til lov 409 med høj grad af selvbestemmelse og beslutningskompetence for læreren, der udvikler egne materialer og kommunikerer med kolleger og forældre efter behov. Reformen skaber frustration hos medarbejderne på grund af den stramme styring af arbejdstid og læringsmål, som overruler lærerens faglige refleksioner og metodefrihed. Konceptet om central styring og decentral ledelse skubber opgaver og ansvar nedad i organisationen, men lærerne oplever ikke, at kompetence og ressourcer følger med. Udfordringen med at få tiden til at slå til bliver individualiseret, så den enkelte lærer oplever at være under krydspres mellem ydre og indre normer. Man oplever frustration både over ikke at kunne leve op til det at være en god lærer og samtidig være bundet af kollegiale aftaler om ikke at "arbejde sort" i fritiden. På sigt udfordrer det lærernes selvforståelse, fordi ingen ønsker at undervise uforberedt. At de rigide rammer fører til apati, ses ikke mindst af de interviewede læreres løsningsstrategier, hvor halvdelen overlever ved at give køb på idealerne, køre på rutinen og tilpasse opgaveløsninger til den afsatte tid, mens én kører under den kollegiale radar og fortsat forbereder sig i sin fritid, én går ned med stress og én forlader folkeskolen.

Forfatteren har i bogen valgt lærernes synsvinkel på resultatet af arbejdstidsomlægningen i 2014. Han undlader ikke at beskrive de lovmæssige rammer for ændringen, men en

nærmere belysning af de bagvedliggende styringsintentioner er ikke her hans mål. Bogen kan derfor læses som et partsindlæg, men også som et portræt af en afgørende periode i folkeskolens nutidshistorie. Forfatterens analyse slutter efter reformens første par år, hvor overholdelsen af lov 409 var mest rigid. Derpå fulgte en periode med et stigende antal lokalaftaler, som på kommunal basis mildnede nogle af de mest generende knaster i dagligdagen. Først i september 2020 blev arbejdstidsreglerne med den såkaldte arbejdstidsaftale A20 igen aftalestof mellem skolens parter, men allerede tidligere stod det via devalueringer af reformen klart, at slutevalueringen måtte konkludere, at ingen af reformens mål var blevet indfriet.

Uddannelseshistorisk er bogen relevant ved at fastholde et stort anlagt reformeksperiment i et refleksionsspejl, der kan perspektivere fremtidige reformtiltag i folkeskolen. Man kunne derfor spørge, om der er en læring indlejret i reformforløbet om f.eks. bedre overensstemmelse mellem mål og ressourcer og involvering af de medarbejdere, der skal bære en reform ud i livet. Bogens skarpe, troværdige og loyale analyse af lærernes oplevelse af den instrumentaliserede folkeskole efter lovindgrebet i 2013 må være af interesse for alle, der er optaget af, at folkeskolen også i fremtiden kan fungere som det fælles dannelsesgrundlag for danskerne!

## TVIND

**Pia Elers: På rejse med Amdi. Tvind i 50 år. Kbh.: Gyldendal 2020. 323 s. 269,95 kr.**

*Af Jes Fabricius Møller, lektor, Københavns Universitet*

*En personlig bog om Tvind i historio-grafisk kontekst.*

Ud fra klassiske, kildekritiske kriterier skal man være skeptisk over for Pia Elers' bog om Tvind. Elers bygger på sine egne erfaringer fra sin tid i Tvind. Dertil har hun – med assistance af journalist Thomas Alling – interviewet en række tidligere medlemmer af Tvinds lærergruppe. Bogen indledes med, at Elers refererer en telefonsamtale, som hun efter eget udsagn har ført med Mogens Amdi Petersen på et tidspunkt i 2018. Markedsføringsmæssigt er det bogens egentlige scoop, at Elers er den første journalist i nu mere end fyrre år, der har landet et interview med Tvinds karismatiske midtpunkt. Selvom hun ikke har held med at få ham til at sige noget som helst af betydning, må man på vegne af de utallige journalister, der har forsøgt at få Tvinds ledelse i tale, spørge, hvordan i alverden det lykkedes hende at få hul igennem?

Kun undtagelsesvis benytter hun samtidige skriftlige kilder – som f.eks. de breve, som hun selv sendte hjem til sin familie i Borup på Sjælland, da hun var afsted med Den rejsende Højskole i 1971. Det er en typisk journalistisk



fremgangsmåde. Når historikere taler om kilder, mener vi skrevne kilder. Når journalister taler om kilder, betyder det mennesker, som de har talt med. Hen imod bogens slutning afslører Elers, at hendes vidner hovedsageligt består af en gruppe af tidligere Tvind-folk, som hun har mødt med en gang årligt i mange år. Det forstærker indtrykket af en bog, der er lige så meget et personligt – måske endda et terapeutisk – som et journalistisk projekt. Kendere af tvindstoffet vil værdsætte billedredaktionen, der kan præsentere mange fotos, der ikke tidligere har været publiceret.

I omtalen af Tvind-skibet "Activs" forlis i 1983, hvorunder otte unge mennesker omkom, nærmer det sig decideret *Verharmlosung*. Elers bygger sin gennemgang på bl.a. et interview med Hans Jørgen Lausten, der var en ledende skikkelse i Tvinds rederivirk-somhed dengang, men lader ikke kritikerne komme til orde. Der blev ikke gjort noget juridisk ansvar gældende efter forliset, men det fremgår af de søforhør, der blev gennemført, og af den omfattende og omhyggelige pres-sedækning, at ulykken efterlod alvorlig mistanke om grov uagtsomhed og an-svarsforflygtigelse. Se herom min gennemgang af forliset.<sup>1</sup>

Som antydet er bogen ikke nær så kritisk – både i betydningen kildekri-tisk og kritisk-negativ – over for Tvind

som megen tidligere litteratur. Det, som Elers' bog dokumenterer bedst, er, hvordan folk i og omkring pensi-onsalderen erindrer deres tid i Tvind. Det gør de væsentlig mere positivt end øjenvidner i almindelighed tidligere har givet udtryk for.

Et af de tidligste eksempler er en kronik i dagbladet *Information* fra 1971, der fremhævede de negative sider af Tvinds pædagogik og fremgangsmåder.<sup>2</sup> Bortset fra dette ene pip var det imidlertid småt med kritik-ken af Tvind i offentligheden de første knap ti år af skolesamvirkets eksistens. Tværtimod nød skolesamvirket en stor og positiv opmærksomhed, ikke udelukkende, men især på venstrefløj. Tidsskriftet *Unge Pædagoger* modtog i 1972 Tvinds pædagogiske projekt som en virkeliggørelse af "den politiske og pædagogiske erkendelse, om udsprang af ungdomsoprøret."<sup>3</sup> Tvind bidrog selv til den positive presse ved at føre en aktiv kommunikationspolitik.

Mogens Amdi Petersen gav i sine unge dage gerne interviews.<sup>4</sup> Antal-let af publicerede, programmatisk skrifter fra hans hånd er få, men det er tydeligt, at han byggede på en be-vidst relation til offentligheden. Tvind udgav fra begyndelsen – fra 1975 på

1 Jes Fabricius Møller, *På Sejrens Vej*, Forlaget DIKE 1999, s. 179-195.

2 Grethe Kristensen og Mogens Nies, "Hvor kører Den rejsende Højskole hen?", *Information* 8.11.1971.

3 Som citeret i *Unge Pædagoger* nr. 5, sep. 1979, s. 3.

4 F.eks. i *Politiken* 6.1.1963, 28.3.1965 og 6.8.1971.

Forlaget Skipper Klement – en række bøger og pamfletter om skolerne og rejserne og om de problemer rundt omkring i verden, som optog dem – fra Peru til Albanien og Grønland. Disse skrifter er i dag en fremragende kilde til Tvinds særlige forståelse af verden, som var inspireret af Frantz Fanon, Mao, Enver Hoxha m.fl. Bøgerne viser, at Tvind på ingen måde lagde skjul på, at principperne bag skolen var bygget på en kritisk afstand til borgerlig individualisme og konventionel lærdom og det politiske system i Vesten. Tvind var et anti-imperialistisk og kollektivistisk alternativ til det etablerede samfund. Mange af bøgerne blev udgivet under pseudonymet Elin Hansen. Men i øvrigt bar Tvind ikke sin ideologiske inspiration uden på tøjet. Selvfremstillingen lagde vægt på det praktiske og erfaringsbaserede.<sup>5</sup>

Sin største pr-succes fik Tvind med den store el-producerende vindmølle, der berømmes som verdens første – og nu ældste – megawatt-mølle. Dog var dens reelle effekt ikke helt så stor, som de averterede med. Tvind markedsførte med urette møllen som et lægmandsprojekt,<sup>6</sup> der udgjorde et reelt alternativ til den på det tidspunkt planlagte atomkraft. Man kunne købe

postkort med et billede af Tvindmøllen på den ene side og Handelsministeriets adresse og teksten “Jeg er også imod atomkraft” på den anden. I udlandet, især Tyskland, fik Tvind også en del positiv opmærksomhed.<sup>7</sup> Gunhild Nissen bidrog sammen med Henning Haft til denne opmærksomhed i Tyskland med flere artikler, først mest sympatisk, derefter med stadig mere kritisk kant til Tvind.<sup>8</sup>

Samtidig med at møllen blev færdiggjort 1978-79, vendte offentligheden nærmest på en tallerken. Stadig flere kritiske historier kom frem i pressen, begyndende med et par kronikker i *Information*.<sup>9</sup> Det er bemærkelsesværdigt, fordi ovennævnte kronik i samme avis (Kristensen og Nies) fra 1971 med nogle af de samme pointer ikke havde

5 Poul Jørgensen, “Den rejsende Højskole” i Lars Jakob Muschinsky (red.): *Forsøgskaninernes Oprør*, Chr. Ejlers’ Forlag 1974. Anonym: “Rapport fra Det nødvendige Seminarium”, *Unge Pædagoger*, nr. 4, juni 1973.

6 Jan Krag Jacobsen og Oluf Danielsen, “Tvindmøllen – græsrodsteknologi eller højtudviklet teknologi”, *Naturkampen* nr. 5, 1977.

7 Sonja Schulte, “Die Tvind-Schulen in Dänemark” in J. Beck & H. Boehnke, *Jahrbuch für Lehrer 1978*, Rowohlt 1977; Lottemi Doormann, “Lernen mit Leben und Arbeit verbinden: Die Tvind-Schulen in Dänemark” in M. Borchert og K. Derichs-Kunstmann (Hrsg.), *Schulen, die ganz anders sind*, Fischer Taschenbuch 1979. Mere kritisk er Hans-Peter Vogt, *Alternative Erziehung und Bildung in Theorie und Praxis*, Inauguraldissertation, Frankfurt/M 1982.

8 G. Nissen og Henning Haft (red.), “Schulen, die Spass macht”, temanummer af *betrifft:erziehung* nr. 10, 1977; samme: “Sind hundert Kameraden so viel wert?”, *betrifft:erziehung*, nr. 10, 1978; G. Nissen: “Tvind in der Krise?”, *betrifft:erziehung* nr. 5, 1980.

9 Erik Irgens-Møller, Nina Lauritzen, Kaare Lindblom, Eva Schulsinger og Dorte Søndergaard “Er hundrede kammerater meget værd -?” *Information* 12.5.1978. Carl Weltzer, “17 måneder på Tvind – en venstreintellektuels bekendelser”, *Information* 25.5.1978.

haft samme effekt. Der var sket noget i de mellemliggende år, som havde ændret forudsætningerne for offentlighedens modtagelighed for kritik af Tvind. Også *Unge Pædagoger* begyndte at skrive kritisk om Tvind i tillid til, "at Tvind kan og vil ændre kursen, hvor det er kørt skævt."<sup>10</sup> Hvad årsagen til dette tidehverv var, kan kun vanskeligt defineres, og kun beskrives som en række samtidige tildragelser og begivenheder, der var delvist forbundet indbyrdes.<sup>11</sup>

Kaare P. Johannesen udgav i 1978, hvad man vel nærmest kan kalde en religionspsykologisk studie af en række mænd, historiske og nulevende, herunder Mogens Amdi Petersen, som han sammenligner med lederen af en bavianflok.<sup>12</sup> Det var første gang, Tvind blev beskrevet som en slags kult eller sekt, og bogen har som sådan haft stor indflydelse på tolkningerne af Tvind, selvom lige præcis det seksuelle aspekt, som Johannesen kredser om, kun sjældent har været nævnt i litteraturen siden. Elers er en af de få, der berører emnet. To af Amdis Petersens venner fra tiden i Odense har i en kronik direkte anklaget ham for at pleje

"meget nære, personlige relationer til de piger, han underviste", og at det skulle være årsagen til, at han i sin tid blev nægtet fast ansættelse folkeskolen – ikke det lange hår.<sup>13</sup>

I 1980 udkom antologien *Flere visne blomster*, redigeret af pseudonymet Palle Møller – en slags opponent til "Elin Hansen". Det er et kollektivt værk med bidrag af en række tidligere elever og ansatte, som satte fokus på en række af efterhånden velkendte elementer af Tvinds virksomhed, der handler om undertrykkelsen af den enkeltes behov og individualitet, den centraliserede økonomi osv. Bogen kom til at danne grundmønster for den erindringslitteratur, der har blomstret lige siden.<sup>14</sup> Pressen fulgte op med en lang række historier om Tvind.<sup>15</sup> En del af presse-dækningen af Tvind har været tabloid, sensationspræget og overdrevet.<sup>16</sup> I

10 *Unge pædagoger*, nr. 5, sep. 1979, s. 4.

11 Frank Bösch, *Zeitenwende 1979. Als die Welt von heute begann*, C.H. Beck 2019.

12 Kaare P. Johannesen, *Bavianer – om mænd, seksualitet og magt*, Erichsens Forlag 1978. I samme spor; blot mere journalistisk, er Frank Nordhausen og Liane v. Billerbeck, *Psycho-Sekten. Die Praktiken der Seelenfänger*, Fischer Taschenbuch Verlag 1999, s. 205-266 om Tvind.

13 Carsten Ringsmose og Ole Hansen, "Amdi – nu med diplomatpas", *Kristeligt Dagblad* 7.11.2007. Se også samme: "Huset – kollektiv og kulturcenter" i *Odense-bogen* 2002, især note 23.

14 Britta Rasmussen, *Tvind – set indefra. En afhoppet tvindlærers personlige fortælling om livet på skolerne 1976-1984*, Forlaget Tommeliden 1996; Hans la Cour, *Den rejssende. En personlig beretning fra 18 år i Tvind*, Aschehoug 2002; Tine Ejby, *Til tjeneste – dengang i 70'erne*, Gyldendal 2006. S. 15-68 handler om tiden på Tvind 1976-77; Marianne Schmidt, *Tvinds parallelle verden. Erindringer fra det danske fællesskab i 1980'erne*, Eget forlag 2018.

15 I det arkiv af papirer vedrørende Tvind, som jeg i 2021 har overdraget til Arbejderbevægelsens Bibliotek og Arkiv, findes flere kasser med presseklip.

16 Det gælder især *Ekstra Bladets* dækning, men f.eks. også Kirsten Riisgaards i *Jyl-*

overvejende grad har pressedækningen dog været saglig og udgør i dag den væsentligste kilde til Tvinds historie. Med skibsforslaget i Den Engelske Kanal i 1983 kulminerede kritikken af Tvinds pædagogik og ledelsesstil.

Efterhånden som skolerne voksede i antal, og Tvind begyndte at opkøbe ejendomme især i Latinamerika, øgedes kritikken af Tvinds økonomi og ledelsesstruktur. Det blev en almindelig grundfortælling om Tvind, at det var begyndt som et socialistisk eksperiment og endt om et kapitalistisk foretagende. Man skal imidlertid ikke undervurdere kontinuiteten i skolesamvirkets drift, der fra begyndelsen var bygget op om centralt styrede erhvervsdrivende fonde med betroede skikkelser i bestyrelserne. De blev finansieret af den løn, som medlemmer af lærergruppen (tidligere også kaldet U-gruppen) frivilligt ved hjælp af universalfuldmagter og uigenkaldelige gavebreve via den såkaldte kontoforesning afstod til de af tvindledelsen forvaltede fonde. Omfanget af disse indbetalinger og dermed lærergruppens størrelse har været og er ukendt. I forbindelse med retssagen mod Tvinds ledelse blev der i retten fremlagt materiale, der blandt andet viser, hvem der i perioden 1987-1999 havde doneret til "Fonden til støtte for humanitære formål etc.", og man må formode at de på denne liste anførte 339 mennesker på

---

*lands-Posten* f.eks., "Tidligere Tvind-leder: De har våben", *Jyllands-Posten* 15.1.1989.

det tidspunkt udgjorde en – antagelig stor – delmængde af lærergruppen.<sup>17</sup> Men nærmere kommer man det altså ikke. Den britiske journalist Mike Durham opbyggede i samarbejde med sin danske kollega Frede Jakobsen fra ca. 2000 hjemmesiden "tvindalert", hvor de samlede en hel række historier om Tvinds globale netværk af skoler og virksomheder. Den blev en værdifuld kilde til oplysninger om Tvind, men da den blev drevet på frivillig basis, var det ikke muligt at opretholde den. Siden fungerer stadig nødtørftigt vedligeholdt af andre.

Pengene har næppe nogensinde været et formål i sig selv for Tvind. De har været et middel til at opretholde organisationen og dens struktur. En forandring indtrådte i slutningen af 1970'erne, da ledelsen med Amdi Petersen i spidsen ophørte med at foregive at dele materielle vilkår med de øvrige lærere. Den begyndte at unde sig selv en efterhånden ikke ubetydelig luksus, som det er blevet afdækket i pressen.<sup>18</sup>

Et afgørende indblik i Tvinds økonomiske mekanismer blev bragt til veje af en rapport bestilt af det svenske SIDA (Sveriges udviklingsbistandsorgan). Den viste, at en meget stor del af de midler, som Tvind tjente ved især indsamling af genbrugstøj, blev recirkuleret

---

17 Retten i Ringkøbing, dom afsagt den 31.8.2006, SS337/2002, s. 11-23.

18 Den skelsættende afsløring var: Orla Borg m.fl., "Manden i Miami" *Jyllands-Posten*, 28.10.2001.

inden for Tvinds egne virksomheder, både de almennyttige og de kommercielle.<sup>19</sup> Denne kritik er blevet gentaget adskillige gange af pressen, hvor Tvind/UFF er virksom.<sup>20</sup> Men ingen har for alvor interesseret sig for dansk UFF's millionvirksomhed, der først i de seneste år er begyndt at offentliggøre deres regnskaber. Tvinds økonomi blev også genstand for en række af Rigsrevisionens rapporter.<sup>21</sup> Den seneste af disse rapporter fra 1996 lagde direkte op til undervisningsminister Ole Vig Jensens initiativ til den meget omdiskuterede og siden af Højesteret delvist underkendte særlov fra 1996.<sup>22</sup>

Det næste slag i tvekampen "Det offentlige vs. Tvind" indledtes med anklagemyndighedens razzia mod flere Tvind-adresser i april 2001. Frede

Farmand, der også havde været researcher for Kaare P. Johannesen, spillede antagelig en hovedrolle i tilvejebringelsen af den dokumentation, der lå til grund for ransagningskendelsen.<sup>23</sup> Farmand skrev selv en bog om Tvind i 2003. Han måtte opgive at få et kommercielt forlag til udgive den, antagelig fordi den på flere punkter risikerede at støde an mod gældende regler, bl.a. ved at offentliggøre dokumenter uden at sløre cpr-numre og ved at aftrykke politiets kosterliste fra ransagningen, så Farmand endte med at udgive den på eget forlag.<sup>24</sup> Bogen er hjælpløst redigeret og usammenhængende. For afdækningen af Tvinds historie er den imidlertid central, fordi den aftrykker en lang række væsentlige dokumenter og breve i faksimile.

Forløbet fra ransagningen over Amdi Petersens anholdelse i Los Angeles i februar 2002 til hans udlevering til dansk retsforfølgelse senere samme år rummer nogle uopklarede momenter: for det første Frede Farmands rolle og for det andet spørgsmålet om forhandlingerne mellem danske og amerikanske myndigheder og Amdi Petersens advokater forud for udleveringen. Var udleveringen betingelsesløs og hvis ikke, hvilke betingelser blev der

---

19 Interconsult Sweden AB, *Studie av SIDA:s fraktbidrag till föreningen u-landshjälp från folk till folk i Sverige*. Slutrapport til SIDA, Stockholm 1990.

20 Sverige: *Dagens Nyheter* 29.12.2001 og 3.12.2002, Norge: *Vårt Land*, 23.11.2010, Østrig: *Datum*, sep. 2010, USA: *CBS5, Bay Area*, 17.12.2006, *The Northern Light* (Washington) 9.12.2009, *San Diego Reader* 3.2.2010. Den digitalt baserede *Reveal News* kørte flere historier om Tvinds ulandsarbejde i 2016-2017. Tyskland: *Berliner Zeitung* 19.3.2009, UK: *BBC4*, "Face the Facts" 22.8.2008.

21 De vigtigste er: *Beretning til statsrevisorerne om Tvind-skolerne*, marts 1980, *Beretning om Udenrigsministeriets bistand ved hjemsendelse af personer fra ophold i udlandet arrangeret af Skolesamvirket Tvind*, 1986 og *Beretning om Skolesamvirket Tvind* 1996.

22 Martin Østergaard-Nielsen: *Når demokratiet slår hårdt – en bog om Tvind-sagen*, forlaget DIKE 2005.

---

23 J.F. Møller, "Hemmelighedskræmmeren", *Weekendavisen* 28.3.2003. Se også Jesper Vind Jensens portræt af Farmand i *Weekendavisen* 8.9.2006.

24 Frede Farmand, *Mesteren fra Tvind. Historien om Lærergruppens revolution*, Kulturhistorisk Arkivs Forlag 2003.

da stillet? Forløbet venter stadig på sin historiker.<sup>25</sup>

En af anklagemyndighedens kronvidner var Hans la Cour, hvis erindringsbog, "Den rejsende" fra netop 2002 handler om mange af de fondsstøttede projekter, der var retssagens omdrejningspunkt. Bogen skiller sig som sådan ikke ud fra den øvrige erindringslitteratur, der i sin grundform er skåret over samme narrative læst: Et ungt menneske træder ind i et fællesskab, der synes som en god idé, men med årene forandres Tvind til det værre, og derefter modnes beslutningen om "at hoppe af". Der er lidt forskel i de forskellige beretninger på, om forandringsprocessen både er ydre og indre, således at den også består af en voksende erkendelse af en brist i systemet Tvind, som har været der fra begyndelsen. Om det er det ene eller det andet, bliver overgangen fra livet i Tvind til livet efter Tvind oplevet som meget dramatisk. Nogle betegner sig selv – eller betegnes – "afhoppere" med en reference til flygtningene, der krydsede jerntæppet under Den Kolde Krig. For mange har det krævet mange år at bearbejde deres fortid i Tvind.

Den tolkning, som præsenteres i Pia Elers' bog, lægger som nævnt vægten et andet sted. Hendes informanter citeres i høj grad for de gode oplevelser, som de har haft i Tvind, og de giver ud-

tryk for, at de i Tvind har gjort sig positive erfaringer, som de har bragt med sig videre i livet efter Tvind. De citeres også for en anerkendelse af, at Tvind "har medvirket til at gøre verden til et bedre sted at være".<sup>26</sup> Denne tolkning har aldrig været fraværende i litteraturen om Tvind, men den har bare aldrig før domineret en fremstilling. Hvis der er tale om en tendens, er den interessant, fordi den går modsat fortolkningen af nogle af de øvrige post-68-fænomener som Christiania, hippie- og BZ-bevægelsen, hvis historie er blevet af-romantiseret ret grundigt.<sup>27</sup> Tvind derimod har i meget længere tid haft en dårlig presse. Men det kan jo være, at vinden er ved at vende – igen.

---

25 Journalisterne Peter Tygesen og Anders-Peter Mathiasen arbejder for tiden på et større værk om Tvinds historie.

---

26 Elers, s. 319.

27 Feks. Peter Øvig, *BZ*, Gyldendal 2016.