

10. Krogh-Jespersen, K.: *Lærerprofessionalitet – illusion og vision*, Ph.d.-afhandling, Roskilde Universitetsforlag 2004.
11. Løgstrup, K. E.: *Skolens formål*, i Solidaritet og Kærlighed. Essays, Gyldendal 1987.
12. Rasmussen, J.: *Hvordan rustes læreren til de øgede krav?* Oplæg ved Globaliseringsrådets møde den 18. august 2005.
13. Rutter et al.: *Fifteen thousand hours: secondary schools and their effect on children*, Cambridge: Harvard University Press 19979.
14. Schmidt, L.-H.: *Fag forveksles med faglighed*, Interview i fagbladet FOLKESKOLEN 2002.
15. Strike, K. A.: *The moral responsibilities of educators*, i: Sikula, J. et al.(red): *Handbook of Research on Teacher Education*, 2. udgave, NY: Simon & Schuster Macmillan 1996.
16. Terhart, E.: *Lehrerberuf und Lehrerbildung*, Belz Verlag, Weinheim und Basel 2001.
17. Weber, K.: *Videnskab eller hverdagsbevidsthed*, i: K. Hjort (red): *De professionelle: Forskning i professioner og forskningsuddannelser*, Roskilde Universitetsforlag 2004.

*Frits Hedegaard Eriksen* (f. 1947), lærereksamen 1971, samfundsfagsstudium ved Aarhus Universitet 1971-74, cand. pæd. i pædagogik 1985. Ansat som seminarielektor ved Skive Seminarium.

## Danske skolesyn – historiseret

**Bernard Eric Jensen**

*Jeg betragter det at historisere som historikerens vigtigste opgave – dvs. oparbejdelsen af indsigt i det tids- og stedsspecifikke ved en bestemt tænke- og handlemåde. Det kaldes også historisk bevidsthed, og det gælder ikke kun om at historisere andres, men også ens egen tænke- og handlemåde – dvs. at få indsigt i ens egen historicitet.*

Det 12. almindelige danske skolemøde afholdtes i Århus fra d. 6. til d. 8. august 1964 og blev brugt til at markere 150-årsdagen for skolelovene af 1814. Blandt de indbudte talere var Knud Grue-Sørensen, der skulle tale om *Skolen gennem 150 år*, og han lod efterfølgende sit foredrag trykke i *Pædagogik mellem videnskab og filosofi* (1965). Når der gribes tilbage hertil, skyldes det de tanker, som opdraget fra KvaNs redaktion udløste i mig. Et opdrag om at belyse ”udviklingen i dansk skolesyn, som det kommer til udtryk i lovgivning og skolediskurser de seneste 200 år” lyder som en opfordring til at bidrage til et jubilæumsskrift.

Der var også andre grunde til at interesse sig for Grue-Sørensens foredrag. Når et længere skolehistorisk forløb skal skitseres, er det nyttigt at se på, hvordan andre har grebet en sådan opgave an. Det var dog ikke det afgørende. Jeg betragter det at historisere som historikerens vigtigste opgave – dvs. oparbejdelsen af indsigt i det tids- og stedsspecifikke ved en bestemt tænke- og handlemåde. Det kaldes også historisk bevidsthed, og det gælder ikke kun om at historisere andres, men også

ens egen tænke- og handlemåde – dvs. få indsigt i ens egen historicitet.

Det sidste er det sværeste, da det fordrer en afdækning af det, der underforstås og tages-for-givet. Det er lettere at få indblik heri, når andres tænke- og handlemåder behandles, og det er her Grue-Sørensen kan bruges. Jeg vil fremme en historisk bevidsthed vedr. danske skolesyn ved at spejle min egen forståelse i hans – dvs. ikke kun se på, hvor vi skolehistorisk er enige og uenige, men tillige indkredse, hvad han tog-for-givet.

### **En eftertænksom skolehistoriker**

Grue-Sørensen var i 1955 udnævnt til professor i pædagogik ved Københavns Universitet og repræsenterede således i 1964 den højeste sagkundskab. Hans foredrag vidner ikke alene om en omfattende lærdom, men også om et profileret pædagogisk engagement. Hertil kom, at han kunne holde sine tilhøreres opmærksomhed fast ved at krydre sit foredrag med skarpt formulerede pointer.

Overordnet set finder jeg Grue-Sørensens tilgang eftertænksom og velbegrunderet. Han tog afsæt i følgende: "Et lands skole (...) har to historier, to udviklingsforløb. Muligvis flere, men i hvert fald to". Der er en om den lovgivning, der er knyttet til skolen, og en anden om "livet i skolen, det faktiske skoleliv", men selvom den første historie må betragtes som underordnet den anden – dvs. en skolelovgivning skal tjene livet i skolen – er det ikke desto mindre sådan, at megen skolehistorie er optaget af lovgivningen. Han vedgik åbent, at det samme gjaldt hans egen fremstilling, og det er ligefrem følge af, at det er lettere at blive klog på, hvad myndigheder og andre har villet bruge skolen til, end det er at oparbejde indsigt i de mangfoldige virkninger, som det faktiske skoleliv har haft.

Grue-Sørensen brugte en flerperspektivisk tilgang og interesserede sig ikke kun for "lærernes fortælling og forklaring, deres spørgsmål og elevernes svar", men også for "elevernes spørgsmål og lærernes svar". Da det i dag er almindeligt at opholde sig ved forskellen mellem undervisning og læring, skal det be-

mærkes, at Grue-Sørensen havde fint blik for samspillet mellem formaliserede og uformaliserede læreprocesser, og at han gjorde brug af termer, der udgør synonymer for læring. Han talte om "lærelivet i skolen" og om "hver en prås, som går op for" eleverne. Han holdt sig dog ikke tilbage for at komme med en melding om, hvad han anså for det allervigtigste: "I sidste instans bliver skolen, som lærerne er til". Der er meget rigtigt i en sådan udmelding, men hertil vil jeg føje, at hvad skolen bliver, også er afhængigt af, om lærere forstår at etablere et kritisk-konstruktivt samspil med livet uden for skolen.

### **Det tidstypiske**

Dér, hvor det er tydeligst, at det drejer sig om en skolehistorisk tekst fra 1960'erne, er, når der ses på Grue-Sørensens fremstilling af de lange linjer i dansk skolehistorie. Der lå en stilfærdig, men skråsikker fremskridtstro til grund for den, men samtidig søgte han at nuancere sin forståelse heraf ved at bruge et sæt metaforer: "Bølgerne er hvad der falder i øjnene og er synligt for enhver. Understrømme er skjult, men bringer alligevel på stadig og vedholdende måde udviklingen fremad".

Det er ikke kun Grue-Sørensen, der gør brug af den bestemte entalsform; det gør KvaNs redaktion også i sit opdrag til mig. Derfor er der grund til at opholde sig ved den historieforståelse, der ligger bag én sådan tænkning. Den kan illustreres med en af de passager, hvor Grue-Sørensen sammenfattede sin forståelse af et længere skolehistorisk forløb:

Når den offentlige skole har haft et så stærkt indslag af fortælling og sang, af historie og poesi (...) så skyldes det denne indirekte indflydelse [fra Grundtvig og Kold]. I en vis forstand kan man sige, at dette er romantikkens aflejringer i dansk skole, efter at forud pietismen og rationalismen havde afsat deres lag. Men for hvert nyt lag, der således er kommet til, er der samtidigt sket en sammensmeltning af dem. Et nyt lag betyder ingenlunde, at de gamle lag er ble-

vet fuldstændigt dækket til. (...) Som det hidtil er gået, da har traditionen altid været stærk nok til at absorbere det nye.

Det er godt at bruge metaforer, når man skriver historie; det gør fremstillingen livfuld og associationsrig. Men det må samtidig overvejes, om der sagligt er dækning for de brugte metaforer og dermed undgå, at de blot bliver sproglig staffage eller udtryk for en ønsketænkning.

Grue-Sørensen brugte to metaforer. Der tales om, at skolesyn sammensmeltes, hvilket associerer til, at der opstår noget i lighed med en legering. Der tales også om, at en tradition absorberer det nye, hvilket associerer til, at det nye optages og dermed integreres i det foreliggende. Og forestillingen om, at det drejede sig om en sammenhængende helhed, fremgik af brugen af den bestemte entalsform: traditionen.

Meget af en Foucault-inspireret historieforskning har formet sig som et direkte opgør med en sådan historieforståelse. Og selvom jeg mener, at Foucault gik for vidt i sin fremhævelse af allestedsnærværende brud og diskontinuiteter, er kernen i en sådan kritik ofte aldeles berettiget. Der er ikke sagligt belæg for forestillingen om en lang, nærmest ubrudt kontinuitetslinje i dansk skolehistorie. Den forestilling hører mere hjemme i en skolepolitisk ønsketænkning.

Men hvilken metafor lader sig sagligt forsvare? Det forekommer mig mere velbegrunder at lade sig inspirere af den metafor, som ligger til grund for Tim Knudsens *Dansk statsbygning* (1995). Statens institutioner beskrives heri som bestående af flere arkæologiske lag, som præges af indre spændinger og konflikter. I forlængelse heraf vil jeg foreslå, at 'et aggregat' er en mere dækkende metafor, når dansk skolehistorie skal karakteriseres. Den historie har karakter af et løst sammensat aggregat – dvs. er præget af flere delvis uforenelige skolesyn.

### **Stat og skole**

Historikere er i dag tilbøjelige til at betragte institutioner som kontingente størrelser. Da det er staten, der udformer den lov-

givning, der skal regulere skolen, vil skolen være afhængig af staten, men det interessante er, at der i længere perioder ikke har været et ligefremt samsvar mellem statsform og skolesyn. Derfor er det på sin plads at erindre om de statsformer, skolen er indgået i: (1) 1814-1848/49 en enevældig og flersproglig helstat, (2) 1849-1864/66 et begrænset demokrati i en flersproglig helstat, (3) 1866-1915 et begrænset demokrati i en amputeret nationalstat, (4) 1915-1920 et demokrati i en amputeret nationalstat, (5) 1920-1972 en demokratisk nationalstat, (6) 1973-? en demokratisk nationalstat inden for en overnational sammenslutning (EF/EU).

### **En skole for undersåtter**

Bruges 1814 som udgangspunkt, var der på den tid et tydeligt samsvar mellem statsform og skole. Der fandtes dengang en skole, der nøje var tilpasset en enevældig helstat. Grue-Sørensen beskæftigede sig med tre af de fire skolelove fra 1814, og når han skulle karakterisere, hvad der var kommet ud af det langvarige kommissionsarbejde, skete det med formuleringen: "bjerget havde barslet med en mus". Det satte sagen på spidsen, men kan dog godt forsvares, og Grue-Sørensen føjede til, at dette lovkompleks i mindre grad var "et pædagogisk aktstykke end et politisk".

Skoleloven vedrørte kongens undersåtter, og den term skal tages helt for pålydende: de personer, der var undergivet kongens myndighed – dvs. underlagt hans magtudøvelse. Og derfor kunne kongemagten tillade sig at bruge sine undersåtter til, hvad han mente der bedst tjente hans interesser. Der var to overordnede formål med skolen. Den skulle sikre, at kongens undersåtter forblev loyale mod kongemagten og samtidig blev nyttige borgere. Da kongen var konge af Guds nåde og statskirkens overhoved, dannede den religiøse opdragelse hjørnestenen i enevældens skolepolitik, og da kongens rige var en helstat, skulle undersåtterne gøres til loyale helstatspatrioter ved at få dem til at identificere sig med helstatsfædrelandet – dvs. Danmark, Slesvig, Holsten og Lauenborg.

Grue-Sørensen var ikke videre optaget af disse sider af enevældens skole, men fokuserede til gengæld på den indbyrdes undervisning – en undervisningsform, der passede som fod i hose til enevældens skolepolitik, og som nød den enevældige monarks særlige bevågenhed. Med den blev ”undervisningen (...) gjort til eksercits”, og Grue-Sørensen føjede til, at der havde stået ”en militær hjerne bag metodens udformning her i landet”.

### ***En evangelisk-luthersk skole***

1848-49 var et statshistorisk vendepunkt, idet der udbrød borgerkrig samtidig med, at en del af helstaten fik en begrænset demokratisk styreform. Men det markerede ikke noget skolehistorisk epokeskel. Det bemærkelsesværdige er snarere, at dele af enevældens skolelovgivning blev opretholdt som styrende norm. Grue-Sørensen havde ikke blik herfor.

Skolelovene af 1814 omfattede fire dele – tre for kongedømmet (en på landet, en i købstæderne og en for København) og en for hertugdømmerne. Af disse fik især landsbyskoleloven er langt liv. Den blev opretholdt – med mindre justeringer i 1856 og 1899 – helt frem til skoleloven af 1837 – dvs. fungerede i næsten i 125 år.

Også på andre punkter fik arven fra enevælden et langt efterliv. Skolelovene af 1814 havde foreskrevet, at eleverne skulle undervises i religion, læsning, skrivning og regning, og læsning måtte gerne indbefatte – hvis læreren kunne klare det – lidt historie og geografi, naturhistorie og naturlære. Rækkefølgen af fagene var ikke arbitrær. Den religiøse opdragelse var den afgørende, og kongens embedsmænd – gejstligheden – skulle kontrollere, at eleverne fik tilegnet sig den rette tro. Der var en direkte sammenkobling af kirke og skole.

En fastholdelse af den arv viste sig allerede i forbindelse med dannelsen af Martsministeriet i 1848. Et af de nye ministerier kaldtes kultusministeriet – dvs. et for kirke og skole, og D.G. Monrad blev den første kultusminister. Det gejstlige skoletilsyn blev videreført og varede ved helt frem til tilsynsloven af 1933.

Af det Sthyrskke cirkulære (1900), der opfølgende udstak ledetråde for undervisningen efter skoleloven af 1899, fremgik, at det første fag, der blev behandlet, var religion – dvs. en tydelig videreførelse af enevældens prioriteringer. Også fagets formål er værd at bemærke:

Formaalet for Skolens Religionsundervisning er først og fremmest: i kristelig Aand at udvikle Børnenes religiøse Sans og opdrage den religiøse Følelse til en Livsmagt, der giver det sædelig Kraft. Hovedsagen ved Undervisningen er derfor den personlige Paavirkning, som den Lærer, der selv lever sit Liv paa Kristentroens Grund, kan øve paa Børnenes Hjerte- og Viljesliv. Men til Livets sunde Vækst er Tilegnelse af en sand kristelig Erkendelse nødvendig.

Og det hele skulle ske i overensstemmelse med ”den kristelige Børnelærdom efter den evangelisk-lutherske Bekendelse”. Ved indgangen til 1900-tallet havde skolens religionsundervisning – sagt med nutidige termer – konfessionel indoktrinering som sit mål. Der var grupper i samtiden, der søgte at få ændret ved dette, men det lykkedes ikke. De konfessionelle forpligtelser blev fastholdt i skoleloven af 1937, hvor det hed: ”Kristendomsundervisningen i Folkeskolen skal være i Overensstemmelse med Folkekirkens evangelisk-lutherske Lære”, og først med skoleloven af 1975 ophørte folkeskolen med at fremstå som en åbenbar konfessionel dannelsesinstitution.

### ***En dansk-national skole***

Den første kulturminister Monrad var ikke videre optaget af skolens konfessionelle forpligtelser; det var snarere noget, han tog helt for givet. Han var derimod optaget af et andet politisk projekt; han var optaget af, hvad han benævnte ”Nationaldannelsen” – dvs. skolens etnisk-nationale forpligtelser. Det projekt kom Monrad imidlertid ikke langt med, men med tiden blev folkeskolen omdannet til en decideret etnisk dannelsesinstitution.

Ja, den blev det i en sådan grad, at da Grue-Sørensen i 1964 fremlagde sit syn på dens historie, tog han den side af skolevirkeligheden så meget for givet, at han nærmest helt forbigik den rolle, som skolen kom til at spille i nationaliseringen af befolkningen – dvs. i den proces, hvor danske folk gik over til at forstå sig selv som dele af et dansk folk og accepterede rigsdansk som fælles sprognorm.

At gøre skolen til etnisk dannelsesinstitution gik imidlertid langsomt – så langsomt, at der var grupper, der følte sig foranlediget til at oprette private skoler, hvor de kunne være sikre på, at eleverne blev undervist med afsæt i antagelsen om, at danske folk udgjorde en sammenhængende biologisk-kulturel organisme – en etnisk stamme, et dansk folk. Grundtvig havde i digtet *Folkelighed* fra 1848 slået fast, at ”Blod og Byrd er Folkegrunde”, og det var især grundtvigianere, der var utilfredse med det manglende nationale sindelag i den offentlige skole. Men det skulle ændre sig.

Vendepunktet blev det Sthyrskes cirkulære (1900). Under enevælden havde det givet god mening at opfatte ’læsning’ og ’skrivning’ som skolefag, fordi dens lovgivning vedrørte en flersproglig helstat. Men med nævnte cirkulære blev dansk gjort til et nationalt dannelsesfag, idet det slog fast, at ”Dygtighed i Modersmaalets Behandling” var ”et Udtryk for Aandslivets Udvikling”. Det skulle dog røgte sine etnisk-nationale forpligtelser sammen med historiefaget, hvis opgave det var ”at fremelske en sund og kraftig Fantasi i Forbindelse med en varm og levende Følelse særligt for vort Folk og Land”. At skolen blev set som en konfessionel og dansk-national dannelsesinstitution fremgik også tydeligt af det cirkulære om målet for folkeskolens undervisning, der blev udsendt i 1941 og igen i 1960:

[Skolen] bør udvikle og styrke Børnenes Sans for de etiske og kristelige Værdier, give dem Ærbødighed for Menneskelivet og for Naturen, Kærlighed til Hjemmet og vort Folk og Land, Respekt for andre Meninger, Følelse for Fællesskabet mellem Folkene og for Samhørighed med de andre nordiske Folk.

Set gennem en etnisk optik kan folkeskoleloven af 1975 fremstå som en signifikant undtagelse, idet der slet ikke var indarbejdet nationale markører i dens formålsformulering, hvis man ser bort fra, at selve termen ’folkeskole’ godt kunne tolkes dansk-nationalt. Men måske var det ikke udtryk for et ændret skolesyn. Måske var det snarere en følge af, at folkeskolens dansk-nationale forankring var noget, som lovgiverne på den tid tog helt for givet – altså en parallel til, at Grue-Sørensen i 1964 ganske kunne overse skolens dansk-nationale forpligtelser.

Men hvis det var udtryk for et ændret skolesyn, blev der snart ændret herpå. Det skete med folkeskoleloven af 1993. I dens formålsformulering blev det slået fast, at ”folkeskolen skal gøre eleverne fortrolige med dansk kultur”. I lyset af at den danske stat mellem 1975 og 1993 var blevet betydeligt mere flerkulturel, end den nogensinde havde været siden 1864, var en sådan udmelding bemærkelsesværdig. At der blev lagt op en dansk-national strammerkurs, fremgik af Bertel Haarders bemærkninger til lovforslaget fra 1992. Heri blev ’dansk kultur’ defineret som ”det danske folks fælles erfaringer udtrykt gennem kristendommen, kunsten, litteraturen og historien”. Sjældent er der set en så massiv brug af den bestemte entalsform. Den formulering blev dog opblødt lidt i bemærkningerne til den vedtagne lov. Siden da er nationale test og kanoner imidlertid kommet til, og det står i dag klart, at den pågående kamp om skolen i høj grad vedrører dens dansk-nationale forpligtelser.

### **En dansk-demokratisk skole**

Skolen har ikke alene skullet varetage konfessionelle og nationale opgaver, den har siden 1849 også skullet fungere i en stat med en demokratisk styreform, og i kølvandet på junigrundloven blev det drøftet, hvordan forholdet mellem demokrati og (ud)dannelse kan/skal forstås – en drøftelse, som Grue-Sørensen også tog op, og som fortsat pågår.

Allerede før enevældens afskaffelse var der dem, der mente, at staten ikke skulle blande sig i børns opdragelse og uddannelse; det var en sag for forældrene, ikke for staten, og de opfattede

følgelig den offentlige skole som en 'tvangsskole'. De håbede, at junigrundloven ville føre til indførelsen af et folkeligt selvstyre på skolens område, men der var ikke opbakning bag et sådant projekt.

I 1855 blev der dog vedtaget en lov, der åbnede for, at forældre kunne få deres børn fritaget for deltagelse i den offentlige skole. Loven skulle muliggøre mere hjemmeundervisning, idet disse elever skulle aflægge prøver, der godtgjorde, at de besad samme kundskaber og færdigheder som børn fra den offentlige skole. Hermed blev det dog slået fast, at der kun var undervisningspligt, ikke skolepligt, og loven blev efterfølgende brugt til at etablere nye private skoler, hvor grupper kunne hæge om deres særpræg i forbindelse med deres børns uddannelse. Den lov er i eftertiden kendt som den første friskolelov, idet det var den, grundtvigianerne brugte til at etablere dansk-nationale friskoler. Men den blev også med tiden brugt af andre mindretalsgrupper – bl.a. af det tyske mindretal, katolikker og jøder. Og dermed blev det accepteret, at retten til forskellighed er en hjørnesten i et demokrati.

Når drøftelsen af retten til forskellighed ikke trængte sig mere direkte på, skyldtes det, at Danmark mellem 1864 og 1973 var en særdeles homogen nationalstat – etnisk og konfessionelt. Derfor blev det ikke set som påtrængende at få afklaret forholdet mellem folk forstået som etnos (etnisk folkefællesskab) og som demos (politisk medborgerfællesskab). Der kunne derfor implicit sættes lighedstegn mellem demokrati og etnokrati. Men det er ikke længere så ligetil, og en anden væsentlig del af den pågående kulturkamp vedrører derfor, hvordan forholdet mellem etnos og demos skal være i skolen.

Den fremherskende tendens i disse år vil gøre skolens demokratiske forpligtelser afhængige af en tilegnelse af dansk kultur – dvs. give dem en etnisk-national drejning. Men tænk fx på, hvor meget gift der kunne tages ud af integrationsdebatten, hvis formuleringen fra det Sthyrskke cirkulære – ”Dygtighed i Mordersmaalets Behandling” er ”Udtryk for Aandslivets Udvikling” – endnu stod ved magt! Der findes heldigvis fremsynede danskfolk, der ser i øjnene, at danskfaget ikke fortsat vil kunne defi-

nere sig som et etnisk-nationalt dannelsesfag, og de har derfor i stedet foreslået at omdanne det til et antropologisk fag. I *Fremtidens danskfag* (2003) hedder det:

Faget skal ikke tilstræbe konsensus, men forudsætter enighed om, at vi alle er underlagt det fælles vilkår, at vi bor i Danmark og skal følge eller gøre oprør imod beslutninger truffet af danske myndigheder. (...) Det er således ikke fagets opgave at artikulere en dansk kultur, men at være et mødested for alle de kulturer, som findes i Danmark.

*Bernard Eric Jensen* (f. 1943), mag.art. i historie. Ansat som lektor i historie og historiedidaktik ved Danmarks Pædagogiske Universitet.

Ny udgivelse:

**Læsning  
– teori og praksis**

*Vibeke Boelt og*

*Martin Jørgensen (red.)*

196 sider – pris 150 kr.

(+ forsendelse)

En grundbog og en  
inspirationsbog.

Teoretikere og praktikere  
skriver om forskellige vinkler  
på læsning og læseundervisning:

- Basisviden
- Tidlig læsning
- Fortsat læsning
- Idéer til læseundervisning
- It og læsning
- Læsning og de tosprogede
- Svage læsere
- Test og evaluering

Læsning – teori og praksis har  
fokus på fagligheden og den viden,  
som en læseunderviser må  
have for at kunne lære børn at læse.

# KvaN

Tidsskrift for læreruddannelse og skole

## 74 SKOLESYN



26. ÅRGANG. MARTS 2006