



Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

Danskernes Historie Online er Danmarks største digitaliseringsprojekt af litteratur inden for emner som personalhistorie, lokalhistorie og slægtsforskning. Biblioteket hører under den almennyttige forening Danske Slægtsforskere. Vi bevarer vores fælles kulturarv, digitaliserer den og stiller den til rådighed for alle interesserede.

Støt Danskernes Historie Online - Bliv sponsor

Som sponsor i biblioteket opnår du en række fordele. Læs mere om fordele og sponsorat her: <https://slaegtsbibliotek.dk/sponsorat>

Ophavsret

Biblioteket indeholder værker både med og uden ophavsret. For værker, som er omfattet af ophavsret, må PDF-filen kun benyttes til personligt brug.

Links

Slægtsforskernes Bibliotek: <https://slaegtsbibliotek.dk>

Danske Slægtsforskere: <https://slaegt.dk>

2^o Klasse for Vintermaanederne 1818/1819

	Lørdag			Søndag	
	9 - 10	10 - 11	11 - 12	1 - 2	2 - 3
Mandag	Første Afdeling			Tredie Afdeling	
Tirsdag	<h2 style="text-align: center;">Materialer og metoder i historisk - pædagogisk forskning.</h2>				
Onsdag					
	Lærebog	Læsning	Prædication	Bibels Historie	Regning
Fredeag	Anden Afdeling			Første Afdeling	
Lørdag	Lærebog	Læsning	Prædication	Lærebog og Bibels Historie	Regning
Søndag	Symposierapport ved Lejf Degnbol.			Tredie Afdeling	
				Læsning	Prædication og Evidens
	Anden Afdeling				
Lørdag	Selskabet for Dansk Skolehistorie.				

Approberes 1818. d. 1. Novbr.
 H. S. Frederiksen, Bartholomæus, Biskop
 S. Thomsen, H. S. Frederiksen, Biskop
 J. Thomsen, H. S. Frederiksen, Biskop
 1818. d. 1. Novbr.

Materialer og metoder i historisk - pædagogisk forskning.

**Rapport fra nordisk symposium
ved Institut for Dansk Skolehistorie
Schæffergården, København.
4.- 5. november 1982.**

**Redigeret af
Lejf Degnbol**

Selskabet for Dansk Skolehistorie
København 1984.

Copyright 1984 Selskabet for Dansk Skolehistorie

Tryk: Reproset

ISBN 87-87185-03-2

Ekspedition: Institut for Dansk Skolehistorie,

Danmarks Lærerhøjskole, Emdrupvej 101, 2400 København NV

Udgivet med støtte fra Statens humanistiske Forskningsråd og
Nordisk Kulturfond.

Omslag ved Else Elholm. Ugeskema fra Slagelse Borgerskole 1818/19.
Landsarkivet for Sjælland m.m.

I N D H O L D

	FORORD	7
	<i>Vagn Skovgaard-Petersen og Ingrid Markussen</i> Velkomst	9
I	UDDANNELSESHISTORISK KILDEmateriale OG DETS PLACE- RING I BL.A. OFFENTLIGE INSTITUTIONER	11
	<i>Ellen Nørgaard</i> Nogle bemærkninger om materialer vedr. historisk-pæ- dagogisk forskning i Danmark	13
	<i>Martti T. Kuikka</i> Utbildningshistoriskt källmaterial i Finlands arkiv	17
	<i>Olav Sunnanå</i> Utdanningshistorisk kjeldemateriale og kvar det er å finna, m.a. i offentlege institusjonar	32
	<i>Gunnar Richardson</i> Utbildningshistoriskt källmaterial i Sverige - någ- ra ord om olika arkivsamlingar	38
	DISKUSSION	46
II	MATERIALER OG METODER TIL BELYSNING AF NORMDANNENDE FAKTORER	47
1.	Enkelte skolefag og deres udvikling i en bestemt periode	49
	<i>K. E. Bugge</i> Metodeproblemer i studiet af dansk kristendomsunder- visnings historie i det 20. årh.	49
	<i>Bengt Thelin</i> Förnyelsen av det svenska läroverkets kristendomsun- dervisning vid 1900-talets början	52
	<i>Ingar Bratt</i> Engelskundervisningens villkor i Sverige fram till 1905 - Forskningsläge och materialsituation	68
	DISKUSSION	80

2.	Historisk-pædagogisk belysning af en periodes syn på dannelse	83
	<i>Håkan Andersson</i> Inspektionsinstitutionen som normdanande faktor i finländsk skola - Uppslag och problem kring en fallstudie från 1800-talets senare del	83
	DISKUSSION	95
3.	Læse- og skrivekyndighed i et førindustrielt samfund	98
	<i>Egil Johansson</i> Kunskapens träd i Norden. Folkundervisningen före folkskolan - en konturteckning	98
	<i>Ingrid Markussen</i> Läs- och skrivkunnighet i Danmark på 1700-talet ..	105
	<i>Knut Tveit</i> Lese- og skrivekunne i eit førindustrialisert samfunn	112
	DISKUSSION	115
III	MATERIALER OG METODER TIL BELYSNING AF FAGET PÆDAGOGIK	121
1.	- ved de nordiske universiteter og højere læreanstalter, herunder dets forhold til psykologien ...	123
	<i>Paaivo Päivänsalo</i> Pedagogikens utveckling vid finska universitet och högskolor	123
	<i>Torstein Harbo</i> Faget pedagogikk. På leting etter seg selv og sin historie	129
	<i>Urban Dahllöf</i> Några metodproblem vid studiet av den svenska pedagogiska forskningens utveckling i ett komparativt perspektiv	138
	<i>Mihail Larsen</i> Et normativt grundlag for den pædagogiske historieskrivning ?	156
	<i>Mogens Nielsen</i> Skolefagene set indefra: Idéhistoriske undersøgelser af argumenter for skolefags betydning	173
	<i>Sven Erik Nordenbo</i> Bemærkninger om historisk konstruktivisme	175
	DISKUSSION	179

2.	- i gymnasielæreruddannelsen.....	183
	<i>Joan Conrad</i>	
	Fra projektet: Den pædagogiske uddannelse af lærere til den højere skole i Danmark siden 1770'erne. Direktiv, debat og realisering	183
	<i>Björg B. Gundem</i>	
	Noen prinsipielle betragtninger i forbindelse med belysningen af faget pedagogikk i gymnasielæreruddannelsen	200
	DISKUSSION	206
3.	- i læreruddannelsen	208
	<i>Taimo Iisalo</i>	
	Samband mellan pedagogik och lärarutbildning. Några synvinklar för historieforskningen	208
	DISKUSSION	218
IV	MATERIALER OG METODER TIL BELYSNING AF STYREMEKANISMER	221
1.	Statslige midler til det folkelige oplysningsarbejde	223
	<i>Veli Nurmi</i>	
	Statslige midler til det folkelige oplysningsarbejde i Finland	223
	<i>Paul Lönnström</i>	
	Statliga anslag till den fria och frivilliga folkbildningen i Sverige	229
	<i>Søren Ehlers</i>	
	Den centrale og den lokale virkelighed	232
	DISKUSSION	236
2.	Lokalsamfund og skole. Lokalsamfundets indflydelse på skolen og omvendt.....	240
	<i>Kaare Ulrich Jessen</i>	
	Studiet af det 19. århundredes danske landsbyskole	240
	<i>Olav Sunnanå</i>	
	Skule og lokalsamfund	260
	<i>Sven-Åke Selander</i>	
	Människor - samhälle - kyrka, - om det livslånga lärandet i den svenska kyrkoförsamlingen	266
	DISKUSSION	273

V	HVILKE PROBLEMMRÅDER BØR PRIORITERES HØJT I 80er- nes HISTORISK-PÆDAGOGISKE FORSKNING ?.....	277
	<i>Gunnar Richardson</i> Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning ?	279
	<i>Håkan Andersson</i> Kommentarer i anslutning till G. Richardsons artikel	298
	<i>Vagn Skovgaard-Petersen</i> Forsøg på en prioritering	302
	<i>Dan Ch. Christensen</i> Svar til Gunnar Richardson	308
	DISKUSSION	322
	<i>Ingrid Markussen</i> Efterskrift	329
	Deltagerliste	333

FORORD

Institut for Dansk Skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole arrangerede den 4.-5. november 1982 et symposium om materialer og metoder i historisk-pædagogisk forskning på Schæffergården, København. Et udvalg af forskere fra de nordiske lande stod bag, og det var på forhånd ønsket, at der skulle udgives en fyldig rapport fra symposiet. Udarbejdelsen af denne blev overladt under-
tegnede.

Foredragene er gengivet efter talernes manuskripter. Nogle af disse har været udsendt til symposiedeltagerne i forvejen og har været tænkt som grundlag for de øvrige indlæg om emnet. Andre manuskripter er afleveret efter symposiet. I en del tilfælde er et uddelt oplæg bearbejdet efter symposiet. I nogle tilfælde har en foredragsholder heller ikke netop sagt det, der stod i det skriftlige oplæg, men har knyttet bemærkninger dertil. I alle tilfælde bringer rapporten indlægget i den form, talerne har ønsket det.

Egil Johansson var forhindret i at være til stede under symposiet, men hans indlæg vedr. læse- og skrivekyndighed var udsendt til deltagerne i forvejen. Gunnar Richardsons indlæg om behovet for en strategi for uddannelseshistorisk forskning blev ikke fremført mundtligt. Indlægget var en tidsskriftartikel, der var udvalgt og udsendt af symposiets ledelse, som oplæg til foredrag og drøftelse vedr. uddannelseshistorisk forskning i 80'erne.

Såvel foredragene som diskussionerne blev optaget på bånd, som vil blive opbevaret på Institut for Dansk Skolehistorie. Samtlige diskussioner er så vidt muligt blevet ordret udskrevet efter båndene. Disse udskrifter har dannet grundlag for de referater, rapporten bringer. Af sproglige grunde har jeg valgt at gengive indlæggene som direkte tale. Dette betyder naturligvis ikke, at det drejer sig om en ordret gengivelse, eller at norske, svenske og finske deltagere har talt dansk. Indlæggene er i mange tilfælde

stærkt forkortede og sammentrængte. Jeg må nøjes med at sige, at de gengiver indholdet af talernes udtalelser, som jeg har forstået det. Men jeg har naturligvis bestræbt mig meget for, at gengivelsen kunne blive overensstemmende med talernes mening og så vidt muligt også med deres ordvalg.

I enkelte tilfælde, hvor oversættelsen af et ord kan være problematisk, eller det danske udtryk ikke kan forventes at være umiddelbart forståeligt i de andre lande, har jeg anført det norske eller svenske udtryk i parentes.

Jeg vil gerne takke Ingrid Markussen for megen god hjælp ved rapportens udarbejdelse. Ingrid Markussen har blandt andet hjulpet mig med at kontrollere, at indlæggene er opfattet korrekt fra båndet. Dog må jeg selv påtage mig ansvaret for den enkelte gengivelse.

Ligeledes vil jeg gerne takke Kirsten Rohde, der på udmærket måde har udført det store arbejde med at renskrive manuskriptet til affotografering. Også Else Elholm skal have en stor tak for det fine tegnearbejde vedr. figurer og omslag. Alle de nævnte er ansat på Danmarks Lærerhøjskole.

Institut for Dansk Skolehistorie vil også gerne hermed takke Statens humanistiske Forskningsråd og Nordisk Kulturfond, der har gjort udgivelsen mulig.

Danmarks Lærerhøjskole
København, marts 1984.

Lejf Degnbol

VELKOMST

Vagn Skovgaard-Petersen og Ingrid Markussen

Vi erklærer hermed det nordiske symposium vedrørende materialer og metoder i historisk-pædagogisk forskning for åbent og byder deltagerne velkomne. Vi håber, at vi alle må hente viden og inspiration. Schæffergården turde være et af dette lands mest inspirerende steder.

Som hovedansvarlig for tilrettelæggelsen står Institut for Dansk Skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole. En kort præsentation kan være nyttig. Instituttet blev oprettet i 1965 på initiativ af bl.a. professor i historie på DLH Roar Skovmand. Medarbejdere er for tiden lektor Ellen Nørgaard, lektor Ingrid Markussen, professor Vagn Skovgaard-Petersen og assistent Kirsten Rohde; Instituttet har til stadighed haft tilknyttet stipendiater, og i symposiet deltager de nuværende stipendiater Kaare Ulrich Jensen og Søren Ehlers samt Lejlf Degnbol, der er knyttet til Instituttet som videnskabelig medarbejder på særlige vilkår.

Instituttet er som nævnt en del af Danmarks Lærerhøjskole. Denne er en højere læreanstalt, der gennem forskning og undervisning videreuddanner folkeskolens lærere. I undervisningen deltager Instituttet med et tilbagevendende kursus i den danske skoles historiske udvikling og aktuelle situation, beregnet for studerende, der stiler mod en cand.pæd.-eksamen. Desuden har Instituttet skiftende kurser, der ikke er eksamensrettede.

Forskningsmæssigt har Instituttet bl.a. gennemført nogle større undersøgelser over folkeskolen og landbefolkningen i slutningen af forrige og begyndelsen af dette århundrede, over reformpædagogikken i mellemkrigstiden og over reformer i eksamensskolerne ved århundredskiftet. En række mindre undersøgelser er foretaget eller under udarbejdelse med sigte på en fremstilling af dansk skole i dette århundrede, der nu er vor mest påtrængende opgave.

I tilknytning til symposiet er der arrangeret en lille udstilling af nogle udgivelser, som Instituttet har været involveret i. Særlig vil vi gøre opmærksom på Årbog for dansk skolehistorie udgivet af det skolehistoriske selskab, stedse under redaktion af en af Instituttets medarbejdere. Selskabet giver en bred uadventt kontakt, der er værdifuld for Instituttet. I morgen vil enkelte synspunkter for Instituttets virksomhed blive berørt. Foreløbig kan vi kun sige, at symposiets tema om materialer og metoder står centralt i Instituttets sammenhæng.

Symposiet er blevet arrangeret i et samarbejde mellem forskere fra de forskellige nordiske lande, idet Torstein Harbo, Norge, Gunnar Richardson, Sverige, Taimo Iisalo, Finland og Ingrid Markussen, Danmark har drøftet egnede programpunkter igennem før den endelige danske udformning af programmet.

Vi vil gerne sige tak til de deltagere, der på opfordring har indsendt skriftlige indlæg. Disse har foreligget så betids, at de har kunnet sendes ud forud for symposiet, og de er således et kvalificeret grundlag for drøftelserne. Tak til Kirsten Rohde, der har stået for distributionen af det omfattende materiale og for den praktiske tilrettelæggelse af symposiet.

Endelig vil vi gerne sige tak til Nordisk Kulturfond, der har gjort det muligt for os at mødes her til forhåbentlig to dages spændende drøftelser.

Hjertelig velkommen.

I UDDANNESESHISTORISK KILDEMATERIALE OG DETS
PLACERING I BL.A. OFFENTLIGE INSTITUTIONER

Ellen Nørgaard
Martti T. Kuikka
Olav Sunnanå
Gunnar Richardson

NOGLE BEMÆRKNINGER OM MATERIALER VEDR. HISTORISK-PÆDAGOGISK
FORSKNING I DANMARK

Ellen Nørgaard

De materialer, der anvendes i en historisk forskning, er, som det vil være denne forsamling bekendt, for det første afhængig af, hvilken gren af det historiske forskningsområde, man arbejder indenfor. Og for det andet afhængig af ens problemstilling. Det materiale, der anvendes i historisk forskning, er mangfoldigt; den grove opdeling, vi alle kender, er mellem trykt og utrykt og inden for disse grupper er der mange typer.

En gennemgang af de papirer, der er indkommet til symposiet, viser, at alle deltagerne er vant til at arbejde med trykt materiale. Dette synes simpelthen at være fælles erfaringer for de tilstedeværende nordiske forskere.

Der hvor erfaringerne derimod må være forskellige, er vedr. det utrykte materiale, simpelthen fordi dette er organiseret forskelligt i de nordiske lande. De følgende bemærkninger vil derfor blive koncentreret om arbejdet med utrykt materiale i Danmark.

Inden disse bemærkninger fremsættes, må imidlertid begrebet historisk-pædagogisk forskning kommenteres. Dette kan på den ene side betyde forskning vedr. det pædagogiske videnskabsfags udvikling. Anvendes denne opfattelse, begrænses forskningsområdet, og omfanget af materialer afgrænses tilsvarende. På den anden side kan historisk-pædagogisk forskning betyde forskning i de forhold, hvor den pædagogiske proces overhovedet har fundet sted. Anvendes denne opfattelse, bliver forskningsområdet omfattende, og materialet, også det arkivalske, nærmest enormt. De til symposiet udsendte rapporter giver indtryk af, at deltagerne har en bred - om ikke en så bred opfattelse af begrebet. Jeg finder det derfor relevant netop at fremlægge nogle af de erfaringer, jeg har om forskning vedr. en af de institutioner, hvor den pædagogiske proces har foregået og stadig foregår, nemlig den danske folkeskole.

Skal der arbejdes med arkivalisk materiale, må man først sætte sig ind i den danske arkivstruktur. Denne er opbygget som en pyramide. Øverst er Rigsarkivet, hvor centraladministrationen og således Undervisningsministeriets arkiv opbevares. Så kommer de fire landsarkiver, der dækker landsdelenes administrative organer. Og som bunden af pyramiden, lokalarkiverne. Går vi imidlertid til de arkivalier, der har vores interesse i denne forbindelse, er der store huller i alle arkiver. Undervisningsministeriet og amtslige organer - eller fylkene - har afleveret deres arkiver, men meget materiale er kasseret. Knap halvdel af kommunerne har afleveret, og lokalarkiverne er overhovedet ikke fuldt udbyggede. Et særligt cirkulære vedr. bevarelse af arkivmateriale, inventar og undervisningsmidler blev i 1972 udsendt til administrative organer og skoleledere for at undgå fremtidige kassationer af skolehistorisk interesse.

Endelig mangler arkiverne midler til at ordne deres samlinger. Der er udarbejdet registraturer over skolehistoriske arkivalier i Rigsarkivet og i Landsarkivet for Sjælland; tilsvarende registratur er på trapperne for et andet landsarkivs vedkommende.

De danske arkivalier er ordnet efter provenienssystemet, dvs. at arkivalierne er ordnet efter de embeder og de kontorer, de har tilhørt. Skal man arbejde med folkeskolens historie, må man således vide, hvilke administrative organer der i forskellige perioder har haft med folkeskolens finansiering og forvaltning at gøre. Den danske folkeskole forvaltes kommunalt inden for rammelove, og den blev tidligere forvaltet i samarbejde med gejstlige myndigheder. Dette medfører, at materiale vedr. skolen både kan findes i kommunale arkiver, i lokalarkiverne, i landsarkivernes og i verdslige og gejstlige samlinger. Væsentligt materiale vedr. skolen som forarbejde til love og udvalgsakter vedr. lovarbejde findes desuden i Folketingets Bibliotek. Der findes også væsentligt materiale om personer, der har haft med skolen at gøre, i privatarkiver, og disse findes på Rigsarkivet og på Det kgl. Bibliotek.

På erhvervsarkivet i Århus findes de tidligere industrivirksomheders arkiver, og til disse virksomheder var der tilknyttet skoler.

En anden vigtig materialesamling er de danske friskolearkiver, hvor en registratur er udsendt i begrænset omfang, Eilif Frank: Danske Friskolers skolearkiver.

Endelig vil jeg omtale en stor og kun delvis registreret materialetype, der hverken kan karakteriseres som trykt eller utrykt, nemlig skoleinventar og skolemateriel. En del materiale af denne type findes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek. En del er registreret på museer - et skolemuseum er oprettet i Vestjylland. Men en samlet oversigt over, hvad der findes bevaret, mangler.

Vil man arbejde med den danske skole, står der således et omfattende og mangfoldigt materiale til ens rådighed.

Men selv om man har en forskningsmæssig relevant og klart afgrænset problemstilling, er arbejdet i arkiverne krævende. Som eksempel herpå kan jeg nævne, at jeg engang har skullet udarbejde en registretur over arkivmateriale til en dansk provinsbys skolehistorie. Det indebar, at jeg skulle finde frem til, hvilke instanser der har haft med et lokalt skolevæsens finansiering, styrelse og tilsyn at gøre på alle niveauer til forskellige tider, - fra elevråd til centraladministration. Arbejdet var meget omfattende og resulterede i en registratur, - oversigt over materiale til Esbjergs Skolevæsens historie.

Min konklusion var, at der var masser af spændende stof at finde om fx forholdet mellem lokalbefolkning og skole og mellem lokal- og centraladministrationen på skoleområdet både vedr. pædagogiske og skolehistoriske forhold. Men min konklusion var også, at arbejde med sådanne arkivalier kræver så stor specialindsigt i skiftende tiders finansierings- og forvaltningsforhold, at arkiverne sjældent bliver benyttet af lægfolk. Dette er beklageligt. Jeg har for at imødekomme dem, der er skolehistorisk interesseret, men ikke har en sådan specialviden, tilføjet en tematisk del til registraturen. Er der et memne, man er interesseret i, kan man finde det der med henvisning til, inden for hvilke arkiver stoffet kan findes.

Sammenfattende vil jeg derfor sige, at det kræver ret stor viden at arbejde med arkivmateriale vedr. skolen, fordi arkivernes ma-

teriale er ordnet efter provenienssystemet. Men som regel giver arbejdet gode resultater, fordi materialet er fyldigt og utroligt spændende.

UTBILDNINGSHISTORISKT KÄLLMATERIAL I FINLANDS ARKIV

Martti T. Kuikka

Den finska skolhistoriska forskningen har traditionellt grundat sig på arkivmaterialen i den mån, at man med fullt skäl kan fråga, om arkivmaterialen alltför mycket länkar forskaren. En del av arkivmaterialen har ställts i god ordning i t.ex. allmänna arkiv. En del är ganska fragmentarisk och placerad i lokala arkiv t.ex. i de kommunala och kyrkliga arkiven.

Jag försöker att skildra det finska arkivväsendet och dess viktigaste arkiv från den skolhistoriska forskningens synpunkt. Mitt föredrag innehåller vare sig noggranna detaljer eller handkataloger, ty det finns speciella handledningar om arkiven vilka ger en bra och mångsidig information.¹

1. De allmänna arkiven

1.1. Arkivväsendets utveckling i Finland

Arkivens historia i Finland börjar under medeltiden: den andliga och världsliga maktens konsolidering på 1200 talet innebär även att man började uppgöra handlingar och att arkiv uppstod. Under svenska tiden, då rikets regering och samtliga centrala ämbetsverk var förlagda i Stockholm, fanns det inte något centralarkiv i Finland, endast lokala statliga och kyrkliga myndigheters arkiv, såsom hovrätternas, länsstyrelsernas, domkapitelns och dem underställda myndigheters arkiv. I början av ryska tiden, år 1809 inrättades kejserliga senaten för Finland (till år 1816 regeringskonseljen), som samtidigt utgjorde både landets regering och högsta rättsinstans. I senatens arkiv samlades, förutom dess egna handlingar, även handlingar från annat håll, först de handlingar rörande Finland som på basen av fredsfördraget i Frederikshamn överläts från Sverige åren 1810-1811 och regementsarkiven från den upplösta finska militären och senare även handlingar rörande Gamla Finland från arkiv i S:t Petersburg.²

1.2. Senatsarkivet riksarkivet

Senatsarkivet blev så storfurstendömet Finlands centralarkiv, "Finlands allmänna arkiv", som det också kallades. Trots att

en arkivarietjänst inrättades år 1816 och besattes följande år, förblev de äldre handlingarna dock länge utan tillsyn, ända till år 1844, då man uppdrog åt en "litterärt bildad person" att ordna och förteckna dem. År 1859 öppnades senatens arkiv för forskare, år 1869 fick det namnet statsarkivet och underställdes ecklesiastikexpeditionen efter att tidigare ha underställt senatens allmänna kansli. Från år 1888 var statsarkivet underställt kansliexpeditionen, från år 1892 civilexpeditionen, från år 1896 ekonomiedepartementets kansli och år 1917 kyrko- och undervisningsexpeditionen, senare undervisningsministeriet. På 1880-talet, delvis redan tidigare, inleddes de kontinuerliga leveranserna av arkivalier från olika myndigheters arkiv till statsarkivet. Lagen om offentliga arkiv av år 1939 befäste statsarkivets ställning som centralt ämbetsverk för de offentliga arkiven, som forskningsanstalt och som Finlands nationalarkiv. Samtidigt ändrades namnet till riksarkivet.³ Finlands arkivväsendets nutida organisation har skildrats bilaga 1. Undervisningsministeriet övervakar riksarkivet och dess verksamhet.

1.3. Riksarkivets organisation och källmaterial

Riksarkivarien är chef för riksarkivet och är professor. Vid riksarkivet finns tre avdelningar: avdelningen för arkivförvaltningen, forskningsavdelningen och kansliavdelningen. Dessa förestås av arkivråd. Den övriga vetenskapliga personalen består av arkivarier, forskare och arkivamanuenser. I början av år 1982 omfattade dessa inalles 89 personer.

Arkivarierna handhar skötseln av forskningsavdelningens sex sektioner, på vilka de i riksarkivet förvarade arkiven är fördelade. Den av arkivråden som förestår kansliavdelningen har även överinseende över expeditionen och bokbinderiet samt över fotograferingslaboratoriet.

Enligt lagen om offentliga arkiv (1939) äger riksarkivet som centralt ämbetsverk för de offentliga arkiven att mottaga, förvara och ordna arkivalier, hålla dem tillgängliga för myndigheter, forskare och andra som önskar nyttja dem samt att övervaka och leda arkivväsendet.⁴

I riksarkivet förvaras handlingar från medeltiden till våra dagar. Riksarkivet har befogenhet att förordna att myndigheters handlingar som är äldre än 10 år överförs till riksarkivet eller till något av landsarkiven. I allmänhet är den principiella målsättningen att handlingar som är äldre än 25 år mottas för förvaring i riksarkivet. I praktiken växlar dock det gränsår till vilken myndigheterna överfört sina handlingar till riksarkivet.⁵

Riksarkivet är centrum för den finska skolhistoriska forskningen. Forskningsavdelningen är fördelad på sex sektioner. I följande finns exempel på några källmaterial inom de olika sektionerna:

1. sektionen Räkenskapsserierna, mantalslängderna, militära handlingar, distrikts- och lokala myndigheters i Nyländs län arkiv, kyrkliga arkiv
Domkapitlen i Viborg och Borgå 1554-1923,
Viborgs konsistorium 1721-1812.
3. sektionen De s.k. ryska arkiven från tiden 1808-1918 samt arkiv och handlingar från Gamla Finland 1721-1812.
4. sektionen Senatens och statsrådets arkiv samt brev från republikens presidentkansli
Senaten 1809-1918
Senatens plenum 1809-1916
Statsrådet 1918-1950-
5. sektionen De centrala ämbetsverkens arkiv, kommittéarkiv och riksorganisationernas arkiv
skolstyrelsen 1870-
6. sektionen Enskilda arkiv, dokumentinsamlingar, avskrifter, kopier och mikrofilmer
Personarkiv, släktarkiv, gårdsarkiv från 1600-till 1900-talet.
Organisationernas arkiv: t.ex. delar av Finska Historiska Samfundets, Finska Kyrkohistoriska Samfundets arkiv, partiarkiven, medborgarorganisationernas arkiv

Sekretessbelagda handlingar blir i allmänhet, såvida annorlunda ej förordnats, offentliga 25 år efter handlingens datering. Intyg förvarade i myndigheters arkiv och anteckningar rörande enskild person dock 20 år efter den persons död, som handlingen rör. Det finns utmärkta handledningar om Riksarkivet:

Riksarkivet. En handledning. Riksarkivets publikationer 3.
Helsingfors 1973

Oversiktskatalog för riksarkivet I-IV (Valtionarkiston yleisluettelo) Helsinki 1956-1973.

Förteckning över mikrofilmer av kyrkoarkiv i Finland.
Helsinki 1974.

1.4. Landsarkiven

Skapandet av landsarkiv behandlades första gången vid 1888 års landtdag och en 1897 tillsatt arkivdelegationen framlade i sitt betänkande år 1900 ett förslag om att inrätta provinsarkiv för handhavande av distrikts- och lokala arkiv. Landsarkiven inrättades dock först under självständighetstiden på basen av förslag av en senare arkivdelegationen. Landsarkiven verkar både som administrativa myndigheter och som forskningsanstalter vilka, underställda riksarkivet, verkar i distrikt omfattande ett eller flera län. (se bilaga 2)

Landsarkivet i Åbo	grundat 1932
distrikt: Åbo och Björneborgs samt Ålands län	
Landsarkivet i Tavastehus	grundat 1927
distrikt: Nylands och Tavastehus län	
Landsarkivet i Uleåborgs och Lapplands län	grundat 1932
distrikt: Uleåborgs och Lapplands län	
Landsarkivet i Vasa	grundat 1936
distrikt: Vasa län	
Landsarkivet i Jyväskylä	grundat 1967
distrikt: Mellersta Finlands län	
Landsarkivet i S:t Michel	grundat 1953
distrikt: Kymmene, S:t Michels län	
Landsarkivet i Joensuu	grundat 1974
distrikt: Kuopio, Norra Karelen län	

Landsarkiven emottager 40 år eller äldre handlingar från statens ämbetsverk och anstalter i sitt distrikt. Också kommunerna, församlingarna och privata personer samt föreningar kan placera sina handlingar i landsarkiven.

Landsarkivet är det andra centrala arkivet, som innehåller s. k. otryckt skolhistoriskt källmaterial. Man kan undersöka t. ex. följande tema: kyrklig undervisning, folkundervisning, läroverk eller speciella skolors historia.

Landsarkiven har nära samverkan med distriktens universitet och högskolor. Landsarkivet i Jyväskylä t.ex. innehåller både Jyväskyläs folkskoleseminariums (1863-1937) och Jyväskyläs pedagogiska högskolas (1937-1967) arkiv.

Guide to the public archives of Finland (1975) informerar om landsarkivens källmaterial.⁶

2. Myndigheternas arkiv

2.1. Statens ämbetsarkiv

Den största gruppen av myndigheternas arkiv utgörs av statens ämbetsverk. Dessa tillhör statsrådets kansli, de olika ministerierna och till dem hörande ämbetsverk och anstalter. Statsrådets arkiv organiserade sig ånyo år 1981. Detta arkiv samlar handlingar äldre än 5 år. Man uppsätter den s.k. utlämningskatalogen rörande allt handlingsmaterial som ger forskaren information om handlingarnas innehåll. Riksarkivet kan bestämma om att flytta handlingarna från statens ämbetsarkiv till et offentligt arkiv, då dessa har förlorat sin aktualitet.

Varje ministerium har sitt eget arkiv. I undervisningsministeriets arkiv samlas bl.a. de kommitteers och arbetsgruppers urkunder som tillhör undervisningsministeriets verksamhetsområde. Också andra handlingar, som hör till kommitternas arbete, skall lämnas till arkivet. Sådana handlingar är t.ex. protokoll, utkast till förslag osv. Dessa handlingar bevaras i undervisningsministeriets arkiv c. 5 år, innan de placeras i statsrådets arkiv. Principiellt är kommitternas handlingar offentliga då de har lämnats till arkiven.

I undervisningsministeriet finns också kataloger, med vilkas hjälp man kan finna fenomen och åtgärder vilka rör hela utbildningen.

I undervisningsministeriet finns också sektionen för internationella ärenden. Dess uppgift är bl.a. att publicera information rörande det finska skolväsendets utveckling. Fastän dessa publikationer inte tillhör historieforskningens s.k. primärmaterial, ger de en generell bild av Finlands skolväsende t.ex.

Educational Development in Finland 1978-1981. Reference Publications 10. Ministry of Education.

Educational Policy in Finland. Educational Policy and planning Background Report for the OECD. Helsinki, December 1980.

2.2. Kommunala arkiv

Kommunernas arkiv har i större mån utvecklats först på 1900-talet. När man forskar i folkundervisningen i Finland, måste man komma ihåg att det finns tre undervisningstraditioner. Den första är kyrklig undervisning i t.ex. skriftskola, söndagskola. Den andra

traditionen innehåller olika idehistoriska strömningar, med vars inflytande privata folkskolor grundades i olika trakter av Finland. Filantropismen och romantiken t.ex. har haft många ivriga anhängare som ville ge "ljuset till folket". Deras källmaterial finns också i kommunala arkiv. Den tredje traditionen utgjordes av folkskolan, som är en kommunal skola. Efter folkskollagen (1866) hade kommunerna relativt stor möjlighet att självständigt besluta om folkskolans grundande. I många kommuner diskuterade man i flera år av slutet av 1800-talet folkskolans betydelse och "nytta" innan folkskolan verkligen grundades. De kommunala arkiven utgörs av städernas, kommunernas och kommunalförbundens arkiv. Kommunerna är inte förpliktade att flytta material, men har rättigheten att överlämna 10 år äldre handlingar till landsarkivet. I flera fall har kommunerna bevarat de äldsta urkunderna i sina arkiv. Fastän de första normerna om grundande av kommunala arkiv fanns redan på 1920-talet, började arkivverksamhet i praktiken först på 1940-talet.

Den största kommunala arkivet var Helsingfors stadsarkiv, som grundades år 1945. Det är tillika huvudstadens centralarkiv, som alla kommunala myndigheter lämnar sina äldre urkunder till. Personalens mängd var i början av 1800-talet över 20. I urkundmaterialet finns nu över 20 hyllkilometer. Skolhistoriens forskare finner sådana intressanta urkunder inom katalogens rubriker som bildningsverket, folkskolverket och fackundervisningens läroverk.⁷ Stadsarkivet har också mångsidiga privata samlingar. På samma sätt har arkiven organiserats i många andra städer som Tammerfors, Åbo, Jyväskylä, Willmanstrand och Imatra.

I kommunala arkiv finns källmaterial i form av administrativa handlingar såsom folkskoldirektionernas protokoll. Kommunalberättelserna är sent tryckta. Källmaterialet är vanligen på det språk, som flertalet av invånarna talar. De flesta av kommunerna är s.k. enspråkiga, endast en liten del är tvåspråkiga.

Under de senaste åren har, efter en lång tid av tystnad, mycken lokal folkskolhistoria i Finland publicerats. Professor Urho Somerkivi har publicerat forskning om Helsingfors folkskolas historia år 1979.⁸

Vid sidan av kommunala arkiv började man på 1970-talet grunda skolmuseer. Ursprungligen var ett eller två rum i skolmuseet reserverat för olika skolmöbler, tavlor, pulpeter och läromaterial. Skolmuseet var som skolan. Nu har det beslutats att skolmuseet systematiskt kan samla skolmaterial t.ex. läroböcker, skrivhäften, skoltidningar och elevers anteckningar samt memo-rier. Allt material katalogiseras och kan användas av forskaren vid sökande av källmaterial. Kommunens kulturämbetsman kan leda skolmuseet. Dylika tjänster har inrättats under de fem senaste åren.

2.3. Kyrkliga arkiv

De kyrkliga arkiven kan indelas i tre grupper:

1. Den evangelisk-luterska kyrkans arkiv (t.ex. kyrkomötens, domkapitlens, församlingarnas och centralregistrets arkiv)
2. Det ortodoxa kyrkosamfundets arkiv
3. De religiösa samfundens arkiv. I undervisningsministeriets katalog finns nu 20 samfund, av vilka församlingar organiserar den största delen.

De två sistnämnda arkiven underlyder samma normer som kommunala arkiv. Kyrkolagen bestämmer om den evangelisk-luterska kyrkans arkiv. Biskopsmöten specificerade dessa normer år 1967.

Handlingar rörande kyrkans centrala administrationsorgan, såsom kyrkomötens, biskops- och prästmötens handlingar, har kyrkostyrelsen placerat till landsarkivet i Åbo. Också några domkapitel, som Åbo, Borgå och Uleåborg, har överlämnat handlingar till landsarkivet, ty domkapitlen har rättighet att besluta om handlingarnas placering.

De lokala församlingarnas arkiv är de historiskt mest utmärkta arkiven i Finland där bl.a. kyrkoböckerna finns. Kyrkolagen ger församlingarna stor självständighet. Lagen manar församlingarna att placera 120 år äldre kyrkoböckerna och liksom urkunder äldre än 80 år med kyrkoförvaltningens tillstånd till de offentliga arkiven. Hittills har c. 190 lokala församlingar (N=470) handlat på detta sätt. Ofta opponerade sig lokala förtroendeman, understödda av prästerskapet. Det betydde större svårigheter för forskaren som måste resa till varje enskild församling för att samla källmaterial. Detta källmaterial innehåller i synnerhet information om kommunal och kyrklig undervisning.

Den tredje delen av de ortodoxa församlingarnas arkiv har placerats i landsarkiven. Det överlämnade området (Karelkien) församlingar och kloster har placerat sina arkiv i landsarkivet i S:t Michel.

Den viktigaste delen av de religiösa samfundens arkiv (=befolkningskatalogen) har flyttats till befolkningsregistret. I någon mån har andra handlingar placerats i landsarkiven.

3. Speciella och privata arkiv

3.1. Riksdagens arkiv och bibliotek

Skötseln av riksdagens arkiv ankommer Riksdagsbiblioteket.

I arkivet förvaras de vid riksdagsarbetet uppkomna handlingarna från och med landtdagen 1863-64 i original samt vissa specialsamlingar. Urkunderna särskiljs i katalogen:

- o handlingarna från ståndlandtdagarna (1863-1906)
- o handlingarna från enkammarriksdagen (från och med 1907-)
- o arkivets specialsamling

Både ståndlandtdagens och riksdagens alla protokoll har också publicerats tryckta på finska. Sammandrag av riksdagens protokoll har publicerats på svenska. Inom riksdagen utkommer största delen av materialet i de tryckta riksdagshandlingarna. En stor del av riksdagsutskottens protokoll har mikrofilmats t.ex. kulturutskottet 1908-1978, grundlagutskottet (1907-1978). Riksdagsbiblioteket är ett offentligt rätts- och samhällsvetenskapligt bibliotek. Biblioteket drar särskilt försorg om anskaffningen av den litteratur, som riksdagen och statliga myndigheter behöver. Det grundades år 1872. Bibliotekets samlingar omfattar bl.a. 1) inhemska och utländska rätts- och samhällsvetenskapliga samt historiska litteratur 2) riksdagshandlingar från olika länder, lagböcker och författningssamlingar, kommittebetänkanden och andra officiella publikationer 3) publikationer utgivna av Nationernas Förbund, FN och deras specialorganisationer. För forskarna publicerar biblioteket även årsförteckningen "Statens offentliga publikationer" och förteckningar över kommittebetänkanden.

3.2. Privata arkiv

En av skolhistoriens mest intressanta arkiv utgörs av de privata arkiven. De är inte alltid arkiv i ordets egentliga betydelse, och arkivlagen bestämmer inte över deras verksamhet.

Jag tar två exempel.

I Finland finns numera cirka 80.000 företag och 90.000 föreningar. Alle de har en egen historia, vars källmaterial ofta är mycket fragmentarisk. I synnerhet inom det fria utbildningsarbetet har många olika föreningar gjort ett långt och betydande arbete. En liten del av deras källmaterial har placerats i allmänna arkiv, men den största delen finns ännu i föreningarnas egna arkiv eller ordförandets privata hus. En del av källmaterialet har redan gått förlorat.

Många folkskoleseminariers och skolors före detta elever har grundat en egen förening som bl.a. samlat memorier, läroböcker och skolanteckningar. En del av detta material har också publicerats.

Före folkskolan fanns det i Finland skolor som fabriksägare grundat för traktens barn. Den första skolan nära en fabrik grundades redan på 1600-talet. På 1800-talet fanns några fabrikskolor, som senare blev folkskolor. Källmaterialet rörande fabrikskolor finns delvis ännu i fabriksarkiven.

Det andra exemplet udgörs av privatpersoners arkiv. En del av detta källmaterial har överlämnats till landsarkiven, men största delen finns ännu i "släktens hand". Detta betyder att forskaren ibland måste fungera som en "detektiv" för att han ska finna det ursprungliga materialet. Dessa "arkiv" kan innehålla många intressanta handlingar, dagböcker, brev och reseberättelser o.d.

4. Universitetsbiblioteken

Varja högskola och universitet har skapat sina bibliotek efter sina egna traditioner. De äldsta är Helsingfors universitets och Åbo Akademis bibliotek.⁹

Helsingfors universitetsbibliotek är ett mycket viktigt bibliotek för den finska skolhistoriska forskningen. I biblioteket finns s.k. Fennica-samlingen. Det betyder, att man sökt att samla all i Finland publicerad finsk och svensk litteratur till Fennica. Där kan forskaren finna centralt lärobok- och annat litterärt läromaterial som användts i folkskolor, läroverk och högskolor i Finland.

Bibliotekets viktigaste samlingar är

Abo Akademis arkiv, bibliotekets arkiv, nationernas arkiv vid Helsingfors universitet, universitetslärarnas och forskarnas och andra i Finlands kulturhistoria betydande personers privata arkiv, många sällskaps och föreningars arkiv, Helsingfors universitets studentskärs arkiv.

Skolhistoriska forskningen har kunnat utnyttja privata samlingar t.ex. vid analyserande av universitetslärarnas undervisning i pedagogik.

En tredje betydelse är den utmärkta möjligheten att utnyttja tidningarna, ty de flesta tidningar utgivna i Finland finns tillgängliga för forskaren i original eller som mikrofilm.

Handledning: Samkatalog Över handskriftssamlingar i vetenskapliga bibliotek i Finland. Helsingin yliopiston monistesarja 4,6. Helsinki 1971-72.

Statistiken om Finlands skolväsende har uppskrivits från året 1870 när skolstyrelsen började sin verksamhet. Den första statistiska årsbogen publicerades 1878. Från årsboken 1882 kan vi få information om undervisningsväsendet under sådana rubriker som universitet i Helsingfors, lyceer, realskolor, Polytekniska institutet, fruntimmerskolor, lägre elementarskolor, folkskol-lärare- o. lärarinneseminarier och folkskolor.¹⁰

Året 1981 var årsbokens namn Statistisk årsbok för Finland (Statistical yearbook of Finland), och den innehöll information om allmänbildande grundutbildning, yrkeläroanstalter, högskoleverksamheten, folkhögskolor, medborgar- och arbetarinstitut och forsknings- och utvecklingsverksamheterna.¹¹

5. Skolhistoriska föreningar och närvetenskaper

De vetenskapliga föreningarna strävar inom sina publikationer till att publicera viktiga dokument om skolhistorien. Finlands skolhistoriska förening, som grundats år 1935, har publicerat årsboken "Kuolu ja Menneisyys" på finska. Dess uppgift är att publicera både vetenskaplig forskning och skolhistorisk dokumentation. Finska Kyrkohistoriska Samfundet har en egen serie som innehåller skolhistorisk forskning rörande i synnerhet religionsundervisning i skolan och i kyrkan. Vi har också den svensk-språkiga skolhistoriska föreningen som heter Svenska Skolhistoriska Förening i Finland. Dess årsbok heter Skolhistoriska Arkiv.

Skolhistorisk forskning har inte enbart utförts vid pedagogiska institutionen, utan även ved många andra institutioner inom universitetet. Vid Helsingfors universitet finns teologiska fakulteten, där man både inom kyrkohistorien och religionspedagogiken forskat i skolhistoriska problem. Även inom historia, i synnerhet kulturhistoria, allmän historia och Finlands historia har man utfört skolhistorisk forskning. Den tredje vetenskapen, som kan nämnas, är filosofin. Professor Reijo Wilenius t.ex., som verkar vid Jyväskylä universitet, har publicerat forskning, som är nära besläktad med skolhistoria. I sin bok J.V. Snellmanin elämä (J.V. Snellmans liv) analyserade han Snellmans pedagogiska tänkande.¹²

6. Ämbetspråken i Finland och språken i handlingarna

Under medeltiden var latinet till en början det allmänna språket i alla urkunder. Redan under medeltiden, men framför allt under nya tiden var svenska det dominerande språket i handlingarna ända in på 1900-talet. En tryckt finskspråkig litteratur uppstod under reformationen, men finskspråkiga handlingar var sällsynta under svenska tiden och under största delen av ryska tiden. I stöd av en 1858 utfärdad förordning blev det möjligt att föra sockenstämmoprotokoll på finska. Efter 1863 års språkmanifest kunde finskspråkiga handlingar obehindrat inges till myndigheterna. Härads hövdingar och andra tjänstemän beviljades rätt att utfärda handlingar på finska i ärenden som omedelbart rörde den finskspråkiga delen av befolkningen. År 1883 jämställdes finskan med svenskan som tjänstespråk i fråga om utgående expeditioner, eftersom myndigheterna härefter ägde rätt att utfärda sina expeditioner på finska i ärenden som anhängiggjorts på detta språk. Från och med år 1886 fick finskan användas som tjänstespråk inom ämbetsverken. Senatens protokoll fördes för första gången på finska år 1901 och genom en förordning som utfärdades följande år uppnådde finskan en med svenskan likaberättigad ställning. Regeringsformen av år 1919 fastslår att finska och svenska är landets nationalspråk. Med stöd av den officiella statistiken bestämmer statsrådet vart tionde år, vilka ämbetsdistrikt och självstyrelseområden som är att ange såsom finsk- eller svenskspråkiga och vilka som tvåspråkiga.¹³ Handlingarna från 1700-talet rörande Gamla Finland är avfattade på ryska, tyska eller svenska. Handlingarna i generalguvernörskansliets och statssekretariatets arkiv från tiden 1808-1917

är i huvudsak ryskspråkiga. I statssekretariatets arkiv förekommer mycket svenskspråkiga och, särskilt i början av 1800-talet, franskspråkiga handlingar. Föredragningsnoterna i finländska ärenden som föredrogs för kejsaren avfattades under åren 1811-1826 på franska och därefter på ryska. Som tjänstespråk inom senaten kom ryskan in först under förryskningsperioden efter 1899. Som språk för internationella kontakter börjar engelska i större utsträckning förekomma först på 1900-talet och speciellt efter andra världskriget då engelskan i detta avseende passerade tyskan och franskan.¹⁴

7. Sammandrag

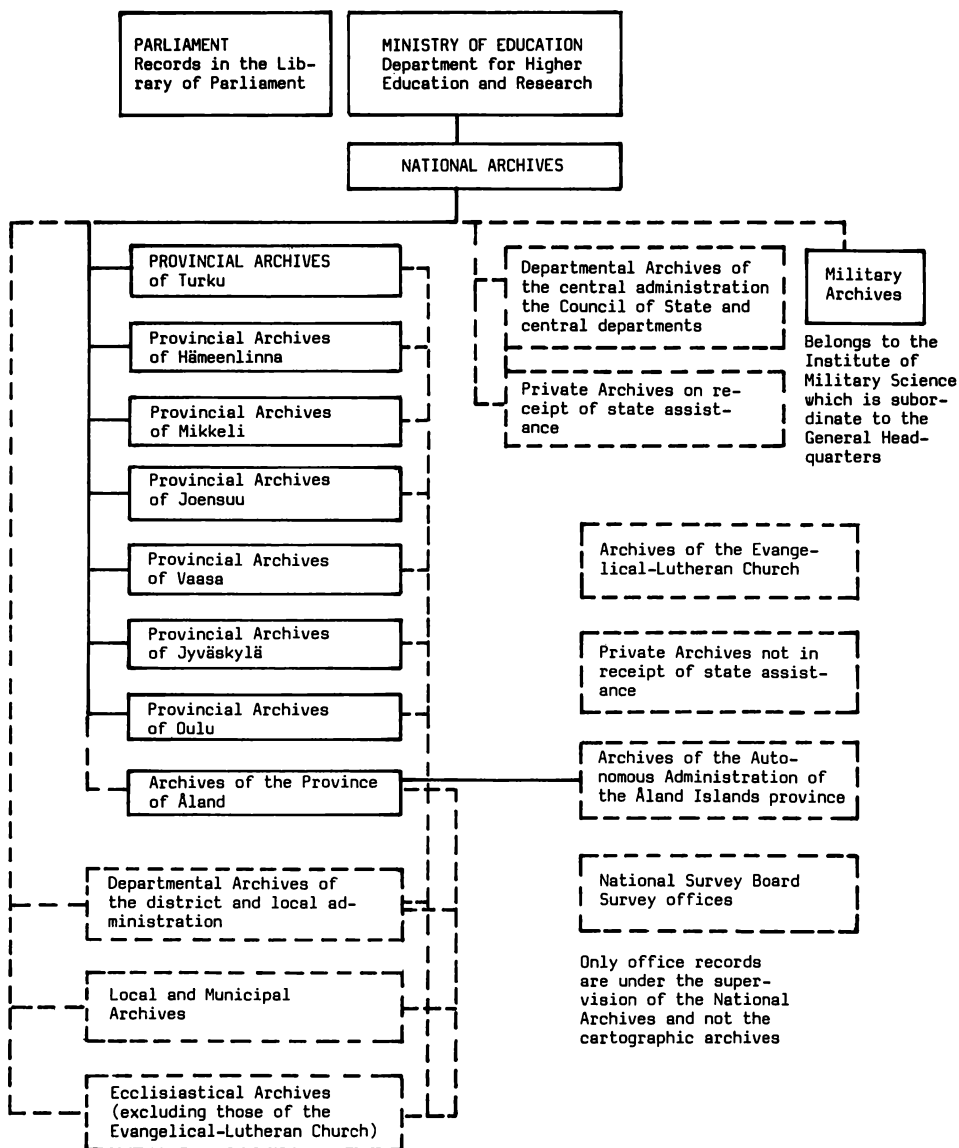
Finlands arkivväsende ger redan nu en utmärkt möjlighet att forska i skolhistorien. Allmänna arkiv är välordnade och många tekniska hjälpmedel underlättar forskarens arbete. Tillika planerar man att utnyttja EDM (elektroniska datamaskin) på 1980-talet både i bibliotekens och möjligen i arkivens tjänsteformer. Innan detta är möjligt, måste skolhistorien kartlägga de skolhistoriska källmaterialen, katalogisera och överföra till EDM information så att de viktigaste arkivmaterialen snabbt blir tillgängliga för forskaren. Den andra uppgiften är att ånyo börja publicera skoldokument. En tredje uppgift är att skriva och publicera boken om skolhistoriska metodologiska grunder. Det är mycket viktigt, att forskare och lärare inom nordisk skolhistoria regelbundet kan samlas och ge sitt kollegiala stöd åt varandra inom detta vetenskapliga område.

Noterna

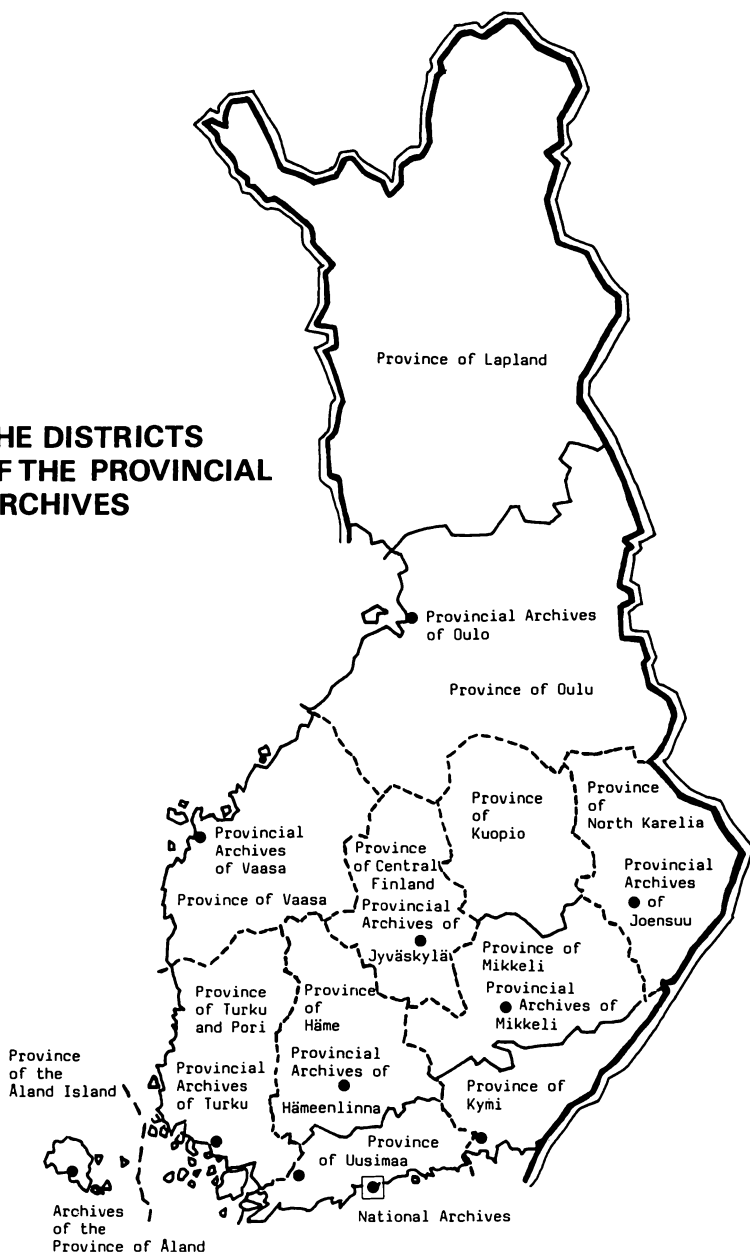
- 1 Jag indelar Finlands arkiv i tre delar och därvid det betänkande, som den senaste arkivkommission (från året 1977) har formulerat. Den första gruppen är de allmänna arkiven bestående av riksarkivet och landsarkiven. Den andra gruppen är myndigheternas arkiv, som är statens ämbetsverk, kommunala arkiv och kyrkliga arkiv. Den tredje gruppen, specialarkiven utgörs av t.ex. riksdagens arkiv och bibliotek. Betänkande av arkivkommissionen. Kommittébetänkande 1977:65. Helsingfors 1977.
- 2 Riksarkivet. En handledning. Riksarkivets publikationer 3. Helsingfors 1973.
- 3 Lag om offentlige arkiv 20.1. 1939.
- 4 Lag 20.1. 1939. Förordning om riksarkivet 8.8.1952. Ändringar 21.2.1969 och 23.12.1971.
- 5 Riksarkivet 1973.
- 6 Guide to the public archives of Finland. Publications of the National Archives of Finland 6. Helsinki 1975.

- 7 Helsingin kaupunginarkiston yleisluettelo. Helsinki 1981.
- 8 Somerkivi Urho, Helsingfors folkskolans historia. Helsingfors 1979.
- 9 Helsingfors universitetsbibliotek inledde år 1640 sin verksamhet i Åbo som Åbo Akademis bibliotek. Grundstommen i samlingarna utgjordes av ett tjugotal band som härstammade från det indragna gymnasiet i Åbo. År 1707 fick biblioteket fri-exemplarsrätt då tryckerierna i det svenska riket ålades att leverera ett exemplar av allt tryck till landets akademier och således också till Åbo Akademi. Ur katalogen för år 1755 framgår att bibliotekets samlingar då uppgick till ca 4000 band. När Henrik Gabriel Porthan år 1772 utnämndes till chef för Åbo Akademis bibliotek började biblioteket utvecklas snabbt och vid hans död 1804 var antalet redan närmare 30.000. År 1827 förstördes biblioteket i Åbo brand. Av bibliotekets 40.000 volymer räddades endast de exemplar som varit utlånade, inalles ca. 489 band. Biblioteket överflyttades samtidigt med universitetet år 1828 till Helsingfors.
- 10 Statistisk årsbok för Finland 1882. Helsingfors 1882.
- 11 Suomen tilastollinen vuosikirja 1981. Uusi sarja -LXXVII-Vuonna 1981. Helsinki 1982.
- 12 Wilenius Reijo, J.V. Snellmanin elämä. Jyväskylä 1978.
- 13 Riksarkivet (1973).
- 14 Samma.

THE FINNISH ARCHIVES SYSTEM



THE DISTRICTS OF THE PROVINCIAL ARCHIVES



UTDANNINGSHISTORISK KJELDEMATERIALE OG KVAR DET ER Å FINNA,
M.A. i OFFENTLEGE INSTITUSJONAR.

Olav Sunnanå

Det har i seinare tid vorte lagt vekt på utgreiingar, artiklar, bøker og skrifter om norsk skulehistorie og folkeopplysning i eldre tid og framover til våre dagar. Kjeldar til gransking av skulehistoriske emne kan finnast i ulika slag samlingar i arkiv, bibliotek, musé osb. Det kan og vera verdt å ta vare på det som eldre folk kan minnast frå si eiga skuletid eller munnleg tradisjon om skule og opplæring i eldre og nyare tid.

Dei eldste kjeldene til opplysning om norsk skulehistorie er å finna i Riksarkivet som i 1878/79 flytte inn i nye lokale ved Sognsvatn, Oslo etter tidlegare å ha vore på Bankplassen 3 ved Akershus festningsområde. Riksarkivet hadde opphavleg lokale på Akershus. Riksarkivet er den vitskaplege instansen som overtek og tek vare på arkiva til sentraladministrasjonen når dei vert avleverte frå vedkomande instans. Det kan og ta på seg andre oppgåver.

I Riksarkivet finst det mange opplysningar om skulespørsmål i eldre tid i kanselliavdelinga og arkivet til Kyrkje- og undervisningsdepartementet. I den nye bygningen til Riksarkivet på Kringsjø ved Sognsvatn er og Statsarkivet for Oslo bispedøme og andre institusjonar som til dels har skulehistorisk tilfang, såleis Norsk lokalhistorisk institutt, Privatarkivinstituttet o.a. I desse institusjonane finst det ei rekkje privatarkiv og andre avdelingar med skulehistorisk stoff.

Riksarkivet har eit bibliotek på ca. 30.000 band og handskrifter av ulike slag i samlingane. Dei andre institusjonane som og er i bygningen til Riksarkivet har kjeldetilfang om skulehistoriske emne, såleis Norsk historisk kjeldeskriftinstitutt, Norsk privatarkivinstitutt og Norsk lokalhistorisk institutt o.a.

Statsarkiva har for det meste dokument frå regionale embetskontor, t.d. kyrkjebøker og andre dokument som inneheld stoff om

skule og folkeopplysning i distrikta. Statsarkiv finst i Trondheim (oppretta 1854) for Møre og Romsdal, Tønsberg og Nordland. Det er ei underavdeling i Tromsø frå 1952 for Troms og Finnmark. Elles er det statsarkiv i Bergen (1854) for Hordaland med Bergen og Sogn og Fjordane, Oslo (1914) for Oslo og Akershus, Østfold, Vestfold, Buskerud og Telemark, Hamar (1917) for Hedmark og Oppland, Kristiansand (1934) for Aust- og Vest-Agder, Stavanger (1970) for Rogaland.

Statsarkiva har m.a. bisepe-arkiva med opplysning om skule og folkeopplysning i distrikta. Stortingsarkivet i Stortinget har tilfang om skulehistoriske emne i boksamling, handskrifter og dokument av ulike slag.

Elles er det stoff om norsk skulehistorie frå tida før 1814 i det danske Rigsarkivet, København. Ein heil del av norske saker har vorte overførde til det norske Riksarkivet frå Danmark i ulike sendingar fram til 1937.

Riksarkivaren har elles tilsyn med kommunale arkiv over heile landet. Her finst det tilfang om lokal skulehistorie, særleg i tida etter 1837 då formannskapslova vart vedteken. Det er protokollar frå skulekommisjoner, skulestyre, utgreiingar frå nemnder og utval som har teke for seg skulespørsmål i bygda eller byen fram gjennom åra.

Desse arkiva vert mykje nytta i arbeidet med bygde- eller byhistoriske emne, skriving av bygde- eller byhistorie-bøker osb. Mange av bygde- og byhistoriebøkene har med utgreiingar om skule- og folkeopplysning på staden frå eldre tid og framover til våre dagar. Desse bøkene kan såleis ha verdi for opplysning om skulehistorie, bygd på gransking i arkiv- og bibliotek.

Mykje stoff til opplysning om norsk skulehistorie og folkeopplysningsarbeid er samla i biblioteka. Dei vanlege bibliotektypane er folkebibliotek i alle kommunar der det ofte er lokalt stoff om skulen i bygder og byar. Skulebiblioteka har opplysningar, hefte og materiell som vedkjem dei enkelte skulane. Viktige bibliotek i denne sammenhengen er universitets-fag- og forskningsbibliotek og nasjonalbibliotek.

I Noreg er Universitetsbiblioteket i Oslo tillagt funksjonar som nasjonalbibliotek med oppgåve å ta vare på alt som er prenta

i Noreg, og dessutan skrifter på norsk prenta i utlandet. Universitetsbiblioteket i Oslo vart oppretta i 1811, samtidig med Universitetet i Oslo. Grunnstamma i samlingane var ei gåve frå Det kgl. bibliotek i København, ca. 30.000 band, og ei gåve på 1500 bind frå revisor i det danske kanselli, Halvor Andersen.

Utanom boksamlingane har biblioteket m.a. handskrifter og omfattande spesialsamlingar av brev, bilete og ei rekkje privatarkiv, såleis også frå pedagogar og skulefolk. Under Universitetsbiblioteket er det oppretta ei fakultetsteneste med eigne bibliotekarar som leiarer med sikte på å dekkja dei enkelte fakulteta sine særskilde behov for litteratur og kjeldemateriale.

Mellom avdelingane til Universitetsbiblioteket er Norsk Pedagogisk Studiesamling, Bankplassen 3, Oslo, frå 1965 ei avdeling av Universitetsbiblioteket og no hovudbibliotek for pedagogikk og nasjonalt pedagogisk dokumentasjonssenter. Det vert regelrett utarbeidd litteraturlister og bibliografiar til pedagogiske emne og interesseområde.

Frå hausten 1968 er det organisert ei vaksenpedagogisk dokumentasjonsteneste. Studiesamlinga samarbejder med Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo om mikrofotografering av hovudoppgåver ved instituttet, m.a. hovudoppgåver med skulehistoriske emne. Denne mikrofotograferinga har vore i gang frå 1976 og materialet vert sendt til bibliotek og høgskular i Noreg og nordiske land.

Universitetsbiblioteket i Bergen vart oppretta i 1948 som eit direkte framhald av biblioteket ved Bergens Museum. Utanom boksamlinga finst det samlingar av manuskript og privatarkiv, m.a. skulehistorisk materiale frå Vestlandet.

Universitetsbiblioteket i Trondheim har med Norges Lærarhøgskoles bibliotek og Det Kongelige Norske Videnskabers Selskabs bibliotek. Det sistnemnde er det eldste norske biblioteket. Den første bibliotekaren her vart tilsett i 1766. Biblioteket har omfattande samlingar m.a. innan nordisk historie, såleis også skulehistorie, ei rekkje privatarkiv osb.

Universitetsbiblioteket i Tromså vart oppretta i 1969 i tilknytning til det nye universitetet. Biblioteket dekkar m.a. dei sam-

funnsvitskaplege faga, medrekna allmenn historie og skulehistorie med særleg tilknytning til Nord-Noreg.

Det er og bibliotek ved dei pedagogiske høgskulane. Desse inneheld m.a. særoppgåver som studentane fram gjennom åra har skrivne om skulehistoriske emne, særleg med tilknytning til skulehistorie i dei ulike landsdelane der lærerhøgskulane ligg. Elles finn ein her opplysningar om historia til dei ulike institusjonane for lærerutdanning.

Bibliotek finst det og ved distriktshøgskulane i dei ulike landsdelane. Her er det skulehistorisk materiale, m.a. i form av historiske oppgåver som studentene har arbeidd med frå distrikta der høgskulane ligg eller oppgåver i vidare sammanheng.

Såleis har det ved Oppland distriktshøgskole, Lillehammer vorte gjort innsamling av skulehistorisk stoff frå Gudbrandsdalen, m. a. ved arkivgransking og arbeid med den lokale skulehistoria i bygdene i Gudbrandsdalen, Rogalandsforskning ved Rogaland distriktshøgskole, Stavanger har m.a. teke opp skulespørsmål og pedagogiske emne i rapportar og utgreiingar fram gjennom åra bygd på data-innsamling og vitskapleg drøfting.

Noregs Pedagogiske Landslag, oppretta 1924, har tidlegare teke opp arbeidet med å samla og ta vare på skulehistorisk stoff. Landslaget var eit framhald av Landsnemnda for pedagogisk samarbeid som hadde til føremål å stø og hjelpa fram opplærings- og folkedanningsarbeidet i landet gjennom pedagogisk samling og samarbeid med dei ulike landssamanslutningane for pedagogiske emne. Medlemer frå dei ulike område av norsk skole prøver å få lærarar frå ulike skuleslag og skulesteg til å arbeida saman om denne oppgåva.

Norsk Lærerlag har og gjort verdfull innsats til å samla stoff til norsk skulehistorie. Laget var tidleg oppteke med å registrera kjeldetilfang om skulehistorie i arkiva gjennom arbeidet til skulehistorie-nemnda til laget. Det finst eit utførleg kartotek over dette arbeidet i Riksarkivet med setlar frå dei enkelte fylka og bygdene med stikkord over innhald i kjelder og kvar materialet er å finna. Laget har oppretta Norsk Pedagogisk

Pressekontor som har gjeve ut publikasjonane til laget med vekt også på skulehistorisk emne.

Statistisk Sentralbyrå vart oppretta i 1876 og er statens sentralorgan for innsamling og utarbeiding av statistiske data og for publisering av offisiell statistikk. Byrået gjer også historiske og analytiske studiar av skulespørsmål først og fremst på grunnlag av offisiell statistikk. Resultata av arbeidet i byrået med dataoversyn og analysar vert offentleggjort i seriane i Norges offisielle statistikk. Materialet frå Statistisk Sentralbyrå kan vere til hjelp for dei som arbeider med emne innan norsk skulehistorie.

Frå og med skuleåret 1951-52 vart arbeidet med den offisielle statistikken over allmenndannande skular, lærarskular, universitet og høgskular overtekne av Statistisk Sentralbyrå frå Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Året etter overtok Byrået også statistikken over fag- og yrkesskular. Undervisningsstatistikken vart lagd om og utvida frå skuleåret 1962-63.

Det kan og finnast opplysning om skulehistoriske emne i læreboksentralar, forlag, institusjonssamlingar osb. som ofte har med opplysningar om opplæring på ulike område og opplæringskrav til skiftande tider og vilkår.

Opplysningar om norsk skulehistorie er dessutan å finna i musea over heile landet. Her kan ein nemna Norsk Folkemuseum, Bygdøy, Oslo med kulturhistoriske samlingar og friluftsmuseum, oppretta 1894 av Hans Aall. Her er m.a. eit eldre skulehus med materiell frå skulen i eldre tid.

Mellom andre større friluftsmusé med skulesamlingar kan ein nemna Sandvigske samlingar på Lillehammer med samlingar særleg frå Gudbrandsdalen, Glåmdalsmuseet, Elverum, Vest-Agder Folkemuseum, Kristiansand S, Sunnmøre Museum, Ålesund, Romsdalsmuseet, Molde og folkemusea i Trondheim, Bodø og Tromsø.

Mangde av bygde- og bymusea har skulehistoriske samlingar, m.a. prenta skrifter, læremateriell, eldre skulehus eller skulestover frå distrikta. Det er vanleg med omvisning og arbeidsoppgåver

for skuleklassar og studentgrupper på musea. Musea har såleis ei viktig oppgåve til å gjera den skulehistoriske materialet kjent i vidare krinsar.

Selskapet for norsk skulehistorie har for tida i gang eit innsamlingsarbeid der eldre skulefolk fortel om skule- og folkeopplysning då dei var yngre. Dette innsamlingsarbeidet har fått bra tilslutning og materialet vert samla i Norsk pedagogisk studiesamling, Bankplassen 3, Oslo 1.

Det kan vera verdt å ta vare på det som eldre folk kan minnst frå si eiga skuletid eller munnleg tradisjon om skule og opplæring i eldre tid. Dette stoffet kan vera verdfullt til utfylling av opplysningane som finst i skriftlege kjelder frå eldre og nyare tid.

LITTERATUR

- Dahl, Helge: Norsk lærerutdanning fra 1814 til i dag. Oslo 1959. (423 s.).
- Dokka, Hans-Jørgen: Fra allmueskole til folkeskole. Studier i den norske folkeskoles historie i det 19. hundreåret. Oslo 1967. (460 s.).
- Harbo, Torstein : Teori og praksis i den pedagogiske utdanning. Studier i norsk pedagogikk 1818-1922. Oslo 1969 (292 s.).
- Kiil, Alf : Arkiv-kunnskap. Oslo 1969 (247 s.).
- Johnsen, Hartvig : Pedagogisk litteratur i norsk skolemuseum I. Oslo 1940 (372 s.).
- Riksarkivet. Meddelelser fra Det norske Riksarkiv. I-III, (1870-1933) Oslo 1933.
- Statsarkivet i Stavanger. Rapport om arkivarbeidet i Rogaland 1970-1980. Stavanger 1981 (79 s.).
- Statsarkivet i Stavanger. Kjelder til slekts- og lokalhistorisk gransking. Stavanger 1977. (52 s.).
- Sunnanå, Olav : Norsk pedagogisk historieskriving etter 1945. Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo, Rapport nr. 1, 1977.

UTBILDNINGSHISTORISKT KÄLLMATERIAL I SVERIGE -
NÅGRA ORD OM OLIKA ARKIVSAMLINGAR

Gunnar Richardson

Jag tänkte presentera situationen i Sverige vad gäller det utbildningshistoriska källmaterialet med en annan disposition - inte därför att den skulle vara bättre utan av ett alldeles speciellt skäl. Inom Avdelningen för utbildningshistoria vid Göteborgs universitet håller vi nämligen på med att utarbeta en handledning i utbildningshistorisk forskning med redovisning av källmaterial av olika slag. Det är et projekt som Paul Lönnström och jag med stöd av Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet arbetar med sedan någon tid. För att tillförsäkra oss arkivarisk sakkunskap har vi engagerat arkivarien Staffan Smedberg vid Riksarkivet. Ett av syftena är att göra en inventering av olika typer av källmaterial och att inte minst lyfta fram det otryckta materialet. Den sortens material utnyttjas väldigt litet av samhällsvetare i Sverige; man samlar ofta ganska otillförlitlig information genom intervjuer och enkäter i stället för att utnyttja förklassig dokumentär information i arkiven. Vi kommer att disponera redovisningen så, att vi som utgångspunkt tar själva den verksamhets- och beslutsprocess som lett till skapandet av materialet. Det är alltså den dispositionen jag kommer at följa i denna översiktliga exposé.

För säkerhets och för fullständighetens skull skall jag dock nämna något om arkivväsendet i Sverige. Det överensstämmer i hög grad med den struktur som finns i Danmark. Vi har sålunda ett riksarkiv och ett antal regionala landsarkiv. Om vi inkluderar Stockholms stadsarkiv, som de facto fungerar som ett landsarkiv, kommer vi till ett antal av åtta landsarkiv. De står allesammans under ledning av Statens arkivstyrelse, en verksstyrelse med företrädare för olika intressenter, bl.a. forskningen. Till dessa arkiv kommer så en rad stads- och kommunarkiv. Dessa tre slag av arkiv bildar tillsammans den offnetliga sektorns arkiv men de innehåller också en hel del material emanerande från bl.

a. privata företag och privatpersoner, Vidare bör nämnas folk-rörelsearkiv som oftast har länet som upptagningsområde. Till detta kommer så de bibliotek som tar emot arkivmaterial, ofta enskilda personers brevsamlingar och liknande. Framför allt författare lämnar ofta sitt material till just biblioteken. Som nämnts utgår vi i den planerade redovisningen från de olika tillkomstmiljöerna. Vi börjar med riksdagen eftersom den ju fattar de övergripande besluten om de stora utbildningsrefor-merna. Relationen mellan riksdag och regering har under tidernas lopp varit lite skiftande. Befogenheterna har varierat något. Riksdagsmaterialet är välkänt och även flitigt använt av många forskare. Det är huvudsakligen tryckt. Det finns emellertid också otryckt material. Det är framför allt utskottens dokument som är av intresse. Det är ju i utskotten som besluten de facto fattas, det är där det sker en samlad behandling av regeringens propositioner och riksdagsledamöternas motioner. Tidigare slängdes det mesta av detta material. Sedan en arkivstadga för riksdagen antagits har det emellertid skapats bättre ordning med följd att allt material av vikt bevaras. Just utskottsmaterialet kommer i framtiden att bli av stort värde för forskningen. I övrigt består det otryckta materialet i huvudsak av originalprotokollen från debatterna i stånd och kammare. Jag förbigår här de olika organisatoriska förändringar som skett inom riksdagen och nämner endast att vår första riksdag var en fyrståndsriksdag som på 1860-talet omvandlades till en tvåkammerriksdag och att denna i början av 1970-talet förändrades till vår nuvarande enkammerriksdag. Allt det riksdagsmaterial som gäller tiden före 1955 finns numera i riksarkivet, det moderna förvaras i riksdagshuset.

Nästa politiska miljö är regeringen eller Kungl. Maj:t som det hette förr. Alla beslut fattas kollektivt vid regeringssammanträden (tidigare: konselj). Besluten protokollförs och till praktiskt taget varje beslutsprotokoll hör en eller flera bilagor; dessa bildar tillsammans vad man kallar konseljakter eller konseljhandlingar. För tiden före 1960 finns de i Riksarkivet. Till varje proposition, som regeringen lämnar, finns det oftast ett fylldigt bakgrundsmaterial. Är det en stor skolreform, så finns så gott som alltid ett utredningsbetänkande med en mängd remissyttranden. Allt remissmaterial i original ingår således i

konseljakten. I vissa fall har det förekommit omfattande petitioner, framför allt då det gällt planerade reformer av kristendomsundervisningen. Många volymer av namnlistor kan ingå i konseljakterna. Enskilda personers framställningar i anslutning till olika ärenden ingår också i konseljakterna. Andra beslut av intresse som regeringen fattar är utnämningar, t.ex. professorsutnämningar. Materialet ingår som alltid i konseljhandlingarna. Där kan man ta del av sakkunnigutlåtanden, stridsskrifter och dylikt material.

Dessa konseljhandlingar utgör alltså ett rikt material men det utnyttjas emellertid ganska sparsamt. Det tryckta materialet är ju framför allt regeringens propositioner. Det är vidare lagar och förordningar, som regeringen i kraft av sin s.k. administrativa lagstiftningsrätt beslutar om. De kommer ju i tryck i en lagsamling, Svensk Författningssamling. Utifrån den kan man spåra konseljhandlingar och söka sig till dem. Regeringens befogenheter i Sverige har ju i stort sett gällt utfärdandet av skolstadga, undervisnings- eller läroplaner. I vissa fall har man delegerat beslutanderätten till Skolöverstyrelsen.

En alldeles speciell politisk miljö - och en mycket intressant och viktig miljö - utgöres av utredningsväsendet. Detta intar ju en central position i alla de nordiska ländernas reformarbete på utbildningens område. Inte minst i Sverige tillämpas den strategin att ett omfattande utredningsarbete föregår reformbesluten. Utredningsväsendet utgör både formellt och faktiskt ett led i regeringens beredningsarbete - beslut om tillsättandet av en utredning, direktiven och sammansättningar fattas av regeringen.

Utredningsbetänkanden är i allmänhet tryckta och därmed lättåtkomliga på flertalet bibliotek. Det finns emellertid också otryckt källmaterial som emanerar från kommittéerna. Varje kommitté är skyldig att ordna och förteckna sina handlingar efter vissa riktlinjer och - när utredningsarbetet är färdigt - lämna in materialet till Riksarkivet, där det förvaras. Många av de stora kommittéerna har ett rikt material. Det kan vara insamlat statistiskt material, enkät- och intervjumaterial, resultat av egna forskningsprojekt. I vissa fall finns också diskussionspro-

tokoll. I en av de mer bekanta svenska kommittéerna, 1946 års skolkommission, fördes stenografiska diskussionsprotokoll, som är ytterligt intressanta. I övrigt finns det betänkan-detexter i olika versioner, som kan vara av stort intresse om man vill kartlägga kommittéarbetet och processen fram till det slutliga betänkandet.

Även om betänkandena alltså i allmänhet är tryckta så finns det dock undantag. I vissa fall har de överlämnats till regeringen i maskinskriven eller stencilerad form; så skedde exempelvis i viss utsträckning under senare delen av 1940-talet då vi på grund av pappersbrist faktiskt hade papperransoneri-
ng i Sverige. (Pappersbristen förorsakades ytterst av den bristande balans i utrikesaffärerna som ledde till att vi måste exportera så mycket som möjligt). Om man är på jakt efter sådana betänkanden får man alltså söka bland det otryckta materialet i Riksarkivet.

Det bör vidare noteras att utredningar av mindre omfattning i stor utsträckning utföres inom regeringskansliet. De resulterar oftast i s.k. departementsstenciler även om de numera i regel är offsettryckta. De hör formellt sett inte till utredningsväsendet men både verksamheten och slutresultaten har många beröringspunkter med detta.

Vi lämnar nu de politiska miljöerna och går över till de administrativa. Det är därvid viktigt att notera att Sverige och Finland till skillnad från flertalet övriga länder har ett system med självständiga ämbetsverk, som sorterar under regeringskansliet. Två ämbetsverk är av särskilt intresse i detta sammanhang: Skolöverstyrelsen (SO) och Universitets- och högskoleämbetet (UHÄ). Båda ämbetsverken har genomgått växlande öden och det kan inte komma i fråga att här närmare redogöra för utvecklingen. Vad gäller Skolöverstyrelsens tillkomst kan jag hänvisa till Bengt Thelins nyligen framlagda doktorsavhandling. En överstyrelse för läroverken inrättades år 1905 och 10 år senare en folkskoleöverstyrelse. Några år senare slogs de samman och vi fick därvid en enhetlig skolöverstyrelse. Universitetskanslersämbetet var från början en enda person och utvecklades senare till ett ämbetsverk med många anställda.

Det är naturligt att den löpande verksamheten inom dessa ämbetsverk avsatt et omfattande arkivmaterial av skiftande slag. Där finns insamlat statistiskt material och verksamhetsredogörelser från arbetet på fältet, protokoll belysande den egna verksamheten, anslagsframställningar o. dyl. Efter en viss tid överlämnas sådant material från centrala statliga myndigheter till Riksarkivet. Förutom det otryckta materialet finns också ett omfattande och mångskiftande material i tryckt form.

Ett annat ämbetsverk som vi inte bör glömma bort i detta sammanhang är Statistiska Centralbyrån (SCB), som levererar tryckt material i form av Statistiska meddelanden, utredningar och liknande och som naturligtvis också har mängder av basmaterial som det nog kan finnas skäl at titta lite närmare på. De redovisade bearbetningarna har nämligen visat sig vara behäftade med en hel del fel och brister.

Om vi så lämnar den centrala förvaltningen kommer vi till de regionala organen inom utbildningsväsendet. Och här har skett stora förändringar som lett till att det kan vara svårt att finna det relevanta materialet. Man måste som oftast söka sig till beslutsprocessen, eftersom det ju är spåren från denna som utgör materialet i fråga. Till de regionala organen hör domkapitel och biskop när det gäller det offentliga skolväsendet - både läroverk och folkskola - och utbildningen av lärare för folkundervisningen. Domkapitlen i Sverige har egna arkiv men det äldre materialet har i regel lämnats över till landsarkiven. Vi har vidare folkskoleinspektionen som är en mycket intressant producent av material. I slutet av 1800-talet trycktes folkskoleinspektörernas berättelser. De är mycket innehållsrika med mängder av statistiska uppgifter men innehåller också ofta expressiva skildringar av det dagliga arbetet i skolorna. Inom högskolesektorn finns sedan slutet av 1970-talet ett nytt regionalt organ: regionstyrelser.

Till de regionala organen hör vidare landstingen. Det är ju kommunala församlingar på regional nivå. Deras engagemang inom utbildningen gäller främst folkhögskolor och lantbruksskolor. Deras arkiv har vad gäller äldre tider överlämnats till landsarkiven.

Vi kommer så över till vissa lokala organ. Här har det också skett strukturella förändringar som ofta gör det svårt att finna de rätta handlingarna. Folkskolan hörde ju länge till den kyrkligt kommunala förvaltningen och vi finner mycket riktigt också materialet bland kyrkoarkivalierna. Där finns olika slag av skolstyrelse- och kyrkorådsmaterial. Under 1900-talets lopp har folkskolan överförts till den borgerliga kommunen. Vi ska emellertid inte glömma material som hörrör från den undervisning som skedde före och vid sidan av folkskolan. Jag tänker främst på husförhörslängderna som ju framför allt Egil Johansson fäst uppmärksamheten på och själv utnyttjat i den egna forskningen. När det gäller läroverken bör noteras att de hörde under domkapitlens direkta ledning ända sedan början av 1800-talet. Där finns mängder av otryckt material som förblivit inte bara obearbetat utan också okänt.

I den här snabbgenomgången kommer jag så till det inte minst viktiga, nämligen den pedagogiska verksamheten i allahanda undervisningsanstalter. Och här möter oss ett helt annat källmaterial: journaler av olika slag - intagnings-, betygs- och närvarojournaler - och uppgifter om läroböcker och kurser. Till källmaterialet hör givetvis också själva skolorna med deras inredning och inte minst läromedlen. Detta senare är material som vi i Sverige inte samlat systematiskt och centralt. Däremot finns en lång rad lokala skolmuséer eller mindre avdelningar i hembygds museer. Det största och mest välordnade skolmuseet återfinns i autentisk skolmiljö i Göteborg.

Det ligger i sakens natur att de olika utbildningsanstalterna har för dem specifikt material som det här inte är möjligt att gå in på. Som exempel kan för läroverkens del nämnas ämneskonferensprotokoll och studentexamensskrivningar och för universiteten inskrivningsjournaler med uppgifter om hemort och fädernas yrken.

Från slutet av 1800-talet finns vidare ett högst intressant och tidstypiskt material, nämligen redogörelser för de många lärarmötena, som i vissa fall lockade tusentals lärare från de nordiska länderna.

Den sista punkten som vi tar med i vår inventering gäller den skolpolitiska och pedagogiska debatten. Inom det problemområdet dominerar givetvis det tryckta materialet: dagspress och lärartidskrifter, debattböcker och vetenskaplig litteratur. En serie skrifter av stort intresse är de skrifter som utgivits av Sveriges allmänna folkskolläraryörensings litteratursällskap. Den memoarbetonade litteraturen är givetvis av intresse även om den har sina källkritiska problem. Här vill jag endast nämna den utgivning av "Årsböcker i undervisningshistoria" (ÅSU) som skett och sker i regi av Föreningen för svensk undervisningshistoria. Tidigare har funnits en "delserie" benämnd "Hågkomster från skola och undervisning" med uppteckningar av lärare från deras egen verksamhet och från deras utbildning vid seminarier av olika slag. Dessa uppteckningar påminner om vissa etnologiska uppteckningar som finns på en del museer.

Även om naturligt nog det mesta av det källmaterial som kan belysa den pedagogiska debatten utgöres av tryckt material så bör man dock inte glömma bort att det också finns otryckt. Jag har tidigare pekat på material ingående i kommittéarkiven. Atminstone för längre tillbaka liggande perioder kan det vidare finnas intressant brevmaterial. Man kan finna brevväxling mellan aktivt verksamma politiker och pedagoger som gällt pedagogiska och skolpolitiska problem. Ett exempel från Sverige är skolmannen och skolpolitikern Fridtjuv Berg som under hela sitt liv upprätthöll en omfattande korrespondens. Brevmaterial kan man finna på många håll, både i offentliga och privata arkiv och i större bibliotek.

Som framgått av denna högst summariska översikt råder det verkligen ingen brist på intressant och relevant källmaterial. Svårigheterna består främst i att finna det och att orka med/bearbeta det. Om svårigheten med historiska studier beträffande vår äldsta historia ibland kan vara brist på källmaterial så är det för modern tid ofta risken att drunkna i den överväldigande mängden av material och att göra ett allt för snett urval. Den statliga och kommunala förvaltningen i Sverige producerar varje år cirka åtta hyllmil handlingar och även om kanske 70-80% av detta gallras ut växer ändock arkivens dokumentbestånd på ett oroväckande sätt.

Men vi forskare som får tillgång till detta material skall väl inte klaga. Vi har bara att tacka och ta emot. Vår uppgift blir ju att på ett insiktsfullt sätt utnyttja arkivmaterialet. Det är ju för vår skull som det bevaras för framtiden. Och det är ju på sätt og vis förpliktigande. Låt oss därför söka oss till arkiven för att se vilka skatter de gömmer.

DISKUSSION

Ingar Bratt: Jeg vil gerne høre lidt mere om sproget i de finske arkiver.

Martti Kuikka: Størstedelen af arkivmaterialet er på svensk, men afhængigt af perioden er der også materiale på finsk, russisk, engelsk og fransk. Rigsdagens protokol er trykt på det sprog, repræsentanten taler. En forsker, som ikke kan læse finsk, kan ikke gennemgå alle protokoller. Vi har nu såkaldte sammendrag-protokoller fra rigsdagens forhandlinger på svensk, men ud fra et kildekritisk synspunkt må man huske på, at det netop drejer sig om sammendrag.

Håkan Andersson: Mange vejledninger, alle officielle statistikker og alle officielle aktstykker, fx materiale der sendes til Rigsdagens session, er trykt på både svensk og finsk. Derimod er "sakkunnighetsutlåtanden" ikke oversat.

Veli Nurmi: Det er et problem, at der i Rigsarkivet i Finland findes temmelig meget fransk- og russisksproget materiale, som ingen har oversat.

Lofur Guttormsen: Situationen i Island minder om den norske. En del materiale findes i det danske rigsarkiv, men størstedelen er leveret tilbage i 1930erne. Arkivvæsenets struktur ligner den danske, men de regionale arkiver er underudviklede. Vi savner en institution, som er ansvarlig for en samling og registrering af skolehistorisk materiale. Derfor er situationen uhyre vanskelig for forskeren.

II MATERIALER OG METODER TIL BELYSNING AF NORMDAN-
NENDE FAKTORER

1. Enkelte skolefag og deres udvikling i en bestemt periode

K.E. Bugge
Bengt Thelin
Ingar Bratt

2. Historisk-pædagogisk belysning af en periodes syn på dannelse

Håkan Andersson

3. Læse- og skrivekyndighed i et førindustrielt samfund

Egil Johansson
Ingrid Markussen
Knut Tveit

METODEPROBLEMER I STUDIET AF DANSK KRISTENDOMSUNDERVISNINGSHISTORIE I DET 20. ÅRHUNDREDE x)

K.E. Bugge

Jeg skal først gøre opmærksom på, at i det materiale, der er udsendt, og som belyser mit emne, er siderne hæftet forkert, således at de sidste sider kommer først. Men det er ikke tilfældigt, for det er en pædagogisk foranstaltning; det er, for at man skal lægge mærke til det ! Men ellers skal jeg, da materialet foreligger, fatte mig i korthed og komme med nogle almindelige betragtninger over dette materiale.

Jeg vil for det første sige, at det materiale, vi har til studiet af dansk kristendomsundervisnings historie, i sin art er nøjagtig det samme som til alle andre skolefag. Det eneste punkt, hvor man måske kunne sige, at det afviger lidt, er, at dette fag særdeles ofte har været genstand for meget omfattende debat, således at dette debatmateriale kvantitativt fylder temmelig meget for vort fags vedkommende. Men hvad selve arten angår, er der ingen forskel. Hvad angår det utrykte materiale, har jeg især benyttet mig af de faglige foreningers arkiver, og det forudsætter naturligvis, at man får tilladelse fra de pågældende bestyrelser til at benytte det, men det er lykkedes. Desuden har jeg udnyttet enkelte sager og aktstykker, som beror i Rigsarkivet, men det er ikke meget, at jeg har været inde på disse utrykte kilder. Langt det meste af det, jeg har støttet mig til, er selvfølgelig det trykte materiale, herunder love, bekendtgørelser, cirkulærer, betænkninger o.lign. med de problemer, som det indebærer. Hvad angår brugen af lærebøger i faget, da er vi i den heldige situation, at Danmarks pædagogiske Bibliotek har en fornem samling af sådanne lærebøger, som vi kan støtte os til. Men her er jeg stødt ind i et problem, som jeg endnu ikke helt har løst. Da man ikke kan gå ind på alle disse lærebøger, må man sortere og udvælge, hvad man skønner er væsentligt, og der kommer vi til spørgsmålet om kriterier for væsentlighed. Er det fx afgørende, at en lærebog - eller en lærebogsserie - er kommet i talrige oplag, og når det er tilfældet må antages at have været meget brugt og derfor har fået en stor indflydelse ? Det er én måde, man kan vurdere det

på. En anden måde, som jeg også synes, er rigtig, det er at lægge mærke til, hvad man kan anse for at være væsentlige og nye originale tanker, der kommer frem i nogle af disse lærebøger. Det kan jo sagtens være tilfældet, at en lærebog, der måske kun udkommer én gang, faktisk i al beskedenhed er skelsættende på en eller anden måde. Og det vil være forkert ikke at bemærke dette. Men man løber altså ind i dette væsentligheds-kriterium, som også er et mere alment problem, end lige hvad angår lærebøger. Dernæst kan man naturligvis benytte bøger og pjecer om faget og dets situation. Aviser og tidsskriftartikler får i øvrigt særlig betydning, når man er inde i en debatperiode, dvs. en periode, hvor faget er genstand for betydelig offentlig interesse og diskussion. Endvidere har jeg tilladt mig også i et vist omfang at benytte selvbiografiske kilder. I det indlæg, vi just hørte fra Sverige, blev understreget, at sådanne kilder må betegnes som problematiske, men interessante. Og det svarer nøjagtigt til mit eget indtryk. Også jeg har haft stor betænkelighed ved overhovedet at benytte dem. På den anden side så forekommer det mig, at de var så levende og interessante, at det ville være synd ikke at tage et vist hensyn til dem. I den forbindelse interesserede det mig også at høre fra Norge, at Norsk skolehistorisk selskab er begyndt at indsamle ældre folks skoleerindringer. Noget sådant er også sket stedvis på lokalplan her i landet. Men det kunne interessere mig at vide hvilken systematik, man har anvendt ved denne indsamling af erindringsmateriale. Er det sådan, at man bare har spurgt folk, "hvad husker De fra Deres skoletid?" Eller har man stillet dem ganske bestemte spørgsmål? Dette sidste nævner jeg, fordi jeg på et vist tidspunkt i mine studier kom så langt op imod vor tid, at der næsten ikke var nogle erindringer. Og hvad skal man så gøre? Ja, så må man sørge for at fremskaffe sådanne erindringer. Og så kommer man ind i store metodiske problemer, fordi der skal benyttes spørgeskemaer og interviews. Og derved er vi jo ovre i en anden slags forskning, som nærmest hører under pædagogik og psykologi. Og det er et stort problem, hvorvidt man kan indføje noget sådant i en historisk redegørelse. Men alligevel har jeg med dødsforagt kastet mig ud i sådanne forsøg, og så kan man diskutere, hvad der kom ud af det. Så vidt materialet.

Hvad angår metoderne, der vil jeg sige, at der er ikke store mærkværidgheder på dette punkt.

Hvad angår langt det meste af materialet, har jeg benyttet de gængse historiske principper for tolkning, herunder også for sortering af materialet. Men at der endvidere foreligger nogle sider, hvor jeg har brugt spørgeskemaer og interviews, det fremgår af materialet. Måske skulle jeg også her nævne et specielt problem, der vedrører disse spørgeskemaundersøgelser, nemlig at der foreligger en del undersøgelser, som er gennemført af andre. Det er for mig et spørgsmål, hvorledes man skal vurdere disse. Det føler jeg mig ikke altid kompetent til.

Jeg tror, at jeg skal slutte med det. Dog vil jeg gerne tilføje en enkelt bemærkning. Det blev sagt under et indlæg vedrørende regeringens og rigsdagens arbejde, at de væsentligste beslutninger træffes i udvalgene, og at det er vanskeligt at få oplysninger om disse. Noget sådant kan man også registrere for vort fags vedkommende. Ofte viser det sig, at det er svært at komme frem til det egentligt afgørende punkt i sådan en beslutning. Men jeg vil også nævne en ganske banal ting, som jo vedrører studiet af fagets historie i allernyeste tid, og det er den ganske simple kendsgerning, at telefonen er opfundet. Grundlaget for mange vigtige beslutninger og megen vigtig information er dermed gået tabt for stedse.

- x) Som baggrund for indlægget var K.E. Bugge: Vi har rel'gion , 1979, s. 11-16 og s. 143-152 udsendt til deltagerne (red.).

FÖRNYELSEN AV DET SVENSKA LÄROVERKETS KRISTENDOMS-
UNDERVISNING VID 1900-TALETS BÖRJAN

Bengt Thelin

Föreliggande framställning handlar om hur religionsundervisningen i det svenska läroverket vid seklets början genomgick en avgörande förändring. Från en luthersk ortodox och doktrinär trosundervisning övergick man till en av den s.k. liberalteologin präglad kulturöppen undervisning med inslag både av historisk kritisk bibelsyn och religionshistoria. Det innebar en kursändring och nyorientering som kom att bli riktningsgivande för samtliga läroplansreformer i kristendom/religion på läroverksstadiet för mer än ett halvsekel framåt. Snart nog följdes den också av en ändring av motsvarande slag i den obligatoriska skolan.

I bidraget analyseras läroplanen och skildras de omständigheter under vilka den kom till. En viktig tes är att en huvudförutsättning för läroplansreformen var den förändring i det svenska läroverkets styrelse som riksdagen beslutade om 1904. En decentraliserad av biskopar och domkapitel utövad administration avlöstas av en centraliserad och sekulär förkroppsligad av den s.k. läroverksöverstyrelsen.

Framställningen bygger helt på min avhandling "Exit Eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen" (1981).

Kyrkans tjänarinna¹⁾

Ännu vid sekelskiftet 1900 dominerades de svenska läroverken starkt av kyrkan. Skolan var en kyrkans dotter eller tjänarinna. Det självklara och övergripande målet för all undervisning var att fostra ungdomen till sedlighet, fosterlandskärlek och gudsfuktan. Detta gällde alla elever, både dem som gick i den obligatoriska skolan och den lilla minoritet - c. 2,5 % av en årgång - som gick i läroverken. Till läroverket kom man efter att ha gått tre år i den obligatoriska skolan, om man nu inte fått privatundervisning, vilket var mycket vanligt. Efter sju

klasser, dvs nio år eftersom de två högsta klasserna var två-åriga, avlade man student- eller maturitetsexamen.

Högsta myndighet för landets läroverk var ecklesiastikdepartementet med dess s.k. läroverksbyrå. Därifrån skulle läroverken inspekteras och där skulle studentexamensproven bestämmas. Men läroverksbyrån var en liten administrativ enhet och saknade resurser för en effektiv inspektion. Den omedelbara makten över läroverken hade sedan sekler stiftets biskop med den ärevärdiga titeln eforus. Vid biskopens sida och med honom som ordförande fungerade domkapitlet som styrelse för stiftet både i kyrkliga angelägenheter i fråga om den högra undervisningen. I domkapitlet var stiftsläroverkets lektorer ledamöter.

Eforus hade ännu enligt 1878 års läroverksstadga mångfaldiga uppgifter. Viktigast var att han tillsammans med domkapitlet svarade för tillsättningen av lärare vid stiftets läroverk, där det för övrigt ända till 1901 var obligatoriskt för den som sökte tjänst att avlägga undervisningsprov inför domkapitlet. Vid tillsättningen hade biskopen två röster plus utslagsröst. Den som inte accepterade domkapitlets beslut hade att besvara sig hos Kungl. Maj:t. Biskop och domkapitel hade också viss disciplinär myndighet över lärare och elever. Vidare var det eforus som beviljade tjänstledigheter och godkände lärarförordnanden. På förslag av rektor och kollegium bestämde han också läroböcker i alla ämnen. Detta var en reminiscens av den forna kyrkliga lärokontrollen, som nu inte längre spelade någon roll. För religionsundervisningens del skulle den emellertid i början av 1900-talet få ny aktualitet och orsaka åtskilligt rabalder.

Kristendomsämnets utformning²⁾

Kristendom fanns med som obligatoriskt ämne under alle de nio åren som den fullständiga läroverksutbildningen omfattade. I klasserna 1 till 3 hade man kristendom tre timmar i veckan och i klasserna 4 till 7 två timmar. I internationell jämförelse var timtalet väl tilltaget.

När det gäller ämnets utformning och innehåll får man skilja mellan de bibliska, dogmatiska och kyrkohistoriska inslagen.

Vad först bibelundervisningen beträffar, bestod den dels av biblisk historia, dels av bibelläsning. Biblisk historia förekom i de tre lägsta klasserna och omfattade stoff ur såväl gamla som nya testamentet. Den kallades i dagligt tal för "bibliskan", en benämning som också brukades om läroboken i biblisk historia.

Läroböckerna som användes för bibelundervisningen - den vanligaste var Norlén-Lundgren "Biblisk historia för folkskolan" - bestod vanligen av ett urval av korta bibeltexter som bands ihop av utgivarnas s.k. sammanfattande återblickar. Detta liksom själva termen biblisk historia gav intryck av att det rörde sig om ett faktiskt historiskt förlopp där Gud ledde sitt egendomsfolk fram emot fulländning och frälsning, den s.k. frälsningshistorien. Något försök att sätta in isrealiterna i deras rätta profanhistoriska sammanhang bland andra semitiska och främre-orientaliska folk gjordes inte i dessa böcker.

Beträffande bibelns tillkomst fick eleverna lära sig vad som sades härom på första sidan i 1878 års katekesutveckling: "Den heliga skrift är Guds ord, som genom den Helige Andes ingivelse är skrivet av profeter, evangelister och apostlar, oss till undervisning, bättring, tröst och evig salighet".

Läsning direkt ur bibeln skulle också förekomma i de tre lägsta klasserna "i sammanhang med bibliska historien och katekesen". Från klass 4 t o m 7:e nedre fortsatte bibelläsningen men nu utan anknytning till någon lärobok. Enligt undervisningsplanen skulle man gå igenom ett av evangelierna (klass 4), Apostlagärningarna (klass 5) samt de poetiska och profetiska böckerna och breven (klass 6 - 7:e nedre).

Det dogmatiska momentet bestod dels av katekesundervisning i de fem lägsta klasserna, dels av tros- och sedelära i de högsta.

Även läroverken skulle, som redan framgått ovan, den år 1878 antagna s.k. utvecklingen av Luthers lilla katekes användas. Katekesutvecklingen, ibland kallad "stora katekesen" eller "långkatekesen" till skillnad från "lillkatekesen", dvs Luthers lilla katekes, var den svenska kyrkans officiella lärobok i kristendom.

Den var en relativt omfattande konfessionell utläggning, kommentar eller förklaring till Luthers lilla katekes med dess fem huvudstycken uppbyggd med frågor och svar samt bibelcitat inlagda som stöd och belägg för lärosatserna.

I tros- och sedeläran i de tre högsta klasserna undervisade man efter en särskild lärobok. Vanliga var Norbecks "Lärobok i teologien" och Ullmans "Religionslära". De hade en utpräglad systematisk och läromässig uppläggning och gav mycket litet utrymme åt etiken. Före 1895 kallades momentet f.ö. enbart troslära. Den bibeluppfattning, som speglades var konservativ och traditionell och visade inga spår av ett historisk eller bibelkritiskt betraktelsesätt.

Några andra kristna riktningar än den evangelisk-lutherska behandlades inte, än mindre någon orientering om främmande religioner. Inte heller tog läroböckerna upp åsikter och angrepp från kristendomsfientligt håll.

Kyrkohistorien inträdde i 6:e nedre. Största utrymmet ägnades äldre tidsskeden och även kyrkohistorien hade en dogmatisk och dogmhistorisk prägel. Lutherdomen stod i centrum och den katolska kyrkan kunde alltjämt betecknas som "protestantismens dödsfiende". Missionshistorien i modern mening gavs inget eller mycket begränsat utrymme. Även den svenska kyrkohistorien behandlades jämförelsevis kortfattat.

Slutligen bör nämnas, att läsning av "valda psalmer" förekom i de tre lägsta klasserna.

Som framgår hade kristendomsundervisningen en klart konfessionell karaktär. Även om det inte - lika litet som för andra ämnen - existerade någon formulerad målangivelse för kristendom, var det en självklarhet att undervisningens syfte var att fostra eleverna in i den lutherska kyrkans lära och tro. I varje fall för kyrkoleddarna framstod skolans kristendomsundervisning som en del av kyrkans egen verksamhet.

Den den allmänna debatten vid sekelskiftet bröt sig emellertid meningarne starkt i fråga om synen på kristendomsämnet och dess ställning och utformning.

Debatten om kristendomsämnet

Debatten i Sverige vid 1900-talets början om kristendomsundervisningen var tidvis mycket intensiv och utgjorde en del av den vidare frågan om kyrkans och religionens förhållande till staten. Som en bakgrund till de förändringar som skall skildras längre fram måste om än kortfattat denna debatt beröras.

En läroplanshistorisk framställning (och forskning) kan ju nämligen inte begränsa sig till enbart en analys av en läroplans text och innehåll. Att klarlägga den ideologiska och vetenskapliga miljö i vilken en läroplansförändring sker är också en del av uppgiften. Ytterligare en del, som skall behandlas något längre fram, är att undersöka själva förloppet vid tillkomsten eller förändringen av en läroplan.

Debatten om och kritiken mot kristendomsundervisningen fördes i huvudsak efter tre ibland konvergerande linjer, en politisk, en kyrkligt-teologisk och en pedagogisk.³⁾

För den p o l i t i s k a r a d i k a l i s m e n, oavsett om den representerades av socialdemokrater eller liberaler, framstod en konfessionell och obligatorisk kristendomsundervisning som ett ingrepp i den enskildes tros- och tankefrihet. För socialdemokraternas del låg givetvis den inställningen helt i linje med vad partiprogrammet av år 1897 hade att säga i religionsfrågan. Enligt detta skulle religionen förklaras för privatsak och skolan skiljas från kyrkan.⁴⁾ Följaktligen krävdes också i upprepade tidningsartiklar och mötesuttalanden en neutral, konfessionslös och historiskt betonad religionsundervisning.⁵⁾ Detta krav gällde inte endast den obligatoriska skolan ("medborgarskolan"). 1905 års partikongress uttalade sig för en religiöst konfessionslös undervisning "inom alla stadier av statsunderstödda skolor".⁶⁾ Framför allt riktade sig kritiken mot katekespluggandet. Således kunde det t.ex. heta att prästerna i katekesen hade det bästa tänkbara medlet till "folkets idiotiserande".⁷⁾

Socialdemokraternas ledare Hjalmar Branting tog också i skilda sammanhang upp religionsundervisningen. Det han opponerade sig emot var den obligatoriska undervisningen i kristen dogmatik. Däremot hade han inget att invända emot en rent historisk under-

visning om religionernas innehåll och betydelse, som ju behövdes om man överhuvud ville lära känna den mänskliga odlingen.⁸⁾

Men inte endast från renodlat socialdemokratiskt håll restes reformkrav i fråga om kristendomsundervisningen. Den 1884 bildade Föreningen för religionsfrihet krävde i slutet av 1880-talet att religionsundervisning skulle tas bort ur de offentliga skolorna.⁹⁾ I föreningens reviderade program 1891 sägs apropå tvångslagstifning bl.a. att man vill verka för "upphävande av religionsundervisningens egenskap av tvångsämne i statens och kommunens skolor." ¹⁰⁾

Även den radikala studentföreningen Verdandi tog upp frågan. I ett av de första bidragen i dess skriftserie vände författarna sig emot det tvång som en obligatorisk, konfessionell religionsundervisning innebar.¹¹⁾

Från samma läger hävdades i annat sammanhang, att all religionsundervisning visserligen inte borde avskaffas men att undervisningen måste bedrivas objektivt och på vetenskaplig grund.¹²⁾ Ett annat krav var att det borde förekomma undervisning även om icke kristna religioner och att skolan inte bara skulle meddela en åsikt.¹³⁾

Den år 1900 bildade Frisinnade klubben uttalande sig även om religionsundervisningen. Den borde i statliga och statsunderstödda läroverk göras valfri och befrias från mekanisk utanläsning och "ohistorisk-dogmatisk teologi".¹⁴⁾

Debatten om läroverkens kristendomsundervisning påverkades givetvis även av det kyrkliga och teologiska läget. I och med att den kyrkliga enheten genom väckelse- och frikyrkorörelserna under 1800-talets senare hälft brutits och skolan hade att undervisa barn tillhöriga andra religiösa samfund än svenska kyrkan ställde den obligatoriska konfessionella kristendomsundervisningen till svårigheter. I första hand gällde dessa naturligt nog folkskolan. Antalet läroverkselever var som tidigare sagts ännu vid sekelskiftet mycket begränsat. Men i princip var problemet detsamma för läroverken som för folkskolan och det från frikyrkligt håll framförda kravet på en "avkonfessionalisering" av kristendomsundervisningen gällde även dem.¹⁵⁾

Givetvis var det katekesundervisningen med dess lutherskt ortodoxa prägel som var stöttestenen, för baptisterna i synnerhet fjärde och femte huvudstyckena om dopet och nattvarden.¹⁶⁾

Kring sekelskiftet började den s.k. liberalteologin få fotfäste vid universiteten. Jämfört med den konfessionellt bundna och konservativa teologi som kyrkolederna i regel företrädde stod liberalteologin dogmatiskt tämligen obunden och hade en öppen håg för den religionsvetenskapliga forskningens frihet, en frihet som också gällde bibeln som historisk urkund.¹⁷⁾

De teologiska motsättningarna åren kring sekelskiftet mellan en konservativ och ortodox kristendomssyn och den kulturöppna och reforminriktade liberalteologin gav även upphov till meningsbrytningar om hur skolornas kristendomsundervisning borde vara beskaffad. Den som bland kyrkomännen gick i främsta ledet med krav på en reform var den av Alfred Ritschls teologi påverkade pastor primarius Fredrik Fehr. Han vände sig mot dogmen om verbalinspirationen och bristen på respekt för det historiska sanningskravet och mot att kristen tro hade blivit liktydigt med försanthållandet av en summa lärosatser, som inte kunde omsättas i praktiken. Fehr kritiserade också katekesläsningen och tog skarpt avstånd från det "atomistiska" bruket av bibeln och den s.k. dicta probantia-metoden enligt vilken bibeln används som "en lagkodex eller orakelsamling" för att bevisa sanningshalten i olika lärosatser. Vad han ville var sammanfattningsvis "att det dogmatiska elementet" skulle träda tillbaka för "det religiöse och etiska" och att i fråga om bibelundervisningen den nyss nämnda dicta probantia-metoden skulle ersättas med en sammanhängande bibelläsning.¹⁸⁾

Fehrs program fördes vidare och utvecklades ytterligare av S.A. Fries, som var en av den historiskt-kritiska bibelforskningens främsta introduktörer och banerförare i Sverige kring sekelskiftet. Han hävdade tidigt att bibelforskningens resultat borde förmedlas även till den högre skolundervisningen. Hos Fries utbildades så småningom ett religionspedagogiskt program som innebar en boskillnad mellan kyrkans konfessionella och skolans objektiva, historiskt och religionshistoriskt präglade religionsundervisning.¹⁹⁾

Även i den p e d a g o g i s k a debatten vid sekelskiftet intog frågan om kristendomsämnet och särskilt då katekesläsningen en central plats.²⁰⁾ En av de skolmän som konsekvent och genomtänkt yrkade på en reformering av kristendomsundervisningen var Fridtjuv Berg. Han var samtidigt en framstående liberal politiker. Mest känd är han för sitt bottenskolprogram, dvs att folkskolan skulle ge den grundläggande och för alla barn oberoende av samhällsklass gemensamma undervisningen. Genom sin ledande ställning inom Sveriges allmänna folkskollärareförening och som riksdagsman utövade Berg stort inflytande.

Berg var en avgjord motståndare till en dogmatisk, på katekesplugg baserad kristendomsundervisning. Han hävdade att undervisningen måste vara meningsfull och levande och att den inte fick gå utöver barnens fattningsförmåga. Därför lämpade sig bibeln, framför allt evengelierna, allra bäst som utgångspunkt för undervisningen. Berg hävdade att katekesundervisningen var otillfredsställande även därigenom, att den gav en redan färdig åskådning i fasta läroformuleringar. Det borde i stället vara kristendomsundervisningens uppgift att ge barnen underlag och utgångspunkter som vägledning för ett eget ställningstagande i religiöst avseende.²¹⁾

Bergs grundsyn delades av många som vid sekelskiftet tog till orda i den intensiva debatten vid seklets början. En av dem var läroverksmannen Bengt J:son Bergqvist vilken, som vi skall se, snart nog kom att spela en avgörande roll när det gällde att reformera just läroverkets religionsundervisning.

Sammanfattande kan sägas att oppositionen mot kristendomsundervisningen kom från olika håll men att den ändå präglades av en viss samstämmighet. Den politiska vänstern och de frikyrkliga hade religionsfrihetsprincipen som gemensam utgångspunkt. När det gällde innehåll och uppläggning av ämnet var den frikyrkliga, liberalteologiska och pedagogiska opinionen enhällig i sin kritik av den katekesbundna dogmatiska undervisningen. Bortsett från frikyrkliga bedömare var kritikerna också eniga när det gällde att ta avstånd från den bokstavstroga och ohistoriska bibelundervisningen, som skapade en klyfta mellan kristendomsämnet å ena sidan och historia och naturvetenskap å den andra.

Ämnet framstod som efterblivet och förlegat - och det inte bara för utanförstående radikala kritiker. Även en del kristendoms-lärare och präster var av den uppfattningen. De iakttog med oro situationen och insåg att ämnet befann sig i en svår kris.

Likväl fortgick vid 1900-talets början både folkskolans och läroverkens kristendomsundervisning på samma vis som den gjort i årtionden. Den var med sin kyrkligt konfessionella och abstrakt läromässiga utformning en kyrkans egen undervisning förlagd till skolans lokaler. Först sedan en administrativ reform genomförts och läroverken fått en central och enhetlig ledning skulle för deras del en läroplansreform bli möjlig.²²⁾ Folkskolan däremot skulle få vänta ytterligare et antal år.

Läroverksreformen. Kristendomsämnets förnyelse

År 1904 fattade den svenska riksdagen beslut om en reform av den högre skolundervisningen. Det allmänna läroverket delades nu i en sexårig latinfri realskola och ett fyraårigt gymnasium. Realskolans sjätte klass skulle avslutas med den s k realexamen, som skulle ge en lägre och för det praktiska livet mer lämpad utbildning än studentexamen. Ett stort problem med det förra sju-klassiga läroverket hade nämligen varit att knappt 30% av eleverna där fullföljde utbildningen.

Beslutet innebar också att en särskild central myndighet, den s.k. läroverksöverstyrelsen, inrättades. Därmed kopplades biskopar och domkapitel bort från allt verkligt inflytande över läroverken.²³⁾ Den nya myndigheten, som började sin verksamhet 1905, grep sig snabbt an med att förverkliga de beslut riksdagen fattat om det svenska läroverket. För den nya realskolan resulterade arbetet i undervisningsplanen av den 2. mars 1906.²⁴⁾ Alldeles oavsett den uppståndelse som kursplanen i kristendom kom att väcka är den nya undervisningsplanen av visst läroplans-historiskt intresse. För första gången i svensk läroverkshistoria införs nu för de olika ämnena särskilda mål som klargör vilken uppgift ämnesstudiet har. Den andra komponenten i kursplanen är kursfördelningen, som svarar mot en senare tids huvudmoment. Den tredje komponenten är de metodiska anvisningarna som också nu införs som en nyhet för läroverkets del.

I fråga om antalet av veckotimmar innebar den nya planen ingen förändring för kristendomens vidkommande. Det är i själva kursplanen nyheterna återfinns.

Vad då först målet beträffar har det följande lydelse:

Kristendomsundervisningen i realskolan har till uppgift att till en omfattning, som öfverensstämmer med lärjungarnas ålder och realskolans bildningsmål, samt på ett sätt, som kan främja lärjungarnas religiöst sedliga utveckling, meddela insikt i kristendomens historia samt i hufvudpunkterna af dess lära.

Man slår här som synes fast att undervisningen skall ta hänsyn till elevernas ålder. Det bör ses som en markering mot tidigare kristendomsundervisning, som ofta präglats av ett mekaniskt och för eleverna obegripligt rabblande av katekesstycken, bibelord och psalmverser. Man märker redan här något av den utvecklingspsykologiska insikt som karakteriserar den nya kursplanen.

Vidare är skrivningen "som kan främja lärjungarnas religiöst-sedliga utveckling" av intresse. Det är en ganska vag och allmänt hållen målformulering. Att fostra till tro i den evangelisk-lutherska kyrkans lära är det ej längre fråga om. Detta hade varit ett självklart men outtalat och förvisso aldrig uppnått mål för skolan så länge den officiella läroboken, dvs. 1878 års katekesutveckling, var föreskriven till användning. Att formuleringen rymmer en anpassning till det förhållandet, att kyrkans läroenhet nu är under söndervittring torde vara klart. Skolan har att möta barn inte bara till anhängare av den officiella kristendomsuppfattningen utan till frikyrkofolk, fritänkare, förnekare och - kanske inte minst - till mängden av indifferent.

Formuleringen "främja lärjungarnas religiöst-sedliga utveckling" visade sig f.ö. vara slitstark. Dem kom att i stort sett leva kvar intakt för detta stadium tills dess grundskolans läroplan 1962 neutraliserade den till att gälla elevens "personliga utveckling".

Vad själva kursfördelningen beträffar föreskrivs för klasserna 1 - 3 "Bibliska berättelser jämte lärdomar ur den kristna tros- och sedeläran med anslutning till ..." i klass 1 första trosartikeln och de tio budorden, i klass 2 andra trosartikeln och

Fader Vår, i klass 3 tredje trosartikeln samt instiftelseorden till dopet och nattvarden. I klass 4 behandlas "Israels historia" i sammanhang med en översikt av Gamla testamentets skrifter, varav valda delar skall läsas. Israels historia skall belysas med "korta underrättelser ur den allmänna religionshistorien". I klass 5 ges en "framställning af Jesu lif och verksamhet", även den i sammanhang med textläsning och en översikt av Nya testamentets skrifter. I de två sistnämnda klasserna skall dessutom ges en översiktlig framställning av den kristna tros- och sedeläran. Klass 6 slutligen ägnas kyrkohistorien och en orientering om de religioner, "med hvilka kristendomen varit eller är i beröring". Även här skall bibelläsning förekomma.

Vad är då det nya i detta ? En programförklaring får man i de metodiska anvisningarnas första punkt:

1. Kristendomsundervisningen skall gemongående meddelas på grundval av den heliga skrift. Det historiska stoffet skall i möjligaste mån bilda utgångspunkt för det dogmatiskt-etiska läroinnehållet. Detta senare skall vara av religiöst-etiskt verklighetsvärde och får aldrig inskränkas till endast abstrakta lärosatser.

Grundsatsen är här tydlig och klar - undervisningen skall utgå från bibeln. Det innebär att man vänder upp och ned på hela inlärningsprocessen. Förut hade barnen redan från tidig ålder fått börja med att prägla in lärosatser ur katekesen, både Luthers lilla och utvecklingen. De hade fått utgå från det abstrakta och formelartade. Utbrutna stycken ur bibeln hade fått tjäna som stöd och bevis för katekesorden. Nu däremot skall man utgå från bibeln. Det historiska stoffet, varmed man uppenbarligen menar just texter ur bibeln, skall vara det grundläggande, det man börjar med. Ordet katekes nämns endast i de metodiska anvisningarna. Att den skall användas är likväl klart men icke "såsom utgångspunkt för undervisningen utan endast till sammanfattning af de redan vunna lärdomarna", dvs. det man utvunnit ur bibelberättelserna. 1878 års katekesutveckling nämns överhuvudtaget inte och skall följaktligen inte brukas.

Även i fråga om bibelundervisningen har betydande förändringar skett. För klasserna 1 - 3 finner man att det gamla uttrycket biblisk historia inte längre förekommer. I stället talas om bibliska berättelser. I det ligger en programförklaring. Det innebär att man ville bryta med den frälsningshistoriska framställ-

ningen av gamla testamentet och markera att det gammaltestamentliga stoffet inte skulle förstås som historia i egentlig mening, som något man måste hålla för sant i alla stycken. Detta var vad som gällt i fråga om "bibliskan" hittills. Det mirakulösa stoffet i gamla testamentet och bristen på överensstämmelse med det man fick läsa i den vanliga historieundervisningen och även i naturläran gjorde ju i varje fall för de vakna eleverna den bibliska historieundervisningen orimlig.

Nu skall man i stället i klasserna 1 - 3 ur utvalda berättelser från gamla och nya testamentet om personer och tilldragelser ta fram sådant som kan "bilda grundval för lättfattliga religiösa sedliga lärdomar". Även i de högre klassernas bibelundervisning skall det sedligt religiösa dominera. Men där skall man få "en kort, på historiska grunder byggd översikt av de bibliska böckernas uppkomst och innehåll". Här gör med andra ord den vid denna tid så omdebatterade historiskt kritiska bibelforskningen sitt intåg i skolan.

Ytterligare en sak värd att notera är att nu för första gången i en svensk läroplan visst utrymme bereds för en orientering om icke-kristna religioner.

Det är inte svårt att se, att det är den "moderna", liberala teologin som reflekteras i den nya kursplanen. Man märker tydligt influenserna i den starka betoningen av kristendomens etiska sida och i avståndstagandet från abstrakta, dogmatiska läroformuleringar. Ett ofta förekommande uttryck är som framgått "lärdomar" eller "religiösa sedliga lärdomar". Det gäller att göra det kristna trosinnehållet levande och engagerande för eleverna så att undervisningen - för att knyta an till målformuleringen - verkligen främjar deras religiösa sedliga utveckling. Man märker det vidare på betonandet av det bibliskt-historiska stoffet som grund och utgångspunkt för undervisningen och på strävandet att föga in bibeln i sitt historiska och religionshistoriska sammanhang.

Den liberala teologi, som kursplanen således är en reflex av, präglades av en tydlig apologetisk tendens. En sådan tendens var det säkert också som låg bakom utformningen av kursplanen. Med en tidsenlig och verklighetsförankrad religionsundervisning bak-

om sig skulle den bildade ungdomen lättare kunna stå emot tidens vantro och rationalism. Genom den avkonfessionalisering och breddning ämnet genomgick kom det mer i paritet med skolans övriga ämnen och dess roll som ett medborgerligt bildningsämne blev klarare markerad.

Vad kursplanens "hemvist" i teologiskt och religionspedagogiskt avseende beträffar är man f.ö. inte enbart hänvisad till egna slutsatser, Upphovsmannen, läroverksrådet Bengt J:son Bergqvist, har själv namngivit några av de personer han haft som rådgivare. De är så gott som alla hemmahörande i det liberalteologiska lägret, liksom f.ö. Bergqvist själv. Hans uppgifter går också i en del fall att belägga med samtida brevmaterial.²⁵⁾

Undervisningsplanen utlöste stark oro och bitterhet bland biskoparna och den kyrkligt konservativa opinionen i landet. Ingen som helst kontakt, exempelvis genom en officiell remiss till biskopar och domkapitel hade förekommit. Det stod nu ännu klarare att den nyinrättade centrala myndigheten, läroverksöverstyrelsen, hade övertagit all verklig makt över läroverken. Den framstod för den kyrkligt konservativa opinionen som det redskap med vars hjälp den olutherska förflackade kristendomssyn, som redan fått fäste vid de teologiska fakulteterna, nu också trängde in i skolans värld.

Biskoperna försökte genom en petition till Kungl. Maj:t och stödda av en relativt stark opinion att återfå makten över läroverkens kristendomsundervisning. Vad de krävde var bestämmanderätt över läroböcker i kristendom och rätt att få yttra sig över läroplaner i ämnet. Klockan kunde emellertid inte vridas tillbaka. Det enda de uppnådde var att de skulle få yttra sig vid tillsättning av lärartjänster i kristendom och med en representant ingå i läroverksöverstyrelsens granskningsnämnd för läroböcker i ämnet. Detta var givetvis något helt annat än den kyrkliga lärokontroll de tänkt sig få utöva.²⁶⁾

År 1909 utfärdades kursplanen för det reformerade gymnasiet.²⁷⁾ Även den har sitt ämnes- och läroplanshistoriska intresse. Den måste dock här behandlas mycket kortfattat.

Timtalsmässigt behöll ämnet sin position, dvs. två veckotimmar i var och en av de fyra årskurserna. När det gäller utformningen ägde jämfört med den tidigare läroplanen för detta stadium en modernisering rum, som ligger helt i linje med den förnyelse som hade inletts med realskolans kristendomsplan. I målet slås fast att kristendomsundervisningen skall överensstämma med gymnasiets allmänna bildningsmål. Det skall, precis som i realskolan, bedrivas på ett sätt "som kan främja lärjungarnas religiösa och sedliga utveckling".

Beträffande innehållet intar bibelläsning och kyrkohistoria en dominerande plats. Det rent dogmatiska stoffet har reducerats. Strävan efter vad som i en senare tids läroplansdebatt kallas relevans är tydlig. Så skall man t.ex. ta hänsyn "till mera allmänna religiösa och sedliga frågor i tiden", som ungdomen kan kräva att få utredda och besvarade. Samband skall hållas med elevernas övriga vetande och med "det verkliga lifvets behof". Kännedomen från realskolan om utomkristna religioner skall befastas. Det finns i de metodiska anvisningarna t o m ett påpekande att man skall beakta kristendomens ställning inte bara till andra religionsformer utan även till idealistisk och materialistisk världsåskådning. Man ser här således ett tidigt om än försiktigt uttryck för den breddning av ämnet som mer explicit kom att formuleras i det svenska gymnasiets läroplan 1965, där huvudmomenten "Livsåskådningsdebatten" och "andra attityder till tillvaron än de religiösa" var uppmärksammade inslag.²⁸⁾

Liksom fallet var med realskolans kristendomsplan kom gymnasieplanen att stå sig länge. I allt väsentligt var den oförändrad fram till läroplansreformen 1965.

Noter

- 1 Thelin 1981 a, s 25 ff
- 2 A a, s 55 ff
- 3 A a, s 60 ff
- 4 Tingsten 1941, s 285. Jfr. Tegborg 1969, s 371
- 5 Rosenberg 1948, s 210 ff, Nerman 1960, s 101 ff. Om socialdemokraternas skolpolitik vid denna tid se äv Isling 1980, s 153 ff
- 6 Citerat efter Nerman 1960, s 169
- 7 Rosenberg 1948, s 210
- 8 Thelin 1981 a, s 61
- 9 Nerman 1960, s 67

- 10 A a, s 123
- 11 Whitlock 1888, s 21 ff
- 12 Ohrvall 1902, s 14 ff
- 13 Alrutz 1902, s 25 ff
- 14 Rosenborg 1925, s 23
- 15 Frågan om frikyrkligheten och folkskolans religionsundervisning kring sekelskiftet har bl a behandlats av Moberger 1961, s 162; Tegborg 1969, s 25 ff; Algotsson 1975, s 34, 43 f o 53
- 16 Thelin 1981 a, s 63
- 17 De teologiska meningsbrytningarna vid sekelskiftet och 1900-talets början finns skildrade av flera författare. Här må räcka med en hänvisning till några nyare arbeten såsom A Tärge, Ungkyrkomännen, arbetarfrågan och nationalismen 1901-1911 (1969), s 25-40; K G Hammar, Liberal teologi och kyrklig politik (1972), s 9 ff och S Hidal, Bibeltro och bibelkritik (1979), s 54 ff. En kort sammanfattning finns i Algotsson 1975, s 59 f
- 18 Thelin 1981 a, s 64
- 19 Ib
- 20 Thelin 1981a, s 65 f
- 21 A a, s 19 f o s 129 f
- 22 A a, s 66
- 23 Det politiska, administrativa och taktiska spelet bakom detta maktskifte har jag sökt utförligt klarlägga i mitt arbete Exit eforum (Thelin 1981 a)
- 24 SFS 1906 nr 10. De följande sidorna återger i något sammandrag Thelin 1981, s 147-150
- 25 Bergqvist 1911. Se vidare Thelin 1981 a, s 150 och 157
- 26 Petitionen och dess följdverkningar behandlas utförligt i Thelin 1981 a, s 170 ff och i Thelin 1981 b
- 27 SFS 1909 nr 28. Se vidare Thelin 1981 a, s 245 f
- 28 Lgy 1965, s 197

TRYCKTA KÄLLOR

Kongl Maj:ts nådiga stadga för rikets allmänna läroverk den 1 november 1878. SFS 1878 no 53 (Ls 1878)

Undervisningsplan för realskolan med flera författningar rörande Rikets allmänna läroverk jämte öfverstyrelsens cirkulär. Utgifven av B J:son Bergqvist. Stockholm 1906 (Up 1906)

Läroplan för grundskolan. Stockholm 1962 (Lgr 62)

Läroplan för grundskolan. Stockholm 1969 (Lgr 69)

Läroplan för gymnasiet. Stockholm 1965 (Lgy 65)

Läroplan för gymnasieskolan. Stockholm 1970 (Lgy 70)

LITTERATUR

Algotsson, K-G : 1975 Från katekestväng till religionsfrihet. Debatten om religionsundervisningen i skolan under 1900-talet. (Skrifter utgivna av Statsvetenskapliga föreningen i Uppsala, nr 70) Stockholm

- Alrutz, Sidney : 1902. Den kyrkliga teologiens ställning till allmän religionshistorisk forskning och undervisning. (I vår tids livsfrågor nr XXII) Uppsala
- Bergqvist, Bengt J:son: 1911. Religionsundervisningen i realskolan. (Minneskrift tillägnad Fridtjuv Berg på 60-årsdagen, s 18-30) Stockholm
- Hammar, K G : 1972. Liberal teologi och kyrkopolitik. Kretsen kring Kristendomen och vår tid. Lund
- Hidal, Sven : 1979. Bibeltro och bibelkritik. Studier kring den historisk-kritiska bibelsynens genombrott i Sverige 1877-1910 med särskild hänsyn till Gamla Testamentet. Stockholm
- Isling, Åke : 1980. Kampen för och mot en demokratisk skola. Stockholm
- Moberger, Karin : 1961. Religionsenhet och religionsfrihet i folkskolans kristendomsundervisning 1911-1919 I (Kyrkohistorisk Årsskrift 1961, s 154-225) Uppsala
- " " : 1962. Religionsenhet och religionsfrihet i folkskolans kristendomsundervisning 1911-1919 II (Kyrkohistorisk Årsskrift 1962, s 138-191) Uppsala
- Nerman, Ture : 1960. Hjalmar Branting - fritänkaren. Stockholm
- Rosenberg, S-Å : 1948. Kyrkan och arbetarrörelsen, Lund
- Rosenborg, Einar : 1925. Frisinnade klubben 1900-1924. En återblick. Stockholm
- Tegborg, Lennart : 1969. Folkskolans sekularisering 1895-1909. Upplösningen av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige. Uppsala
- Thelin, Bengt : 1981 a. Exit eforus. Läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen. Stockholm
- " " : 1981 b. Biskopspetitionen och biskoparna. Några forskningsfragment om läroverkens sekularisering och striden om kristendomsundervisningen. (Kyrkohistorisk Årsskrift 1981) Uppsala
- Tingsten, Herbert : 1941. Den svenska socialdemokratins idéutveckling 1-2. Den svenska arbetarklassens historia. Stockholm
- Whitlock, Anna : 1888. Skolans ställning till religionsundervisningen i Sverige och andra länder. (Studentföreningen Verdandis småskrifter 8) Stockholm
- Öhrvall, Hjalmar : 1902. Skolans skiljande från kyrkan. (I vår tids livsfrågor nr XXII, s 3-23) Uppsala

ENGELSKUNDERVISNINGENS VILLKOR I SVERIGE FRAM TILL 1905
Forskningsläge och materialsituation

Ingar Bratt

I ett land med ett litet språkområde är undervisningen i främmande språk ett viktigt utbildningsinslag. Det gäller inte bara i dagsläget och för framtiden utan också i ett utbildningshistoriskt perspektiv. Valen av skolspråk speglar landets kulturella och materiella orientering under olika skeden av dess historia, valen av undervisningsmål kan berätta om vilka kunskaper och färdigheter som ansetts eftersträvansvärda för olika studerandegrupper, och valen av undervisningsmetoder visar vilka olika vägar som prövats för att nå dessa mål. Språkundervisningens problem är ständigt aktuella. De kan behöva en historisk belysning.

Sedan 1946 är engelska det första främmande språket i svenska skolor. Detta år placerades nämligen engelskan före tyskan i språkföljden vid läroverken. Tyskan hade i sin tur vunnit sin rangplats genom att ersätta latinet som grundläggande språk i gossläroverken och franskan som språket par préférence i många flickskolor. All undervisning i språk har gemensamma komponenter, modermålsundervisningen inräknad, och undervisningen i ett visst språk kan inte studeras utan sidoblickar till de övriga. Materialsituationen är också i stort sett densamma oberoende av vilket skolspråk undersökningen gäller; i stället skiftar den med avseende på tidsperiod och undervisande institution, i synnerhet beroende på om denna varit offentlig eller privat. Vad jag här i största korthet vill informera om är dels svensk undervisningshistorisk forskning på de moderna språkens område under de sista trettio åren, dels några av de materialtyper jag arbetat med under mina försök att kartlägga den svenska engelskundervisningens historia. Gränsåret för mitt eget arbete är 1905. Det beror på att engelskstudier då, och först då, blev obligatoriska för alla läroverkselever som fortsatte sin skolgång fram till en examen, antingen det nu var realskoleexamen eller studentexamen på real- eller latinlinjen.

Inte förrän 1807 finns de moderna språken - svenska, tyska, franska och engelska - upptagna i en svensk skolordning bland de äm-

nen som skulle eller kunde studeras; för engelskans vidkommande gällde det då liksom i 1820 års skolordning blott och bart möjligheten att få lära sig språket på lediga stunder mot särskild betalning. Först i och med läroverksstadgorna 1856 och 1859 kom det verkliga genombrottet för den nyspråkliga undervisningen, samtidigt som de gamla språken - latin, grekiska och hebreiska - fick mindre framträdande platser på läsordningen. Striden om latinväldet finns dokumenterad av Olof Wennås i en doktorsavhandling med denna titel 1966; den har läroverkets utveckling 1849-1878 i centrum. Företrädesvis inom läroverkets 1800-tals historia rör sig också Karin Tarschys doktorsavhandling om modersmålsundervisningen i högre skolor, "Svenska språket och litteraturen", försvarad vid Stockholms högskola 1955. Nyligen togs samma tema upp igen men med en annan infallsvinkel, nämligen i arbetet Modersmål och faders arv 1981. Jan Thavenius, verksam vid litteraturvetenskapliga institutionen i Lund, utgår där från svenskämnets nuläge i grundskolan och spårar dess traditioner tillbaka till latinskolan, sådan den utformades i enlighet med 1649 års av Comenius influerade skolordning. Under 1600-talet skedde också den första utgivningen i Sverige av läroböcker i tyska, franska och engelska.

Utforskningen av i vilken omfattning och på vilka sätt undervisning i de "främmande lefvande språken" ägt rum i gången tid har intensifierats på sistone. Licentiatavhandlingen Tyskundervisningen i Sverige tramlades dock redan 1960 av Sven O Henriksson vid tyska institutionen i Stockholm. Det är en historisk studie, i vilken särskild hänsyn tagits till metodiska synspunkter på undervisningen i främmande språk. Från samma institution härrör Urban Hjelm och Barbro Börjessons licentiatarbeten 1968 och 1970 om förhållandena i två av våra nordiska grannländer. Hjelm behandlar Der Deutschunterricht an der höheren Schule in Norwegen med betoning av målsättningsproblematik och pedagogisk debatt åren 1814-1966, medan Börjesson har undersökt Der Deutschunterricht in Dänemark med tyngdpunkten förlagd till högre skolor under 1900-talet. Licentiatavhandlingar föreligger tyvärr ej i tryck utan endast i stencilerat skick, men de tre här nämnda finns i min ägo och lånas gärna ut vid behov. Från tyska institutionen i Stockholm kommer också Gösta Björns doktorsavhandling Deutsche Literatur in den Deutschbüchern des schwedischen Gymnasiums 1905-1970 (1979).

Bidrag till franskundervisningens historia har lämnats av Sigurd Leonardsson och Elisabet Hammar, bl a i deras doktorsavhandlingar. Leonardsson disputerade 1978 i ämnet pedagogik vid lärarhögskolan i Malmö. Hans avhandling omfattar två delar: Den franska grammatikens historia i Sverige I, som ger en översikt över perioden 1646-1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen, samt Histoire de la grammaire française en Suède II, en systematisk och undervisningsmetodisk analys. Därutöver har han publicerat rapporten Dialoger och talövningar i franskundervisningen (1979), en historisk översikt fram till år 1900. Elisabet Hammar disputerade 1980 i ämnet franska i Stockholm. I sin avhandling, L'enseignement du français en Suède jusqu'en 1807, tar hon upp undervisningsmetoder och läroböcker, och i Franskundervisningen i Sverige fram till 1807 (1981) behandlar hon undervisningssituationer och lärare. Under arbete befinner sig en fortsatt kartläggning och analys av 1800-talets läroböcker i franska, utförd av Elisabet Hammar med ekonomiskt stöd från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet.

Att undersöka engelskundervisningens historia har som sagt fallit på min lott. Som bakgrund har jag egna undervisningserfarenheter från 1950-talet, då jag undervisade folkskolebarn i engelska i klasserna 5-8, och från 1960-talet, då jag ledde engelska språklaboratoriekurser för nybörjare inom Lunds universitets kursverksamhet. Min doktorsavhandling i pedagogik, Engelskundervisningens framväxt i Sverige (1977), begränsar sig till tiden före 1850. Den följdes samma år av institutionsrapporten Bidrag till språkmetodikens historia, en översikt över metodutvecklingen fram till 1900-talets början. Anslag från Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet har gjort det möjligt för mig att undersöka engelskundervisningens fortsatta utveckling från 1850 till och med 1905. Från detta projekt, som nu är avslutat, föreligger en delrapport, Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850-1905, och en slutrapport befinner sig under utarbetande. Dess preliminära titel är Engelskundervisningens villkor i Sverige 1850-1905, och den kommer förhoppningsvis att publiceras inom serien Årsböcker i svensk undervisningshistoria.

Det har visat sig att mitt intresse för gångna tiders undervisning i engelska delas av andra, både inom och utom Sverige. Vid de

engelska institutionerna i Göteborg och Stockholm har sålunda två specialundersökningar genomförts på detta område och redovisats i en licentiatavhandling 1965 och en doktorsavhandling 1981. I den förra behandlar Margareta Olsson The Progressive Form in English School Grammars in Sweden 1857-1940, i den senare beskriver Rune Nohlgren English Pronunciation according to Peter Moberg (1801 ff.) and Other Swedes before 1900. Som en parallell kan nämnas att äldre läroböcker i engelska också blivit undersökta i Danmark, nämligen av O Svanholt (1968), K Sørensen (1971) och J E Nielsen (1976).

Under den period av svensk utbildningshistoria som jag själv studerat, tiden fram till 1905, har undervisning i engelska förekommit vid universitet, högskola och gossläroverk, vid lärarinneseminarier och privata flick- och samskolor, vid läroanstalter för merkantil, militär och teknisk utbildning, i hem med guvernant eller informator, vid språkinstitut, inom folkbildningsverksamhet och i viss utsträckning inom folkskolans påbyggnader, såsom borgarskolor och högre folkskola. Vidare har kunskaper i engelska förmedlats via privatlektioner och förvärvats genom självstudier med eller utan hjälp av läromedel utarbetade speciellt för detta ändamål. Materialet till engelskundervisningens historia är rikt och måste sökas på många olika håll. Givetvis blir det rikare ju närmre vår egen tid vi kommer.

År 1904 utnämndes språkprofessorer med undervisnings- och examinationsskyldigheter i enbart engelska vid universiteten i Uppsala och Lund, och året därpå installerades den förste professorn i engelska språket och litteraturen vid högskolan i Göteborg. Redan under första hälften av 1700-talet gavs dock undervisning i engelska vid uppsala- och lundauniversiteten liksom vid universitetet i Åbo, som då befann sig under svensk jurisdiktion. Här om kan man läsa i konsistorieprotokollen, där olika lärares kvalifikationer för uppgiften diskuteras. De från Åbo finns i tryck, men i Uppsala har bara 1600-talsprotokoll blivit tryckta och i Lund finns enbart handskrivna konsistorieprotokoll att tillgå. De erbjuder en fascinerande läsning. Några protokollsutdrag rörande striden om språkmästartjänsten vid Lunds universitet 1703 har jag haft förmånen att få publicerade i Vetenskaps societetens i Lund årsbok (1974). De gjordes under mina studier i ämnet idé-

och lärdomshistoria, i samband med att jag undersökte lundauniversitetets undervisning i moderna språk under 1600- och 1700-talen.

Annat arkivmaterial som belyser situationen vid universiteten är kanslersbrev, de filosofiska fakulteternas protokoll, examenshandlingar samt föreläsnings- och lektionsdiarier med åhörarlistor. Arkivalierna förvaras dels på universitetsorterna, dels i Riksarkivet. I diarierna har jag kunnat följa utvecklingen från språkmästarnas "exercitier" med adelsynglingar och andra under 1700-talet till de engelskfödda universitetslektorernas praktiska övningar med blivande filosofie kandidater från 1890 och framåt. Examensprotokollen har gett kunskap inte bara om de sedvanliga akademiska graderna utan också om en "examen pedagogicum", som existerade en kort tid vid 1800-talets början, och om studentexamen, innan den 1864 flyttades över till elementarläroverken. I dessa både examina kunde prövningar i engelska språket förekomma, men i filosofie kandidatexamen blev det först 1859 möjligt att tillgodoräkna sig kunskaper i engelska, då som en del av det nytillkomna examensämnet nyuropeisk lingvistik och modern litteratur.

Till det tryckta material som kan lämna bidrag till den akademiska engelskundervisningens historia hör givetvis föreläsningsskatalogerna, länge skrivna på latin, men också rektorernas årsberättelser, som bl a innehåller uppgifter om nyfilologiska seminarier och om akademiska lärares studieresor utomlands. Dessa redogörelser, fram till mitten av 1870-talet kallade inbjudningsprogram till (eller för) rektorsombytet, finns så gott som undantagslöst införda i årsskrifterna, som började utges i Uppsala 1861, i Lund 1864 och i Göteborg 1895. Matrliklar över studenter och lärare är en annan självklar materialtyp. Från slutet av 1800-talets finns dessutom studiehandböcker, de första utgivna 1887 i Uppsala och 1888 i Lund, på studenternas eget initiativ men i samarbete med examinatorerna i skilda discipliner. Det vittomfattande ämnet nyuropeisk lingvistik och modern litteratur var nu delat i två examensämnen, romanska språk och germanska språk, der senare omfattande tyska och engelska. I studiehandböckerna meddelas fordringarna för olika betygsgrader jämte anvisningar om lämplig kurslitteratur, information som tidigare bara förmedlats muntligt, man och man emellan.

Tack vare att studiehandböckerna finns i tryck och efter hand gavs ut i nya omarbetade upplagor kan man utan svårighet jämföra kraven i Lund och i Uppsala och registrera i vilken utsträckning universitetens nyspråkliga undervisning tog intryck av quousquisternas omstörtande reformprogram. Quousquisterna hörde hemma inom det skandinaviska sällskapet Quousque Tandem, bildat i samband med det tredje nordiska filologmötet i Stockholm sommaren 1886. Den reformrörelse som följde har beskrivits i Sverige av Valter Fevrell (1909), i Finland av Uno Berglund (1916) och i Norge av Torstein Harbo (1971). Det var förvisso ett samnordiskt projekt med föregångsmän sådana som normännen Johan Storm och August Western, dansken Otto Jespersen och den svenske fonetiker Johan August Lundell, alla utom Lundell anglister. Språkdebatten var livlig. Den kan följas år från år i nordiska periodica, såsom Norske universitets- og skole-annaler, den danska tidsskriften Vor Ungdom, Tidskrift utgiven av pedagogiska föreningen i Finland och de svenska organen Pedagogisk tidskrift och Verdandi, det senare språkrör för Quousque Tandem. I fackpressen möttes universitetens företrädare och läroverkens lärare i gemensamma omsorger om undervisningen i de nya språken.

För att komma åt läroverkens äldre historia måste man på nytt söka sig till otryckt material, i detta fall i domkapitlens arkiv i landsorten och kanslersgilletts arkiv som är förlagt till Riksarkivet. De där befintliga skrivelserna till och från konsistorierna angående läroverken i stiftet visar, att det var i kuststäder som de första tillfällena erbjöds att lära engelska, vilket också kunde förväntas. Vilka engelskböcker som fanns att tillgå framgår dels av Lorenzo Hammarskölds förteckning över "i Sverige från äldre till närvarande tider utkomne schole- och undervisnings-böcker", uppgjord på anmodan av en uppfostringskommitté 1817, dels av tre revisionsberättelser från 1824, 1832 och 1843 alla befordrade till trycket. Att leta efter engelskundervisning i 1800-talets strida ström av kommittébetänkanden, förslag med reservationer, utlåtanden och läroverksstadgor kan ibland upplevas som att leta efter en knappål i en höstack, men engelska språket finns med i diskussionerna och från 1856 också på timplaner och i kursföreskrifter, om än till en början endast för elever som dispenserades från läsningen av klassiska språk. Läroverksstatistik sammanställdes till ett allmänt lärar-

möte 1854, och från 1859 ålåg det statens läroverk att varje år låta trycka en redogörelse över sin verksamhet. På dessa s.k. årsprogram är den officiella läroverksstatistik baserad som föreligger för läsåren 1876-77, 1889-90, 1899-1900 och 1909-10. Den innehåller bl a läroboksförteckningar med uppgifter om hur många och vilka läroverk som hade använt de olika böckerna. Sedan läroverken 1878 fått inte bara en reallinje utan också en halvklassisk linje med obligatorisk engelskundervisning, rådde det stor efterfrågan på läromedel och lärare i engelska språket. Också vid de högre flickskolorna, som snabbt ökade i antal, upplevdes dessa behov.

Samtida facktidsskrifter och mötesberättelser gör det möjligt att i efterhand leva sig in i den många gånger stormiga språkmetodiska debatten. Av tidskrifterna finns det utöver de redan nämnda - den konservativa Pedagogisk tidskrift alltifrån 1865 och den reformvänliga Verdandi. Tidskrift för ungdomens målsmän i hem och skola med början 1883 - flera av kort varaktighet, såsom Tidskrift för Sveriges läroverk (1859-61, 1863-65), Pedagogiska a blad. Tidskrift för Sveriges elementarläroverk (1875-77) och Skandinavisk månadsrevy för undervisning i de tre hufvudspråken (tyska, engelska, franska) (1905). Därtill kommer Tidning för Sveriges läroverk, som började utges 1901. De allmänna lärarmötena dokumenterades så gott som undantagslöst medelst tryckta mötesberättelser, i vilka språksektionens förhandlingar brukar uppta stor plats. Från 1849 till 1905, åren för två genomgripande förändringar av de allmänna läroverkens organisation, hölls inte mindre än sjutton allmänna svenska lärarmöten på olika läroverksorter, och från 1879 till 1905 samlades åtta allmänna flickskolemöten. Därtill ordnades nordiska skolmöten och nordiska filologmöten, i regel i Köpenhamn, Stockholm eller Kristiania, fram till 1905 nio respektive sex av vartdera slaget. Berättelserna är i regel så detaljrika, att man vid läsningen av dem upplever sig vara deltagare i de diskussioner som refereras.

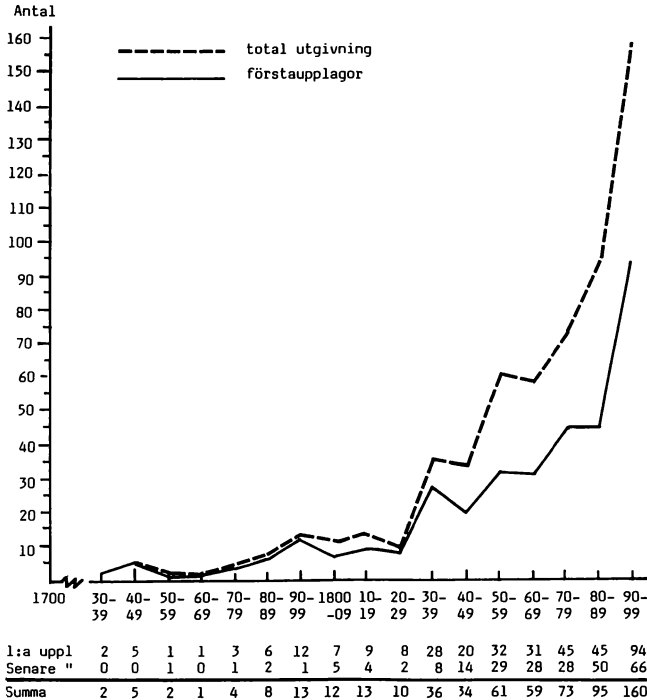
Andra värdefulla källor till språkundervisningens historia är avhandlingar av skilda slag. Akademiska avhandlingar i engelsk språkkunskap förekom innan ny europeisk lingvistik och modern litteratur blivit et examensämne men skrevs då på latin. Från 1859 till 1905 föreligger 36 gradualavhandlingar om engelska

språket och litteraturen, 24 försvarade i Uppsala, 12 i Lund, flertalet avfattade på engelska, några få dock på svenska och en på tyska språket. De visar vilka forskningsuppgifter som engagerade den tidens anglister och kan lätt tas fram på ett universitetsbibliotek tack vara två förtjänstfulla bibliografier - A Josephson: Avhandlingar och program utgivna vid svenska och finska akademier och skolor under åren 1855-1890 och A Nelson: Akademiska avhandlingar vid Sveriges universitet och högskolor läsåren 1890/91-1909/10. Josephson tar också med s k domkapitelsavhandlingar, dvs lärdomsprov skrivne av sökande till lektorstjänster vid läroverken och försvarade inför domkapitlet i den stiftstad där tjänsten var utlyst. Gällde det ett lektorat i moderna språk skulle avhandlingen såvel skrivas som försvaras på de främmande språk tjänsten gällde - ofta innehöll den i detta fall en längre uppsats på franska och några anspråkslösa teser på tyska och engelska. Jag har påträffat ett 50-tal domkapitelsavhandlingar med engelskspråkiga inslag varierande mellan 1/3 sida och 34 sidor. Deres tryckår varierar mellan 1842 och 1892 med en anhopning åren 1859-60, då många lektorat i "främmande levande språk" skulle besättas. Josephsons bibliografi fortsätts av C W Stjernberg: Domkapitelsavhandlingar efter 1890. Disputationsproven inför domkapiteln avskaffades 1892.

Bland tryckta avhandlingar i engelska språket finns också s k programavhandlingar, som kunnat uppspåras med hjälp av S E Melander: Förteckning öfver afhandlingar och uppsatser som ingå eller medfölja årsredogörelserna för rikets allmänna läroverk. 1883-1909; 1858-1882. Avhandlingar av detta slag skrevs av läroverkslärare med vetenskapliga ambitioner och skulle stadgeenligt biläggas årsprogrammen minst vart tredje år. I handskrift befinner sig däremot alla provårsavhandlingar, skrivna som ett led i läroverkslärarnas provårsutbildning alltifrån 1875, då denna gjordes obligatorisk för vinnande av kompetens till ordinarie tjänst. Det är Karin Tarschys som har gjort mig uppmärksam på detta material. Hon studerade det i provårsläroverkens arkiv på 1950-talet; själv har jag funnit provårsuppsatser från Lunds katedralskola förvarade i landsarkivet i Lund men katalogiserade i Lunds universitetsbiblioteks handskriftsavdelning. Temat för provårsavhandlingen skulle vara pedagogiskt eller metodiskt. Blivande språklärare hade här ett osökt tillfälle at fördjupa

sig i den under 1880- och 90-talen aktuella stridsfrågan om läroverkens språkundervisning skulle vara deduktiv eller induktiv, och många tog tillfället i akt. Samma fråga blev ständigt diskuterad vid ämneskonferenser med provårskandidater men också vid övriga läroverk. Ämneskonferensprotokoll har emellertid bevarats ytterst sporadiskt från tiden före 1905, eftersom då ingen arkivering av detta material var påbjuden.

När det gäller de språkmetodiska växlingarna har i_Sverige_utgivna_läromedel_i_engelska visat sig vara den materialtyp som haft ojämförligt mest att ge. Genom att de riktar sig till skilda studerandegrupper, ofta dessutom till speciella läroanstalters elever undervisade av läroboksförfattaren själv, kan de ge en god uppfattningen om hur undervisningen gått till samtidigt som de visar var sådan undervisning förekommit, t ex vid vissa gossläroverk och flickskolor, vid kadettskolor, tekniska läroverk och handelsinstitut. Historik och samtida redogörelser beträffande just dessa undervisningsmiljöer har sedan gett den helhet, i vilken den specifika läroboken ingått som en del. Språklärare i gemmen hade ofta dåliga kunskaper just i engelska, det sist tillkomna av läroverkens skolspråk, varför deras läroboksberoende kan förmodas ha varit stort. Till sin hjälp hade de ett förvånansvärt rikhaltigt utbud av läromedel. Inemot 400 förstaupplagor har påträffats fram till och med 1905 och därtill i det närmaste 300 senare upplagor (se figuren, som dock enbart gäller utgivningen under 1700- och 1800-talen).



Utgivningen av läromedel i engelska under 1700-och 1800-talen. Fördelning på tioårsperioder. (Totalt 588 arbeten, därav 349 förstaupplagor).

Anm. Den totala utgivningen under de sex åren 1900-1905 uppgår till 91 arbeten, därav 37 förstaupplagor. Från 1600-talet är två läroböcker med engelsk text kända.

Analysen av detta stora läroboksmaterial har nödvändiggjort en uppdelning av det i olika utgivningsperioder och olika läromedelskategorier. Till läromedel av handbokskaraktär har räknats ordböcker, av vilka många har visat sig vara fackinriktade, vidare parlörer, avsedda för resor och sällskapsliv, och slutligen utvandrarböcker, dvs. de praktiska läroböcker i engelska som utgavs till hjälp åt amerikafarare och vilkas utgivning har visat stor parallellitet med emigrationsvågorna från 1850-talet och framåt. Läromedel som ansetts vara mera direkt knutna till en undervisnings- och studiesituation har indelats i två grupper. Till den ena förts elementarböcker, grammatikor och stilsamlingar, inklusive handelskorrespondens, till den andra uttals-

läror, samlingar med vokablar och talövningar för skolbruk, läseböcker och litteraturutgåvor. Varje enskild bok har fått lämna sitt bidrag till min projektredovisning. Tillsammans ger de granskade läroböckerna en både nyanserad och tankeväckande bild av engelskundervisningens villkor i Sverige fram till 1905.

REFERENSER

- Berglund, U. Om utvecklingen av teorin för den så kallade reformmetoden vid den nyspråkliga undervisningen. Åbo 1916. Doktorsavhandling.
- Björn, G. Deutsche Litteratur in den Deutschbüchern des schwedischen Gymnasiums 1905-1970. Stockholm 1979. Doktorsavhandling.
- Bratt, I. Bidrag till språkmetodikens historia. Översikt över metodutvecklingen fram till 1900-talets början. Pedagogiska rapporter 12. Pedagogiska institutionen, Lund 1977. Stencilerad rapport.
- Engelskundervisningens framväxt i Sverige. Tiden före 1850. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 139. Stockholm 1977. Doktorsavhandling.
 - Läromedel i engelska utgivna i Sverige 1850-1905. Studia Psychologica et Paedagogica 58. Lund 1982.
 - Moderna språk på frammarsch. Glimtar ur lundauniversitetets 1700-talshistoria, i Report from the Institute of Education 60. Pedagogiska institutionen, Lund 1975. Stencilerad rapport.
 - Striden om språkmästartjänsten vid Lunds universitet år 1703, i Vetenskaps societetens i Lund årsbok 1974. Lund 1974.
- Börjesson, B. Der Deutschunterricht in Dänemark. Studien zum Deutschunterricht an den höheren Schulen in Dänemark im 20. Jahrhundert. I-II. Tyska institutionen, Stockholm 1970. Stencilerad licentiatavhandling.
- Fevrell, V. Bidrag till de moderna främmande språkens metodik med särskild hänsyn till de svenska läroverken jämte en inledande historik över språkundervisningens utveckling. Uppsala 1909. Doktorsavhandling.
- Hammar, E. Franskundervisningen i Sverige fram till 1807. Undervisningssituationer och lärare. Årsböcker i svensk undervisningshistoria 148. Stockholm-Uppsala 1981.
- L'enseignement du français en Suède jusq'en 1807. Méthodes et manuels. Stockholm 1980. Doktorsavhandling.
- Harbo, T. Nye språkmetodiske synsmåter i Norden i siste del av forrige hundreår, i Norsk pedagogisk tidsskrift 1971:10.
- Henriksson, S.O. Tyskundervisningen i Sverige. Historisk studie med särskild hänsyn till metodiska synpunkter på undervisningen i främmande språk. I-II Tyska institutionen, Stockholm 1960. Stencilerad licentiatavhandling.
- Hjelm, U. Der Deutschunterricht an der höheren Schule in Norwegen. Tendenzen im Spiegel der Zielsetzungsproblematik und der

pädagogischen Debatte 1814-1966. I-II. Tyska institutionen, Stockholm. Stencilerad licentiatavhandling.

Leonardsson, S. Den franska grammatikens historia i Sverige I. En översikt över perioden 1646-1866 och en antydan om den fortsatta utvecklingen. *Studia Psychologica et Paedagogica* 45. Lund 1978. Del av doktorsavhandling.

- Dialoger och talövningar i franskundervisningen. En historisk översikt fram till 1900. *Pedagogisk-psykologiska problem* 364. Lärarhögskolan i Malmö 1979. Stencilerad rapport.
- Histoire de la grammaire française en Suède II. Analyse systématique et méthodologique. *Studia Psychologica et Paedagogica* 46. Lund 1978. Del av doktorsavhandling.

Nielsen, J.E. Den samtidige engelske litteratur og Danmark. 1800-1840. Köpenhamn 1976.

Nohlgren, R. English Pronunciation according to Peter Moberg (1801 ff.) and Other Swedes before 1900. *Stockholm Studies in English* 54. Stockholm 1981. Doktorsavhandling.

Olsson, M. English School Grammars in Swedish Grammar Schools 1857-1940, i *Skola och samhälle* 1965:5.

- The Progressive Form in English School Grammars in Sweden 1857-1940. Engelska institutionen, Göteborg 1965. Stencilerad licentiatavhandling. Se också *Skola och samhälle* 1966:6-7.

Svanholt, O. Bøger og metoder i dansk fremmedsprog undervisning. En historisk fremstilling. Köpenhamn 1968.

Sørensen, K. The Teaching of English in Denmark: a Historical Survey, i *Paedagogica Historica* XI:1. Gent 1971.

Tarschys, K. "Svenska språket och litteraturen". Studier över modersmålsundervisningen i högre skolor. Stockholm 1955. Doktorsavhandling.

Thavenius, J. Modersmål och fadersarv. Svenskämnets traditioner i historien och nuet. Symposium: Samhällsvetenskapligt bibliotek 1. Stockholm 1981.

Wennäs, O. Striden om latinväldet. Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet. Uppsala 1966. Doktorsavhandling.

DISKUSSION

Ingrid Markussen: Memoirelitteratur, som omtales af Bugge, kan være en god kilde, hvis man stiller de rigtige spørgsmål til den. Man kan naturligvis ikke ved hjælp af den fx beskrive kristendomsundervisningen objektivt. Men hvis man vil vide, hvordan mennesker har oplevet kristendomsundervisningen, er det en udmærket kilde. Selvfølgelig må man tage tiden mellem oplevelsen og nedskrivningen af indtrykket i betragtning.

Theelin omtaler den rolle, biskopperne spillede i begyndelsen af århundredet. I Rigsarkivet i København findes der materiale, der viser, at da man ved århundredskiftet forberedte en ny undervisningsplan for folkeskolen, sendte man den til udtalelse hos samtlige danske biskopper. Ministeriets konsulent vedr. folkeskolen, der var gejstlig, havde under udarbejdelsen Danmarks Lærforenings formand ved sin side, men biskopperne blev hørt, ikke bare vedr. kristendomsundervisningen, men vedr. alle fag.

Gunhild Nissen: Foreligger der noget om en udvikling af engelskundervisningen inden for handelsskolen ?

Ingar Bratt: Uden for de lærde skoler flourerer engelskundervisningen tidligt; i private handelsskoler fra slutningen af 1700-tallet. Det gælder også inden for de militære skoler. Disse skoler har efterladt sig få dokumenter, men heldigvis en del bøger, der kan give oplysninger om undervisningen. Længe var sprogundervisningen i handelsskolerne dog ret primitiv, begrænset til oversættelser fra det ene sprog til det andet.

Sixten Marklund: Har du sammenlignet debatterne om sprogundervisningen i 1969-70 og i 1890'erne ? Jeg mener, de var vidt forskellige, trods lighed i emnet. I 1969-70 var det i høj grad en social debat. Den drejede sig ikke om en eksamensskole, men om engelskundervisning for alle.

Ingar Bratt: I 1800-tallet var udgangspunktet filologisk. Sprogstudier skulle nu ikke længere nødvendigvis være sproghistoriske, men optage aktuelle problemer. Man begyndte også at indse, at sproget var ikke det trykte ord, men lyden. Det synspunkt lå

bag metodede-batten. Man ville føre det talte sprog ind og havde et andet mål; ikke bare at skærpe intellektet, men også at opnå faktiske færdigheder. Derfor er der ligheder med sprogdebatten i 1969-70 - udgangspunktet var et andet, men fremtrædelsesformen den samme.

Martti Kuikka: Hvad var prøveårsafhandlingernes funktion ? Var de praktiske eller teoretiske ?

Ingar Bratt: Hensigten var, at de skulle være videnskabelige. De beskriver, hvad der sker i skolen, men de er kritiske og stiller forslag til ændringer. De havde nok et praktisk sigte, men der stilledes videnskabelige krav, og en del af dem blev underkendt og måtte skrives om.

Gunnar Richardson: Tidligere var tysk det første fremmedsprog. Daværende undervisningsminister Tage Erlander sagde så sent som i 1945, at selv om engelsk nu skulle være det store sprog, kunne det godt være, at tysk af sprogligt-didaktiske grunde fortsat skulle være det første. Det er interessant i en pædagogisk sammenhæng.

Ingar Bratt: Siden 1850 er engelsk af nogle omtalt som velegnet som første fremmedsprog. Men man valgte netop tysk, fordi latinen skulle erstattes af et ligeså formfuldendt sprog.

Håkan Andersson: Et andet interessant aspekt er, at man kan se sprogundervisningen som udtryk for et lands idé- og kulturorientering. I 1830erne, 40erne og 50erne var der i Finland en tydelig interesse for engelsk. Skolen er klart orienteret mod tysk og klassiske sprog, men handelen med England gør, at den kommer ud for et pres fra det praktiske liv. Naturligvis var der også politiske grunde.

Vagn Skovgaard-Petersen: I Danmark var de private skoler mest åbne over for dette praktiske behov. Man kunne indtil 1903 blive student uden nogensinde at have haft engelsk. Men i Borgerdydskolen er engelsk et fag fra slutningen af 1700-tallet, og flere skolebestyrere markerede i 1800-tallet en profil for deres skole ved at udgive undervisningsmateriale til engelsk. Særlig kendt for sin engelskundervisning er Carl Mariboers skole i København.

Statsskolerne holdt næsten alle fast ved tysk som eneste moderne fremmedsprog ved siden af fransk. Naturligvis markeredes det politiske mest i forbindelse med 1864. Der blev dengang indleveret en meget lang liste med underskrifter af forældre til latin-skoleelever, der bad om, at eleverne måtte få engelsk i stedet for tysk. I de to ældste klasser kunne man fra 1882 vælge at have engelsk i stedet for tysk, men langt de fleste valgte at fortsætte med tysk.

Ingar Bratt: Pigeskolerne var alle private, og der var fransk det selvfølgeligste sprog. Fransk, engelsk og tysk trængtes på skemaet, og engelsk kom ofte sidst.

Björg Gudem: I Norge er der også egne, hvor tilknytningen til England bevirkede interesse for engelskundervisning.

Bengt Thelin: Den tyske indflydelse var også markant inden for pædagogisk litteratur. Først omkring århundredskiftet kan det mærkes i pædagogiske tidsskrifter, at man begynder at læse og anmelde engelske og amerikanske forfattere.

Ingar Bratt: I andre tidsskrifter fx Tidsskrift for Hjemmet, Nordens kvinder tilegnet, finder man overraskende megen engelsk litteratur repræsenteret.

Situationen omkring århundredskiftet kan måske karakteriseres ved følgende udtalelse af en mand, der sad i en svensk skolekommission: "Varerne kom fra England, men tankerne kom fra Tyskland".

INSPEKTIONSINSTITUTIONEN SOM NORMDANANDE FAKTOR I
FINLÄNSK SKOLA

- Uppslag och problem kring en fallstudie från 1800-talets
senare del

Håkan Andersson

1. Presentation av och motivering för det valda temat

I mina undersökningar kring historieundervisningens målsättningsfrågor i Finland fann jag det nödvändigt att lyfta fram inspektions-, visitations- och examinationshandlingar som ett relevant källmaterial i sammanhanget.¹⁾ Det var ett sätt, menade jag, att försöka fastställa eller åtminstone få en antydning om, vad man från de ledande skolmyndigheternas sida var mån om att betona i skolans praktiska, pedagogiska verksamhet.

Trots att forskningsområdet ingalunda är problemfritt då det gäller käll- och metodfrågor, ter det sig dock lockande att något försöka gå vidare på detta tema och i ett något större perspektiv försöka utreda relationen mellan skolväsendets förvaltningsmässiga uppbyggnad och skolarbetets praktiska utformning och resultat. Temat förefaller mig spännande, dels som ett mer renodlat pedagogiskt-historiskt ämne, dels som ett bidrag till den teoretiskt orienterade diskussionen kring skolans förvaltning, styrning och kontroll.

För detta symposium har jag valt ut en ytterst begränsad del av hela problemfältet, nämligen inspektionsverksamheten och dess eventuella möjligheter till att utöva ett normdanande inflytande på skolarbetet. Mitt empiriska material begränsas huvudsakligen till en fallstudie av en överinspektör i de historiska ämnena vid landets läroverk under åren 1870-1900. Förutom beskrivningen av denna inspektionsverksamhet försöker jag inledningsvis teckna bakgrunden till det reformerade inspektionsförfarandet som trädde i kraft 1870. Uppsatsen avslutas med ett försök till bedömning av inspektionsinstitutionens relevans som forskningsobjekt vid studium av normdanande faktorer inom skolan.

2. Bakgrund till det reformerade inspektionssystemet av år 1870

Då Öfverstyrelsen för skolväsendet inledde sin verksamhet 1.7. 1870 avslutades en segdragen kamp om synen på den lärda skolans uppgift och funktion och därmed också en kamp om dess förvaltning. Man kan något förenklat säga att tre intressentgrupper hade gjort sig påminda i den förda debatten.

De kyrkligt-klerikala intressena hade, liksom i andra länder, med framgång hävdad sitt inflytande över skolväsendet. Fram till skolordningen (SO) av år 1843 hade biskoparna i princip ensam utövat den styrande makten över skolorna. Mellan åren 1843-1856 skulle detta ske i samråd med domkapitlet, vilket genom gymnasielektorerna, betydde ett visst lärarinflytande. I SO 1856 stadgades det ånyo att biskoparna ensam svarade för skolornas övervakning, med bl.a. rätt att utse de lokala inspektörerna, vilket i regel var kyrkoherden på orten.²⁾

De pedagogiskt-vetenskapliga intressena tog sig bl.a. uttryck i att försöka beakta lärarnas och lärarkårens synpunkter och sakkunskap och att anknyta skolväsendet närmare till universiteten. Influenser härtill hade man fått från skolförhållandena i det s.k. Gamla Finland och från de reformer som genomförts t.ex. i Sverige 1820. Ett intressant steg i denna utveckling inträffade då man efter det att en professur i pedagogik och didaktik inrättats vid universitetet i Helsingfors 1852, gjorde professorn till inspektör över skolorna i staden. Då planerna på ett förvaltningsmässigt åtskiljande av kyrkan och skolan allt klarare tog gestalt under 1860-talet och den nya skolstyrelsens uppbyggnad diskuterades, tedde det sig naturligt att professorn i pedagogik skulle tillhöra den nya skolstyrelsen. Likaså hade lärarna framfört tanken på att de på lämpligt sätt skulle få medverka i valet av de föreslagna överinspektörerna. Man hade också utgått ifrån att det i spetsen för överstyrelsen skulle stå en överdirektör med högsta vetenskapliga kompetens.³⁾

De statligt-byråkratiska intressena är, vilket också gäller de två tidigare nämnda, icke enhetliga till sin natur, men uppvisar dock vissa drag som låter sig dokumenteras. I takt med förändringarna på samhällslivets olika områden fann man läroverkets inriktning på en förberedande prästutbildning, alltmer otillfreds-

ställande. Då en stegvis förändring fick till stånd, 1843 och 1856, blev den kyrkliga förvaltningen allt mer inkompetent att sköta skolfrågorna, vilket man också på kyrkligt håll medgav. Men från statligt-byråkratiskt håll fann man kyrkans ledning icke enbart innehållsligt-pedagogiskt otillräcklig, utan även rent administrativt menade man att biskoparna och domkapitlen icke längre behärskade situationen. Bl.a. hade man påtalat oenhetligheten mellan skolförhållandena i de tre biskopsstiften. Läroverkets expansion i förening med en liberalisering av tänkesätten krävde, menade man, en bättre och stramare förvaltning än den kyrkan, åtminstone under de senaste decennierna, hade stått för. Bl.a. väcktes förslag om att också de lärda skolorna skulle underordnas guvernörerna i länen, vilket var fallet med de yrkesutbildande skolorna. Läget komplicerades av det allmänpolitiska läget i det ryska storfurstendömet Finland. Man kan åtminstone delvis skilja mellan mer utpräglad riksryska intressen och mer finländskt-autonoma intressen. Men oberoende av detta kan man hävda att då planerna på den nya skolstyrelsen tog form var de statligt-byråkratiska intressena väl företrädda, åtminstone i slutändan av beslutsprocessen.⁴⁾

Mot bakgrunden av det ovan skildrade läget, låt vara kortfattat och onyanserat, ter sig slutresultatet, förordningen om inrättandet av en Öfverstyrelse för skolväsendet i Storfurstendömet Finland (24.11.1869), som en seger huvudsakligen för de statligt-byråkratiska intressena. Några drag i den nya överstyrelsens organisation kan framhållas:

- i ledningen en ordförande i bisyssla, icke en överdirektör på stat
- två ledamöter utsedda "för obestämd tid bland högre embetsmän i landet"
- tre överinspektörer för läroverken
- en överinspektör för folkskolorna.

Beträffande ordförandens och de två ämbetsledamöternas kompetens stadgades ingenting. Till överinspektörer skulle utses män "... hvilka jemte nödiga vetenskapliga studier hafva genom tjenstgöring vid landets läroverk vunnit erfarenhet i undervisningsväsendet." Alla sex ledamöterna skulle utses av kejsaren på framställning av generalguvernören.⁵⁾

Beträffande Öfverstyrelsens uppgifter understryks, vid sidan av ett noggrant iakttagande av de administrativa rutiner som

behövdes för effektiv övervakning och kontroll, bl.a. följande

"... att hafva sträng tillsyn öfver disciplinen i dessa läroanstalter och noga vaka deröfver, att lärjungarne bibringas riktiga begrepp om undersåtlig pligt och aktning för Öfverheten äfvensom anständighet och allmän ordning ..." (§10)

Beträffande överinspektörerna stadgades att de skulle

"... så ofta ske kan och omständigheterna det påkalla, inspektera de under Öfverstyrelsen stående läroanstalter ..." (§ 10)

Angående den lokala övervakningen skulle överstyrelsen biträddas av ett skolråd på tre till fem ledamöter, utsedda av överstyrelsen och med en förmedlande funktion mellan skola - kommun - överstyrelse. "Skolråden ega utöfva lokalinspektion öfver dem ombetrodda läroanstalter samt utgöra förmedlande myndigheter emellan skolorna och Öfverstyrelsen"⁶⁾ Ordföranden för skolrådet skulle fullgöra de åligganden som enligt SO 1856 tillhört läroverkens inspektörer. Tar man del av de relativt utförliga beskrifningar av skolrådets uppgifter som ingår i ett cikulärbrev från överstyrelsen 3.11.1870, kan man klart konstatera att skolrådets primära uppgift icke var pedagogisk, utan snarare administrativt övervakande och kontrollerande. Följande exempel kan anföras

- rådet skulle ge föreståndaren upplysningar och råd särskilt i sanitärt hänseende
- rådet skulle underlätta möjligheterna att även utom skolan upprätthålla ordning och god sed bland ungdomen
- påtala brister i skolan
- utveckla ett nära samband icke allenast emellan skolan och elevernas föräldrar och målsmän, utan även mellan skolan och hela kommunen.⁷⁾

Sammanfattningsvis kan man om denna bakgrund till läget 1870 framhålla att en ökad centralisering hade ägt rum med en rätt påtaglig statligt-byråkratisk profil. En med tiden från skolan alinerad myndighet, biskoparna och domkapitlen, hade ersatts av en världslig myndighet som till vissa delar var skolvärlden relativt främmande, låt vara att intresset för att styra och reglera skolvärlden var påtagligt. Beträffande den centralt ledda inspektionen ersattes nu höga prästmän av "världsliga" överinspektörer, vilka i den nya förvaltningsmodellen var de huvudsakliga och närapå de enda representanterna för de pedagogiska och de vetenskapliga intressena.

3. En fallstudie över en inspektionsverksamhet 1870-1900

I den nya skolordningen från 1872 preciserades överinspektörernas uppgifter. Den övervakande och kontrollerande delen av verksamheten ges här en framträdande ställning.⁸⁾ I anslutning till det sammanträde som avslutade inspektionen, i vilket skolans alla lärare deltog, ingår dock en uppgift av mer pedagogisk natur. Inspektorn skulle vid sammanträdet meddela lärarna

"... de erinringar och upplysningar, till hvilka anledning förekommit, samt inhemta deras yttrande om möjliga utvägar till undervisningens befrämjande." 9)

I kraft av bestämmelserna från 1869, 1870 och preciseringarna från 1872 startade så den nya inspektionsverksamheten. De tre överinspektörer som hade utsetts var icke från början fördelade på ämnen utan alla skulle inspektera allt. Men med tanke på de första inspektörernas studiebakgrund och kompetens tedde det sig naturligt att en uppdelning gjordes på det historiskt-humanistiska området, det språkliga området och på det matematisk-naturvetenskapliga området. Den överinspektör, Gustaf Frostéus, som vi här skall följa, representerade det historiskt-humanistiska studieområdet av läroverkets verksamhet. Frostéus (1826-1901) hade disputerat för doktorsgrad i historia 1857, blivit docent 1860, skött professur i historia på 1860-talet och utsetts till extraordinarie professor 1867. Läsåret 1858-59 hade han verkat som t.f. lektor i historia vid Åbo gymnasium.¹⁰⁾

Följer man så Frostéus i spåren såsom han framträder i inspektionsprotokoll och framför allt i hans inspektionsberättelser, kan man iaktta följande. Jag har valt att indela hans uttalanden i tre grupper och anföra dem endast schematiskt och starkt nerkortade.

Frostéus ägnar stor intresse åt lärarna och åt en beskrivning av deras goda respektive mindre goda sidor. Några exempel.

Nyslott 1871

"... och skildt skötes läsningen af de historiska ämnena på ett sätt, hvilket såvel är otidsenligt som stridande emot skolans fördel öfverhufvud. Kollegan ... saknade både studier och metoder samt numera äfvenaåldersstigen, handleder ungdomen enligt ett förfarande hvilket närmast påminner om en föråldrad sockneskolmans å landsbygden."

Kuopio 1871

Läraren har lång erfarenhet " ... och ett ganska populärt framställningssätt, eger icke ringa skicklighet att intressera nybegynnare genom inflätande af karaktersskildringar, biografiska drag o.s.v. i den historiska kursen, samt hans lektioner följes med spänd uppmärksamhet".

Joensuu 1871

Läraren " ... har under auskulteringen vid Normalskolan tillagnat sig der bruklig method samt följer densamma icke utan en viss framgång".

Jyväskylä 1871

Läraren på de lägre klasserna "som af naturen fått skäligen goda gåfvor". Läraren på de högre klasserne "hvars förmåga är av medelmåttig halt."

Tammerfors 1874

Kollegan i historia är bra och koncis "men något större livlighet borde ha åtföljt undervisningen."

Abo 1874

Läraren i de lägre klasserna "... är en ganska lycklig lärare, egande den icke vanliga förmågan att försätta sig å ungdomens ståndpunkt och lämpande sig derefter i sin framställning."

Vasa 1874

Vid undervisningen i de lägre klasserna "... kunde anmärkas att läraren sjelf talade alltför mycket och icke genom tillräckligt frågande undersökte elevernas insigter och höll uppmärksamheten spänd." Beträffande läraren i de högre klasserna anför Frostérus "Enskilt meddelades nämnde lärare råd och anvisningar till undervisnings fromma för framtiden."

Vid sidan av sitt intresse för lärarna var det naturligt att frågor kring undervisningsmetodik och kring läroböcker satt sina spår i protokoll och berättelser. Några exempel.

Heinola 1871

Frostérus påpekar önskvärdheten av att "åvägbringa större likstämmighet uti kurser och läroböcker i skilda läroverk".

Kuopio 1871

Direktiv om nya läroböcker delgavs lärarna.

Jyväskylä 1871

Om Frostérus i Heinola hade påpekat önskvärdheten av större likstämmighet innebar detta tydligen icke någon stelbent förhållningssätt till olika förfaranden i en tid då uppläggningsen för historieundervisningen höll på att förändras. "Öfverhufvud anser jag att en sådan bestämning, eller valfrihet emellan en gifven kortare och en likaledes gifven vidlyftigare lärobok, med utslutande af andra, innebär den lämpligaste lösningen för närva-

rande, af den invecklade frågan om historiska kompendier och kurser."

Uleåborg 1874

Kritik mot alltför stor bundenhet till läroboken. "Hans sträf-vanden har dock inom historien hufvudsakligen åsyftat noggrann kännedom af läroboken, hvilken i äfven mindre viktiga enskildheter och t.o.m. uttryck troget följdes."

Borgå 1875

Här riktade sig Frostéus mot utantill-läsningen. "Detta har dock måhända stegrats ända till öfverdrift och närmat sig till ett peccatum in excessu. ... oväsentliga enskildheter fördrades vid memoreringen hvarigenom närapå utanläsning af sjelfva texten blef en följd. Att ändamålet med bemälda läsning genom en dylik mekanisk procedur å lärarens sida lätt kan förfelas samt den antika världens anslående hjeltesagor framstå för gossarna såsom en tryckande minnesbörd, framgår sjelffallet, hvarföre äfven anmärkning härom gjordes i visitationsprotokollet."

Den tredje, och enligt min bedömning, den centrala tyngdepunkten i Frostéus inspektionsverksamhet berörde historieundervisningens djupare syfte och summerade på sätt och vis upp de centrala frågeställningarna kring lärarpersonligheten och undervisningsmetodiken. Några exempel skall också i detta fall ges.

Tavastehus 1874

Läraren "... har åtminstone icke tillsvidare lyckats att på ett anslående och till reflexion manande sätt behandla sitt ämne."

Abo 1874

Frostéus är nöjd med läraren men efterlyser eventuellt "... allmänna öfversikter och väckande till reflexion och eget omdöme."

Uleåborg 1874

Den kritik som Frostéus riktat mot det alltför stora beroendet av läroboken utvecklade han vidare "... till ett friare beherskande af ämnet med allmänna öfversikter öfver viktigare företeelser inom dess område, stödda på reflexion, synes han icke ha höjt sig, liksom äfven naturligtvis vid sådant förhållande icke heller eleverna kunnat ledas till likartad uppfattning."

Borgå 1875

Kritiken mot utantill-läsningen åtföljdes också av följande synpunkter. "Å högre klasserna har ämnet blifvit behandlat med något större frihet och under mindre beroende af lärobokens ordalydelse, att sålunda hos eleverna äfven reflexion blifvit väckt och att desamma med ledning af denna skäligen nöjaktigt för-mådde kombinera de viktigaste historiska företeelserna ..."

Wiborg 1876

I samband med kritik av för mycken inriktning på minneskunskapen framhålls att "det inre sammanhanget emellan fakta" icke nog beaktas.

Borås 1883

På de högre klasserna, framhöll Frostéus "... som ett mål, att elevernas egen reflexion och kombinationsförmåga blefve efterhand öfvad och utvecklad, och att de lärde sig att med hvarandra jemföra och sammanställa företeelser icke blott efter yttre, utan äfven inre samband."

Vasa 1883

"Till beredande af bättre tillfälle att för eleverna utlägga de historiska fakta i deras orsaker och följder, äfvensom att väcka elevernas egen eftertanke genom jemförelser anställda emellan företeelser ur de tidigare genomgångna delarne af kursen och dagens pensa föreslogs lektionernas utsträckning å de högre klasserna till 1 1/2 timme under två dagar hvarje vecka. Detta torde vara ett verksamt medel mot en blott minnet anlitande, namn och årtal omfattande läsning i ifrågavarande ämne, hvilken trots sin ensidighet icke kan betraktas såsom i allo hörande till det ovanliga vid elementarundervisningen."

Uleåborg 1888

Med ett mindre timantal men med samma kurser hade resulterat i blott minneskunskaper" och historiens innehåll hade sålunda stundom reducerats till ett aggregat af blotta namn och fakta." Han underströk vidare "... att man vid inlärandet af det historiska stoffet skulle mera taga hänsyn till elevernas reflexion och väcka deras uppmärksamhet på de lagar, som innebo tilldragelserna och leda desamma. Särskilt på de högre klasserna vore det viktigt att genom lämpliga frågor sträfva till ett sådant mål; att lära eleverna att söka sammanhanget emellan orsaker och verkan, att leda dem att utfinna det karaktäristiska för tidevarf och personligheter och att med ett ord vänja dem att genom eget tankearbete ur det inlärdas kunskapsförrådet framdraga resultat, som blifva deras varaktiga egendom."

I Frostéus' inspektionsberättelser från 1889, 1890 och 1893 ingår icke några mer utförliga rapporteringar eller utläggningar som ytterligare kunde komplettera bilden av hans verksamhet.¹¹⁾

4. Bedömning av inspektionsinstitutionens relevans som forskningsobjekt vid analyser av normdanande faktorer inom skolväsendet.

Det är förstås högst otillfredsställande att utifrån ett så mager källmaterial som här anlitats försöka uttala sig beträffande ett så anspråksfullt problem, som finns formulerat i ovanstående rubrik. Men eftersom symposiets övergripande tema berör "Materialer och metoder" må det vara tillåtet att försöka aktualisera några problem i anknytning till inspektionsverksamheten som normdanande faktor.

1. Det problem som kanske först tränger sig på är det källkritiska. Den grundfråga vi måste ställa oss blir, hur mycket av det som framgår av protokoll och framför allt inspektionsberät-

telser, har kommit till lärarnas kännedom i skolorna och på vilket sätt ? Vad kan vi veta om detta ? Den analys som utförts här har icke i detalj jämfört inspektionsprotokollens text med inspektionsberättelsernas text. Men vid flere tillfällen anför Frostéus att anteckningar i en bestämd fråga gjorts i protokollet, eller att han enskilt talat med berörda lärare. Men mycket av det som finns i berättelserna finns icke skriftligt dokumenterat i andra källor, undantaget eventuella anteckningar som någon lärare gjort. Har Frostéus fört fram allt det han skrev i sina berättelser eller har han huvudsakligen t.ex. skrivit sina berättelser för sina förmän ?

Detta är endast några antydningar till källkritiska problem som dyker upp vid material av denna typ. En fortsatt analys både av den yttre och den inre källkritiken är självfallet av nöden. Indirekt kommer något av detta fram i de följande punkterna.

2. Utgår man ifrån den möjligheten att överinspektören och hans inspektionsverksamhet utgjorde en normdanande faktor, blir frågan om arten av hans budskap, hans påverkan intressant. Jag tänker härvid främst på de synpunkter han framlade angående, enligt mitt sätt att formulera det, historieundervisningens djupare syften.

Vid en jämförelse med den debatt som fördes på historievetenskapens och historiepedagogikens område under den här behandlade tiden, kan man hävda att Frostéus representerade en i den meningen idealistisk historiesyn, at han räknade med att någon typ av forsyn eller inneboende lagar, styrde udvecklingen. På humanistiskt-pedagogiskt sätt talade han om de formella färdigheter som historiestudiet möjliggjorde. Någon anknytning till de s.k. sociala och kulturhistoriska strömningar, av typ Th. Buckle och K. Lamprecht, är svår att upptäcka.¹²⁾ I en artikel från 1871 skrev Frostéus

"Historien är förkroppsligandet af den eviga vishetens lagar och uti de vexlande skådespelen röjer sig ytterst Försynens beslut, denna grundåskådning bör hos den ledande våra bestämmande och sålunda klart framstå för lärjungen." 13)

Men detta är förstas endast konturerna till Frostéus' historiska budskap. En grundlig analys av inspektörernas grundsyn på sitt ämne och på skolan bör givetvis göras.

3. Vilka möjligheter till normdanande påverkan har en inspektör, synes bli det följande centrala problemet. Svårigheter med källmaterialet är här uppenbara. Materialet, liksom då det gäller effektstudier av lärarbeteende och läroböcker, belyser mera sändarens uppfattningar och ambitioner än mottagarens eventuella reaktioner. Följande preciseringar blir dock viktiga att göra.

a) Det ter sig t.ex. nödvändigt att precisera vad som avses med "normdanande". Förutsätts det att det till normbegreppet hör någon typ av sanktioner och valfrihet eller skall det förstås mera allmänt? b) Vidare ter det sig nödvändigt att utreda hur man i skolvärlden i allmänhet förhöll sig till inspektionsverksamhet. Detta sammanhänger i sin tur med det allmänna samhällsklimatet och samhällsbetingelserna vid den tidpunkt man undersöker, auktoritetsrelationer m.m. c) Inspektörernas personliga kvalifikationer (vetenskaplig kompetens, skolerfarenhet, kulturpolitiska hållning etc.) blir säkerligen av stor vikt. Då det gäller Frostérus' kulturpolitiska hållning kan man notera att han till sin historieuppfattning tillhörde det svenska lägret, till åtskillnad från de historiker som hävdade en mer finsk nationell syn på den finländska historien.¹⁴⁾ Han hade förlorat en professorsstrid med Yrjö Koskinen 1863. Detta problem ser man ingenting av i hans inspektionsverksamhet, men vid valet av honom till överinspektör kan hans svenska förankring ha spelat in. d) Inspektionsverksamhetens utformning och längd, ter sig vidare nödvändigt att närmare utreda i de enskilda fall man undersöker. Slutligen ville man veta något e) om och hur människor, i detta fall lärare, låter sig påverkas, och hur detta kan tänkas gå till under olika yrkesmässiga och samhällseliga betingelser?

Skall man då efter dessa antydda, icke alldeles obetydliga, forskningsmässiga problem samla sig till ett svar på rubrikens frågeställning, är säkerligen största försiktighet av nöden. Man kan kanske allmänt säga att myndigheter genom lagar, förordningar och direktiv styr och kontrollerar en verksamhet, men icke har förutsättningar att sas. utöva ett indirekt inflytande av t.ex. normdanande karaktär.

Ser man emellertid på det empiriska material som presenterats i denna uppsats, och utgår ifrån att gynnsamma betingelser för påverkan varit förhanden på de kritiska punkter som ovan berörts,

är det icke osannolikt att Frostéus' inspektionsverksamhet kan ha haft en normdanande effekt, åtminstone för en del av lärarna.

5. Avslutande synpunkter

Med utgångspunkt i en inspektionsverksamhet som jag funnit intressant och väldokumenterad, har jag försökt diskutera vilken effekt en inspektionsverksamhet, eller riktigare delar av en sådan verksamhet, kan ha. Jag har försökt bedöma verksamheten i ett normdanande sammanhang och försiktigtvis antytt att den skildrade överinspektören kan ha utövat ett sådant insflytande, samtidigt som jag funnit det viktigt att framhålla de många och intressanta forskningsmetodiska problem som är förknippade med pedagogisk-historisk forskning av denna typ.

Det delproblem som jag tagit upp för naturligt över till en mer övergripande problemställning, som också inledningsvis antydde, nämligen till frågan om relationen mellan skolans förvaltning och dess praktiska verksamhet. Den period som valts för analysen i denna uppsats belyser en brytningstid då den kyrkligt administrerade skolan övergick i ett mer utpräglat statligt-byråkratiskt system där inspektionsinstitutionen kom att tilldelas dels en och kanske huvudsakligen administrativ funktion, dels en pedagogisk. Hur den pedagogiska uppgiften skall uppfattas och utformas blir, enligt min uppfattning, av stor principiell betydelse för varje förvaltningssystem. Man kan hävda att G. Frostéus i sin enträgna strävan att uppmärksamma historiens djupere syften, representerade ett omfattande och avancerat pedagogiskt intresse, om det sedan kan definieras som "autonomt" eller som inordnat i det statligt-byråkratiska skolintresset, är däremot svårare att avgöra. Frågan om det pedagogiska intressets möjlighet till en, enligt någon värderingsgrund, autonom ståndpunkt, ser jag som en central principfråga överhuvudtaget, då man försöker förstå edukativa system.

Vad bestämmer sedan sist och slutligen utformningen och effekten av skolans arbete? För de personer som i det statligt-byråkratiska intressets tjänst utarbetade den nya förvaltningsmodellen 1870, stod frågan helt klar:

"Ty om Öfverstyrelsen ock vid dessa reformer förfar med all den varsamhet, sakens vikt kräfvor, för att icke införa annat än af erfarenheten bepröfvade förbättringar, så sko-

la likväl äfven dessa blifva endast döda bokstäfver på pappret, derst icke öfriga skolmyndigheter och särskilt landets lärarekorps genom nitisk och allvarlig samverkan gifva dem lif och verklighet." 15)

NOTER

- 1 Andersson, H.: Kampen om det förflutna. Studier i historieundervisningens målfrågor i Finland 1843-1917. Åbo 1979, se speciellt s. 91-92, 113-118, 124-125.
- 2 Halila, A.: Suomen oppikoulujen tarkastustoimen ongelmia 1843-1856, s. 204-216. (Problem i anslutning till inspektionsverksamheten vid läroverken i Finland 1843-1856). Uppsatsen ingår i arbetet Aate ja Yhteiskunta. Mikko Juvalle omistettuja tutkielmia. Otava 1978.
- 3 Somerkivi, U.: Kouluhallitus ja koulutoimen kehittyminen satavuotiskautena 1869-1969, s. 17-22. (Skolstyrelsen och skolväsendets utveckling under hundraårsperioden 1869-1969. Utredningen ingår i Kouluhallitus - Skolstyrelsen 1869-1969. Vantaa 1979. Jfr Halila a.a.
- 4 Somerkivi, A.a., S. 20-21.
- 5 Hans Kejserliga Majestäts Nådiga Förordning, om inrättandet av Öfverstyrelse för skolväsendet i Storfurstendömet Finland och dermed sammanhängande förändring av inspektionen öfver läroanstalterna. 24.11.1869. § 1. Förordningen ingår i Författningar rörande Elementarläroverken i Finland 1852-1895. Utg. Gustaf F. Lönnbeck. H:fors 1896. År 1874 inrättades en överdirektörstjänst samtidigt som den ena av de två ämbetsmannamedlemmerna sattes på ordinarie stat. Se Lönnbeck a.a., s. 125.
- 6 Öfverstyrelsens för skolväsendet Cirkulär 3.11.1870. Ingår i Lönnbeck a.a., s. 25.
- 7 Lönnbeck, a.a., s. 25-27.
- 8 Lönnbeck, a.a., s. 71.
- 9 Lönnbeck, a.a., s. 72.
- 10 Förutom biografiska lexika, se Mustelin, O.: Studier i finländsk historieforskning 1809-1865. Borgå 1957, s. 169-172, 184-186.
- 11 Inspektionsprotokollen och-berättelserna ingår i Skolstyrelsens arkiv II, Skolornas inspektionsberättelser 1870-1879 Eh 1 och 1880-1884 Eh 2. Skolstyrelsens arkiv III. Inspektionsberättelser 1885-1891 Eh 1 och 1892-1901 Eh 2. FRA (Finlands riksarkiv).
- 12 Dock är Frostéus insatt i de moderna riktningar som fördes fram kring 1850. Se Frostéus, G.: Historieskrifning och nationellt medvetande. Litterär Tidskrift 1863. Jfr Mustelin a.a., s. 184-186.
- 13 Frostéus, G.: Om läsningen af historie i elementarläroverken. Tidskrift utgifven af Pedagogiska föreningen i Finland 1871, s. 282. Jfr Andersson a.a., s. 175-177.
- 14 Se Mustelin a.a., s. 169-172.
- 15 Lönnbeck, a.a., s. 27.

DISKUSSION

Bengt Thelin: Ud fra mine erfaringer fra et arbejde, der også omhandler et skifte fra et kirkeligt til et sækularært system, forstår jeg fuldt ud Håkan Anderssons skepsis med hensyn til vurdering af den effekt, som lå i faginspektørens embede. Når et administrativt skifte får indflydelse på undervisningsplanerne (läroplanerne), er man som forsker på sikrere grund, men selv om disse planer ændres lidt, får det ofte ingen umiddelbar indflydelse på læremidlerne, katekismen fx. Skete der noget med undervisningsplaner og læremidler ?

Håkan Andersson: Vi fik en ny skoleordning 1872. Den gennemførte en ny struktur, men det betød ikke nogen større indholdsmæssig reform som den i Sverige i 1905, som Thelin har fortalt om.

Sixten Marklund: Hvis man udgår fra det materiale, som Håkan Andersson har fortalt om, må det være uhyre vanskeligt at vurdere effekten af overinspektørembedet, men effekten kan vise sig på andre områder. Inspektøren kan have haft stor indflydelse på administration, pædagogisk ledelse, planlægning og økonomi. I øvrigt: undervisningsplaner og læremidler er vigtige, men intet ændrer undervisningen så dybtgående og så hurtigt som ændringer i centrale prøver. De kan føre til ændringer i lærebøger, måske også i undervisningsplaner.

Gunnar Richardson: Havde inspektøren noget med eksamenssystemet at gøre ?

Håkan Andersson: I det gamle system deltog sognepræsten i eksamen, men det var uoverkommeligt for tre inspektører. Inspektionen måtte nu have andre former.

Dan Christensen: Så længe man opretholder en kausalanalytisk metode i pædagogiske problemstillinger, vil man ofte løbe ind i frustrationer, fordi det ikke er til at afgøre, om fx læseplaner, lærebøger eller faginspektionen er autonome. Man finder ofte ud af, at de alle er afhængige variable. Derfor er der nogen i dag, der er begyndt at se på pædagogiske systemer ud fra en systemanalyse-tilgang. Den rummer så til gengæld andre faremomenter.

Ingar Bratt: Jeg har fået lov i forbindelse med de normdannende faktorer at fortælle lidt om et arbejde, vi er i færd med i Sverige. Vi er ved at udarbejde en national bibliografi over børnebøger. Man har vist ikke endnu noget tilsvarende i de andre lande. Bibliografien vil åbne nye kilder for den historiske forskning. Initiativet er taget af professor ved den pædagogiske institution i Lund, Göte Klingberg. Han har skrevet disputats om børnebogslitteraturen indtil 1839. Professor Klingberg og jeg har af Forskningsrådet fået mulighed for at fortsætte dette arbejde, og vi er nået til slutningen af 1850'erne, har planlagt at nå frem til 1880, men vi vil gerne fortsætte til 1900.

Når man læser denne litteratur, er det overraskende at se, hvor megen pædagogik der er i børnelitteraturen. Man ser, hvor megen indflydelse der kommer fra især Tyskland og England. Man ser, hvordan religionen tilføres børnene gennem børnebøgerne. Også relationer mellem børn og forældre kortlægges i børnelitteraturen.

Med en bibliografi skulle det blive muligt at gå til børnebogsmaterialet med et bestemt spørgsmål og finde svar på det. En forsker i Lund har sat sig for at beskrive synet på barnet i børnebogslitteraturen. Vi er vist særlig mange i Lund, der ønsker, at pædagogikken ikke alene skal rumme uddannelsens historie, men også opdragelsens historie eller barndommens historie. Børnelitteraturen er her en naturlig kilde. Svensk Barnboksinstitut i Stockholm er meget interesseret i vort arbejde. Jeg vil til sidst gerne gøre opmærksom på en rapport, der viser, hvordan vi går frem: Göte Klingberg: Riktlinjer för en nasjonal barnboksbibliografi.

Joan Conrad: I Danmark har Mette Winge skrevet disputats om børnebogslitteraturen, og på Biblioteksskolen er man ved at udarbejde en bibliografi over børnebogslitteraturen, og flere på Biblioteksskolen har skrevet om børnebøgernes opdragende virkninger.

Ellen Nørgaard: Overvejer I, hvilken spredning bøgerne har haft. Om de har haft forskellig spredning i forskellige sociale lag ?

Ingar Bratt: Man kan ikke undgå ud fra udstyr og pris at prøve at gætte, hvilken samfundsklasse bøgerne er beregnet for. Der er

små billige skrifter til folket med formaninger om at arbejde flittigt og adlyde øvrigheden og fornemt udstyrede bøger til den klasse, der skulle styre.

KUNSKAPENS TRÄD I NORDEN

Folkundervisningen före folkskolan - en konturteckning

Egil Johansson

Gärna framträder Norden för mig som ett väldigt träd på historiens karta. Rötterna går djupt ner i kontinentens näringar och kultur. Stammen drar närmast upp genom Danmark och södra Sverige. Den väldiga kronan sträcker sig högt upp i öster, norr och väster över land och hav. - Inte för någon behöver bilden vara till anstöt. Den är poetisk. För mig är den ofta till god hjälp, som t ex nu då jag skall försöka teckna bilden av folkundervisningen i Norden före folkskolan. Försöket lockar till tankens lekar. Därför griper jag till mina liknelser om Nordens träd på kartan. Och liknelsen blir endast en. Befolkning, näringar, kultur och politik liksom kunskapens träd i kyrka och skola får låna samma bild.

Befolkningens stamträd

Redan en blick på befolkningsutvecklingen ger intrycket av ett växande träd. Nordbornas tal omkring sekelskiftet 1600 kan antas ha varit cirka två miljoner. Av dem bodde en tredjedel i vardera Danmark, Sverige och övriga Norden. Omkring 1750 hade antalet ökat med en miljon. I Danmark och södra Sverige stod folkmängden närmast stilla. Ökningen föll på övriga Norden. I början av förra seklet hade nordborna blivit fem miljoner. Knappt hälften bodde i Sverige och cirka en femtedel i respektive Danmark, Norge och Finland. Fortfarande stod Danmark kvar på sin knappa miljon men nåddes nu ifatt av de hastigt växande befolkningarna i Norge och Finland. Under förra seklets gång växte sedan dessa tre länder i takt. De nästan tredubblade sina folkmängder till omkring två och en halv miljoner i varje land vid förra seklets slut. Under samma tid fördubblade Sverige sin befolkning till cirka fem miljoner. Island hade då sedan 1700-talet fördubblat sin folkmängd till cirka 80.000 vid senaste sekelskiftet. Grönlands befolkning var vid denna tid omkring 10.000 invånare. - Således, folkmängden, folktätheten och folkökningen manar fram bilden av ett träd på Nordens karta, där först stammen, sedan grenarna och därefter hela trädet kraftigt växer till. Föreställ-

ningen har sin betydelse. Det är nämligen dessa människors bildningstraditioner som skall tecknas.

Näringarnas grenar

Osökt löper tanken därför in på dessa människors näringar och livsvillkor. I första hand kan andelen stadsbor vara av betydelse. En femtedel av Danmarks befolkning bodde i städer under 1700-talet och fram till förra seklets mitt. I övriga Norden var stadsborna knappt en tiondedel. Skillnaden var stor. Dessutom dominerade handelsmännen från Danmark och centrala Sverige länge över Nordens städer genom privilegier och handelstvång. Köpenhamn med sina 100.000 invånare och Stockholm med sina 70.000 vid sekelskiftet 1800 var då tio gånger större än respektive Oslo och Helsingfors. Övriga städer förblev nästan alla mycket små. Men likväl markerade de en bestämd bildningstradition. Liksom på kontinenten hade varje stad sina elementära skolor för borgarbarn och fattiga barn. I några av städerna var läroverken och andra högre utbildningsanstalter förlagda. Därför förstärkte också stadslivets utveckling bilden av ett framväxande kunskapens träd i Norden med rötterna och stammen i söder och med grenarna utsträckta åt öster, norr och väster. Åtminstone gäller detta viktiga sidor av myndigheternas och stadsnäringarnas bildningsbehov. Andra näringar i industri och handel förstärkte än mer denna bild. Myndigheternas lärda skolor och näringarnas skriv- och räkneskolor i städer och vid bruk formar grenverket i detta träd, vars rötter är helt kontinentala.

För landsbygdens folk - mer än 90 procent av alla nordbor - blev historien en annan. Naturligt nog stod lantborna starka där städerna var svaga. Och tvärtom. Typiskt nog kom bönderna i Danmark att få de uslastevillkoren (bortsett från jordmån och jordbruksteknik) - särskilt under "Stavnsbaandet" på 1700-talet. I Norge och på Island fick bönderna ett helt annat rådrum under samma danska styre. Bönderna i Sverige och Finland levde kanske mer självständigt med sin sockensjälvstyrelse och sina representanter i ståndsriksdagen. Men i stort sett menade sig lantbefolkningen inte behöva någon särskild boklig bildning till vardags. Till söndags kom att bli en annan fråga ! Där skulle även Norden bli en gren i den allmänneliga kyrkans vinträd, vars frukter i form av bokstäver och läskonst skulle ansas och skördas allestädes över

hela Nordens karta. Här är inflytandet det reformatoriska och protestantiska mer än näringarnas och politikens.

Kulturens blomningar

På motsvarande sätt framträder förgreningarna av nordisk folk-kultur. I Danmark och Skåne var beroendet av kontinenten betydande. Längre ut över Nordens karta levde länge de egna folkkulturerna starkt. Med provinsiella särdrag bevarades de ålderdomliga sederna. Märkligast var den nordiska folkdiktningen och då särskilt den muntliga och skriftliga folkklitteraturen på Island. En utmanande fråga är i vad mån en folklig läsning av skriftliga uppteckningar verkligen en gång var utbredd, men sedan försvann under reformationstidevarvet. Frågan är anslående. Grenar kan förvisso både grönska och vissna också på kulturernas träd !

Till det ursprungligt folkliga hörde också talspråken. De många dialekterna fick i stort sett leva sitt eget liv. Men i vissa gränsområden kunde språkförbistringen bli besvärlig. Fördanskning av tysktalande, försvenskning av dansktalande, förnorskning av samer och kväner blev några exempel härpå. Starkare tvång kunde läggas på skriftspråket. Det sträckte sig över alla dialekter. Danskan blev skriftsspråk även i Norge liksom svenskan i skånelandskapen. Inom det officiella livet blev danskan respektive svenskan riksspråk i vart sitt välde. Men för det enkla folkets del fick islänningar och grönlänningar i det danska väldet, liksom samer och finsktalande i det svenska, se sina egna modersmål komma ut av trycket. En intressant detalj blev härvidlag den folkliga tryckstilen på fraktur. Den avslöjade åtminstone i Sverige och Finland på ett häpnadsväckande åskådligt sätt folkklitteraturens utbredning och konturer. Den lärda litteraturen däremot trycktes med antikva bokstäver och länge på latin. Men därmed kommer vi djupare ind i politikens ingrepp på kulturens kartbild.

Politikens ansningar

Genom krigsföretag och fredsslut har politiken dragit sina dramatiske streck på den nordiska kartan. Danska besittningar övertagna av Sverige och svenska avträdde till Ryssland gav tankeväckande språk- och kulturpolitiska följder. Skånelandskapen, Karelen, norske samer och kväner fick kanske hårdast känna av poli-

tikens påtvingade konstruktioner. Maktmedel och mission hette instrumenten i väster, norr och öster långt bort i ländernas yttersta utmarker. Tillsammans lämnade sådana gränsområden belysande erfarenheter av mötet mellan tidigare folkkultur och nya tiders krav. Någonstans mitt inne i denna process arbetade ännu ett mönster, nämligen verkningarna av kyrkoliv och inomkyrkliga läsbehov.

Kyrkans vinträd

Det är viktigt att urskilja den kyrkliga lästraditionen som i viss mening något nytt och främmande från fjärran länder. Som i en tidig Eurovision tonade bibliska bilder fram i alla kyrkorum. Söndagarnas texter har nämligen varit desamma under alla kyrkoår sedan kyrkan kom till Norden. Först i medeltidens predikningar och kyrkmålningar och sedan genom läsande på det egna modersmålet blev nordborna förtrogna med nya kretsar av bekanta. Med egna ögon i kyrkorummet, med egna öron i gudstjänsten, med egen mun i sång och högläsning skulle menigheten taga emot den bibliska världen. Bibelns personer, händelser och miljöer blev alltmer familjära, Gamla testamentet för samhället och politiken och det Nya testamentet för gudstjänsten och avlösningen. Psalmbok och bibeldelar kunde bli något av ett familjealbum. Mycket av detta blev förvisso daglig verklighet. Genom kyrkoår och helgdagsliv, i kyrkorum och hem, i gudstjänster och husandakt, hörande, sjungande, bedjande, läsande skulle också nordborna växa in i den nya bekantskapskretsen, som lärjungar kring samma mästare i Ordet. Utan att uppfatta detta kyrkans ärende och därav följande vägval - förbi alla gränser och in i alla hem - är det omöjligt att förstå den kyrkliga lästraditionens egentliga roll i nordiskt kulturliv. Utantill eller innantill, känt eller okänt, mycket eller litet, kollektivt eller enskilt - till varje pris skulle budskapet fram. Dess ständigt nya vägval förgrenade sig också som ett levande träd på Nordens karta.

Folkundervisningens rötter och förgreningar

I den återkommande bilden av befolkningens, näringarnas, kulturens, politikens och kyrkans träd på Nordens karta fogas således mönstret för folkundervisningen samman. Danmark passar väl in som roten och stammen med sin stadskultur och sin kontinentala skolpolitik. Försöken till någon form av lärare och skola i alla danska för-

samlingar var närmast av tysk härkomst. Samma mönster fördes vidare till Norge. Allmogeskolan sedan 1730-talet blev kännetecknande för ett dansk-norskt skolprogram. Inom det danska väldet fick emellertid Island gå sin egen väg. I den omedelbara hemmiljön skulle barnen vänjas vid boken. På Grönland spelade både herrnhutisk mission och dansk skolpolitik ut sina försök. Men folket där fick höra och läsa på sitt eget modersmål. Också inom det svenska väldet blev bildningens vägar mer familjära. Visserligen var skolförsoeken många t ex i Lunds och Västerås stift. Men i större delen av Sverige och Finland dröjde ansträngningarna länge kvar vid enklare lösningar. Klockare och "skolmästare" kunde väl hjälpa till, men ansvarat vilade mer omedelbart på hemmen. Framgångarna blev tidvis ytterst måttliga. Motståndet mot kostsamma skolsystem var hårt hos lantbefolkningen. Läsningen avsåg inte främst vardagsmödan utan söndagsvilan. Till ingen påtaglig praktisk nytta duglig fick den naturligtvis heller ingenting kosta. Kunskapskraven förblev också minimale. Det "enda nödvändiga" var nog. Stavan- de och läsning men utan särskild skrivkonst kunde räcka. Sådana skiftningar i mönstret ut över kartan manar fram bilden av ett växande träd. Det utbyggda och mer formella var på gång i söder, där Danmark kunde driva mer av läsningens nytta. Det familjära och informella ficke länge räcka till för länderna längre bort.

Mål, innehåll och läsmetoder i den kyrkliga folkundervisningen var i stort sett gemensamma. De härstammade från kontinenten. I Danmark följde gärna skrivning och räkning med i kraven. I övriga Norden var oftast läsning utan- och innantill nog. Andliga böcker av samma slag spreds i nordbornas hem. Mer än trehundra titlar - de flesta var översättningar - tryckta före 1800 var på sin tid spridda i västerbottniska hem. De stod att finna i ca 80 procent av samtliga bouppteckningar. Motsvarande utbud av böcker omvittnas från övriga länder. De empiriska läsmetoderna, t ex enligt Comenius kan också spåras i källorna runt om i länderna. Både skolordningar i söder, själaregister i väster och husförhörslängder i norr och öster ger samma besked. Dessa senare källor är själva av allt att döma grenar på ett äldre släktskapens träd med sina rötter i katolska kyrkans kommunionlängder, "liber status animarum", och i förhören vid konfirmation, bikt och nattvardsgång. Djupa är dessa rötter i kyrkans vingård.

I själva resursutbudet och genomförandet förelåg emellertid stora skillnader mellan hemundervisning och utbyggda skolprogram. För att rätt hantera dessa frågor måste prästutbildningen och prästkåren liksom lärarutbildningen och lärarkåren i olika länder överblickas. Hemundervisningen krävde en utbyggd prästkår i Sverige och Finland. Utbildningen av ett lägre prästerskap förlades länge till stiftsstäderna. För att bli kyrkoherde krävdes särskild pastoral-examen. Prästen fick också heta församlingens "lärare". Täta visitationer av biskop och prost innebar både undervisning och kontroll. I de många förhörslängderna har resultaten antytts för eftervärlden. - Skolprogrammen i Danmark och Norge krävde andra lärarressurser och annan kontroll. Det dansktalande prästerskapet förblev universitetslärda (liksom det högre prästerskapet i den svenska och finska kyrkan). De skulle övervaka att djäkneläsningen och allmogeskolorna fungerade. Somliga barnalärare var studenter, andra blev så småningom seminarieutbildade, men många lärare förblev tämligen outbildade för sin uppgift i dessa skolförsök. - Samma minimum åsyftades i skola och hem. Vid konfirmation, nattvardsgång, vigsel och flyttning kunde alla nordbor bli prövade i sin läsning. I hembesökens och husförhörens länder blev sådana förhör än mer återkommande för alla åldrar. I det danska skolprogrammet kunde kanske någon vuxen tappas bort. Men det måste betonas att läsningen inte var till för barnaåren allenast. Den skulle brukas och fördjupas under vuxenlivet i församlingen.

Grundstrukturen i den gamla lästraditionen förblev således i stort sett gemensam. Dop och barnalära, ungdomsförhör, konfirmation och nattvardsgång öppnade vägen till vigsel och andra samhälleliga rättigheter. Allt detta känns igen i samtliga länder. Den samhälleliga nyttan av undervisningen var inbyggd i hustavlans sammansatte rollspel mellan olika stånd och villkor. Den ekonomiska nyttan var mest påtaglig i stadsnäringarna. Därför kunde det bli med världsligt tvång och med kyrkotukt, som en och annan i församlingen måste hållas vid boken. Landsbyggsnäringarna och samhällsskicket krävde i och för sig ingen särskild läsfärdighet. Samhällsordningen kunde alltid drivas med myndighetspersoner och världslig kontroll. Men evangelium kunde inte drivas utan bokstäver. Det måste upptäckas i den bibliska texten - höras, sjungas och läsas i kyrka och hem. Ofta förvrängdes hela detta program. Det blev idel tvång och lagiskhet. Men läsandet kunde också bära

sina rätta frukter. Bland "läsare" i folkliga väckelser fick texterna för många sin personliga mening. Det märktes också i vardag och liv.

Kunskapens träd i Norden

Därmed är jag till sist inne på den gamla lästraditionens egen innebörd och betydelse. Den skall inte överskattas, inte heller missförstås. Den kom att ingå i beredelsen för folkrörelser och demokrati. Men den har hela tiden haft sitt eget ärende. I gudstjänst och husandakt skulle detta ärende bli alltmera känt. Inte i naturen, inte i samhället eller kulturen, utan i "Ordet allena" var den dyrbaraste kunskapen att finna. Att med egna ögon "läsa och förstå" var allas kallelse och rättighet i det "allmänna prästdömet" tid. Lässupplevelserna skulle sedan omsättas i vardagens kallelsegärning. Ätminstone så mycket måste uppfattas av den gamle lästraditionens teologi och egen uttalade mening. Att gå in i den, själv läsa och förstå är fortfarande en möjlighet. Denna läsning lever än. För alltid skall den urskiljas som ett av "kunskapens träd" i Norden. - Andra har redan brett ut sig i nya tidens skolgång och läskultur. Hur de växer fram och hör samman är nu föremål för våra egna försök till nutidens läsövningar.

Uppsatsen har i en tidigare version publicerats i UR NORDISK KULTURHISTORIA, Läskunnighet och folkbildning före folkskoleväsendet. XVIII Nordiska historikermötet. Jyväskylä 1981. Mötesrapport III. Sid 263-267.

LÄS- OCH SKRIVKUNNIGHET I DANMARK PÅ 1700-TALET

Ingrid Markussen

I Danmark är forskningen på detta område bara på ett förstadium. Vi har inte material av typen husförhörslängder och inga forskare har tidigare tagit upp frågan läs- och skrivkunnighet i landet eller i delar av landet. Enstaka forskare, mest språkforskare har intresserat sig för läsning bland bönder på 1700-talet och för boksamlingar före folkbibliotekernas tid.

Institut for Dansk Skolehistorie gick ändå med i ett nordiskt samarbete om den här frågan i 1979, när vi fick en förfrågan i anledning av den nordiska historikerkongressen i Jvääskylä i fjol sommar, därför att vi tycker att läs- och skrivkunnighet är ett mycket relevant utbildningshistoriskt ämne, som kan kasta ljus över styrmekanismer och normgivande faktorer och över den enskildes upplysningsniveau i ett samhälle, som vi känner mycket litet till, och som har perspektiv till dagens og morgondagens kommunikations problem. I dag kan vi konstatera, att man också från annan sida intresserar sig för t ex bönders skrivkunnighet och deras behov av att meddela sig omkring vardagshändelser. Inte mindre än 4-5 dagböcker, skrivna av bönder på 17- och 1800-talet har publicerats under de sista två åren, och detta har nog sin bakgrund i ett ökat intresse för bondesamhället, som det såg ut före jordbruksreformerna i slutet på 1700-talet.

Jag kan alltså inte här lägga fram en preciserad frågeställning och knappast en bestämd forskningsstrategi. Däremot vill jag supplerera Egil Johannssons inlägg med några generella betraktningar över begreppen läs- och skrivkunnighet i historisk forskning och ge några eks. på materialtyper, som kan användas och ett par förslag till metodiskt tillvägagångssätt.

I Jvääskylä-rapporten ses det klart, att i alla nordiska länder spelar kyrkan en dominerande roll för läsinlärandet och en läsuffostran av befolkningen från reformationen fram till 1800-talets början; i Sv. F. särskild genom en utbredd kontroll med den enskildes läsinlärande - i D.N. genom uppbyggandet av ett skolsystem efterföljd av konfirmation.

De upplysningar man får i källorna från denna kyrkliga kontroll och från de kyrkligt dominerade skolornas undervisning rör sig huvudsakligen om det ena av de två begreppen - läsning.

Här skiljer den nordiska forskningen sig markant från t ex den engelska och den franska, där man tvärtom utgår från källor, som handlar om skrivkunnighet, t ex vigselakter med bröllopsvittens namnteckningar, rättegångsakter med vittens underskrifter o.s.v.

I det första tillfället värderar forskningen alfabetiseringsprocessen utifrån källor om läskunnighet, i det andra tillfället utifrån skrivkunnighet.

När vi tar upp frågan om skrivkunnighet, så är det bl.a. därför att man i Europa och USA kräver upplysningar om både skrivkunnighet och läskunnighet för att bedöma ett lands alfabetiseringsgrad.

Denne skillnad mellan den nordiska och den europeiska forskningen förklaras av det källmaterial som står till rådighet för forskarna - husförhörslängder och själaregister på den ena sidan och vigselakter och rättegångsprotokoll på den andra sidan.

I Danmark saknar vi egentligen ett bevarat lättillgängligt material om både läsning och skrivning, ett material som t ex kunde bearbetas kvantitativt och därför måste vi angripa frågan på ett annat sätt.

Ju mer jag arbetar mig in på problemet omkring befolkningens skrivkunnighet, ju mer går det upp för mig vilken skillnad det är på möjlighet att utforska, de två begreppen och på de frågor som kan besvaras genom att arbeta med läs- resp. skrivkunnighet.

Läskunnighet på 1700-talet

Materialet ger en inkretsning av begreppet men ingen klar definition av läskunnighetsbegreppet och få antydningar om de enskildes läskunnighet. Vi har att göra med ett material som ger mer eller mindre osäkra utsagor och kräver en indirekt bevisföring. Jag ska ge några exempel:

1. Böcker i skiften (testamenten), i förlagsverksamhet; bibliotek eller boksamlingar - materialet ger inga säkra utsagor om läsning.
2. En mer eller mindre institutionaliserad undervisning i skolor och i hemundervisning dvs. skollager och förordningar - materialet ger inga säkra utsagor om den enskildas läskunnighet.
3. Arkivmaterial om skolor och undervisning i skoladministrationsnernas arkiv. Materialet finns ofta i godsarkiv och bispearkiv i Rentekammeret och i Danske Kancelli och handlar om undervisning, lärare, undervisningsmaterial m.v.
4. Läroböcker i skola och kyrka.
5. Prästernas visitationer och omtalande av läskunnighet i
 - a. kyrkan för hela menigheten
 - b. i skolan för hela barnaflocken
 - c. själaregister eller konfirmanduppteckningar. Här finns värderingar om den enskildas läskunnighet,
 - d. konfirmationen - dvs. namnuppteckningar i kyrkoböckerna. Detta är kanske ända ett av de säkraste hållpunkterna för läsning av känd tryckt text - dock får vi komma i håg att alla slapp igenom som kunde före en någarlunda normal tillvaro. - Materialet ger kanske mer upplysn. om de ansträngningar som har gått före konf. än om själva konfirmationen.
6. Skriftliga vittnesbörd från ståndspersoner t ex omtalanden i inberättelser och i memoirer.

För alla typer av källmaterial gäller det, att man måste räkna tillbaka till en läskunnighet som inte direkt avspeglar sig i materialet. Till sist vill jag nämna:

7. Skriftliga meddelanden från de berörda folkgrupperna som visar ex. på läskunnighet och skrivkunnighet, och så är vi över i begreppet skrivkunnighet.

Det är här skillnaden ligger - den skrivkunnige agerar själv - och genom att studera skrivkunnigheten på det här sättet - får vi i tillgift det meddelande, det budskap, som skrivaren vill ge. Här finns både en avsändare, en adressat och ett innehåll, som ger värdefulla upplysningar - och för mig är det två sidor av samma sak.

När det gäller läsning har vi alla konstaterat kyrkans dominerande ställning. Ett sådant konstaterande bygger på den uppfattningen, att innehållet - budskapet i läsningen är nödvändig för att värdera läskunnighetens betydelse för den enskilde och för samhället. Skolorna i Danmark på 1700-talet var t ex ett led i den kyrkliga uppfostran av befolkningen - med en klar gräns för den enskildes möjlighet att utnyttja läskunnigheten. Gränsen gick vid statskyrkans tolkning av de bibliska och kyrkliga texterna. Ett av de mest spännande perspektiven för mig att se - börjar just vid denna gräns - i konflikten mellan myndigheternas kontroll av läskunnigheten och befolkningens behov av att överskrida gränsen och läsa sig till en självständig tolkning av texterna. Det finns många eks. på hur vanliga människor överskred den här gränsen på 1700-talet, och vi vet vilken väldig kraft det låg i den kyrkliga väckelsen på 1800-talet.

Innehållet är alltså väsentligt för att förstå läskunnighetens betydelse för den enskilde och för samhället.

På samma sätt förhåller jag mig till skrivkunnigheten - också här måste innehållet, budskapet, tagas med i en värdering av skrivkunnigheten. Det räcker inte med bara namnteckningar i testamenten t ex. Medan läsningen är nära förbunden med kyrkan är skrivkunnigheten förbunden med samhällets världsliga sysslor, och skrivkunnigheten ger därför möjlighet att åskåda befolkningens upplysningsnivå också från en social-ekonomisk infallsvinkel. Frågan är om inte det väldiga kyrkliga engagementet i befolkningens läskunnighet har dolt för eftervärlden, eller åtminstone överskuggat källor, som kunde berätta om skrivkunnighet i befolkningen. Jag tänker här inte bara på den skrivkunnighet som fanns bland städernas ämbetsmän, godsägernas och prästernas familjer, en minoritet bland handverkare och handelsmän, men också på en minoritet bland bönder och bland kvinnor av alla samhällsklasser.

Källorna till skrivkunnighet i Danmark på 1700-talet beror naturligtvis på vilka samhällsgrupper man vill undersöka. Rör det sig om den stora allmogebefolkningen följer källmaterialet i administrationens spår. Man ska inte räkna med att finna privat korrespondance. Den existerar bara i godsarkiven och i kända personers privatarkiv.

Det är i skrivelser till högre myndigheter med klagomål eller bönskrifter, att man kan finna ex. på gemene mans eller kvinnas egenhändigt skrivna brev - och dessa skrivelser finns i flera arkivtyper - liksom det är i dokument från rättegångar och från fästekontrakt med godsägarna, att man kan finna namnteckningar. Också här finns tillgång till ett stort material. Vi vet genom ett cirkulär från 1792, att myndigheterna bad prästerna hjälpe sig med att utarbete namnlistor i socknarna på alla skrivkunniga män, som under en reform av det lokala rättssystemet skulle uppträda som "Stävningsmän". Vi har ännu inte hittat sådana namnlistor i arkiven.

En annan källa som finns omtalad från den här tiden, men som mig veterligen inte finns bevarad, är så kallade kvitteringsböcker, som bönderna använde vid pliktkörningar, skatteinbetalningar etc. Både bönskrifter, namnlistorna och kvitteringsböckerna är nycklar till kännedom om skrivkunnighetens utbredande i befolkningen.

Ingången till material om läs- och skrivkunnighet är administrationens arkiv, och det kräver kännedom om samhällets organisation och jurisdiktion på en given tidspunkt. Ett bra utgångspunkt för materialsökning fram till 1770-talet är efter min mening de danska krongodsen eller ryttardistriktet som de kallas. Här finns nämligen ett omfattande statsligt bureaukrati, som slutar "uppe" i centraladministrationen dvs. rentekammeret, och som på lägre niveau består av t ex godsförvaltare, ridefogdar, birke-domare, senare av renteskrivare, regimentskrivare och amtsförvaltare. Detta bureaukrati säkrar bevarandet av stora mängder världsliga material från lokalsamhället, material som inte rönt samma öde som många kyrkoarkivalier, som tillintetgjorts när prästgårderna gick upp i rök. Den här administrationen gick alltså bredvid den kyrkliga, bestående av präster, prostar och biskoppar.

Det är naturligtvis ett mödosamt arbete att genomsöka dom här arkiven och angripa läs- och skrivkunnighetsproblemet på det här sättet, men man kunde t ex nöjas med att taga stickprov från utvalda områden, så representativt utvalda som möjligt. Mitt bud på en meningsfull utforskning av läs- och skrivkunnigheten är alltså att kombinera lokal skolhistorisk forskning, t ex skolornas spridande och utveckling inom lokaliteten, med sökande efter

upplysningar om läs- och skrivkunnighet inom lokalbefolkningen, och att sätta läs- och skrivkunnighetsproblemet in i studier över lokalbefolkningens sociala och ekonomiska situation. Skrivkunnigheten är för mig att se nog så spännande att utforska som läskunnigheten, och den ger en annan samhällsbeskrivning, än läskunnigheten ger för handen. Här är det inte kyrkans styrande mekanismer och normdanande faktorer, men befolkningens egna behov som gör sig gällande.

När det är sagt, måste jag nog ändå till slut gripa tillbaka till Egil Johanssons manuskript. Ska vi inte bara utforska läs- och skrivkunnighetens avspegling av några samhällsmekanismer, men också pröva på att förstå betydelsen för den enskilda individen, får vi inte glömma den kyrkliga gemenskap och den bibliska bildvärld som läskunnighetskampagnen och i det hela taget kyrkans ställning i samhället var orsak till. Den har utgjort en enhetlig kulturell ram omkring alla mänskliga tilldragelser i samhället. Den bibliska bildvärlden har gått förlorad för oss i vårt sekulariserade samhälle, men jag tycker mig ha återupplevt den i Sara Lidmans böcker om Västerbotten, där hon särskilt i "Vredens barn" ger en utomordentligt levande bild av bibelens betydelse för allmogebefolkningens språk och tankevärld ännu i slutet på 1800-talet. Den aspekten får vi inte glömma bort. Vi får inte heller glömma bort, att upplysningsniveauret på 1700-talet inte byggde på samma faktorer som på 1900-talet. En muntlig tradition och orientering genom muntliga kanaler ersatte mycket av läs- och skrivkunnighetens betydelse i tidens egen värdering av den enskildes upplysningsniveau.

Att hitta skiftet, förändringen i samtidens uppfattning av läs- och skrivkunnighetens betydelse är nog så viktig som att åstadkomma kritiska analyser av samhällsbehov för läs- och skrivkunnighet med utgångspunkt i forskarens egen uppfattning.

(Ingrid Markussen genomgick härafter några utdelade ex. på egenhändig skrivna brev från 1700-talets början).

Illustrationen s.111 visar ett skriftprov från en skola i staden Kolding 1799, skriven av en flicka. Det var tradition i det sydliga Jylland att utfärda sådana skriftprov på St Thomasdagen, den 21. dec; en festdag i skolan, då man lekte hela dagen och blev titulerad kejsarinna, hertig etc. Museet på Koldinghus.

Varmhjertig hilsen

Glædelig Hilsen

til alle

Vi iklun lader Herren Haade og

gaa gam solen all sin Ligning vil vil vil vil vil vil vil vil vil

gaa gam solen all sin Ligning vil vil vil vil vil vil vil vil vil

gaa gam solen all sin Ligning vil vil vil vil vil vil vil vil vil

gaa gam solen all sin Ligning vil vil vil vil vil vil vil vil vil

gaa gam solen all sin Ligning vil vil vil vil vil vil vil vil vil

gaa gam solen all sin Ligning vil vil vil vil vil vil vil vil vil

gaa gam solen all sin Ligning vil vil vil vil vil vil vil vil vil

Skreven i Gløbing Stod til St. Thoma Dag A: 1709 af
Cathrine Marie Helt

for Besøgen

for alle de Ligning, Omsættelse og Hilsen

Samme Dag kaldet

Kæper. Huc i Rørlans

LESE- OG SKRIVEKUNNE I EIT FØRINDUSTRIALISERT SAMFUNN

Knut Tveit

Den korte tida eg har til disposisjon vil eg nytte til å gå inn på noen meir prinsipielle spørsmål i tilknytting til emnet, og komme med noen synspunkt på mulige forskningsoppgåver innanfor dette feltet.

På det nordiske historikermøtet i Jyväskylä i fjor var eit av hovudemna "Läskunnighet och folkbildning före folkskoleväsendet". Eit slikt fellesnordisk prosjekt er uhyre interessant, kanskje særleg fordi det kan kaste lys over eit problemfelt som pedagogar er, eller i det minste burde vere, interesserte i, nemlig dette: kor viktig er eigentleg skolen, overvurderer vi pedagogar skolens betydning? I Norden har vi ein ulik historisk tradisjon, ved at Danmark og Norge satsa på skole rundt 1750, Sverige, Finland og Island gjorde det ikkje.

Når ein skal granske lesekunne, står ein overfor fleire heller kinkige problem. Lesekunne manifesterer seg ikkje direkte i kjeldene, som når ein t.d. skal granske skrivekunna (der kan ein gå til skrivebøker, brev, underskrifter osv.). Når det gjeld lesing, må ein bygge på andre sine vurderingar, altså normative kjelder. Her vil ein ofte stå overfor vanskelege tolkingsproblem. Og kva er kriteriet på at ein person kan lese? Det er heilt klart at her vil krava kunne variere frå kjelde til kjelde. I det nordiske prosjektet vårt definerte vi lesing som det å kunne lese kjent tekst, da ferdighet i dette var målet for den tids leseopplæring.

I Norge som elles i Norden var hovudmålet for opplæringa sann kristen opplysning. Skulle det lykkast, måtte analfabetismen utryddast. I Danmark og Norge meinte ein at dette berre kunne skje viss ein fekk oppretta skolar. I Sverige og Finland hadde ein imidlertid fått i stand ei leseopplæring ved foreldra i kyrkjeleg regi alt frå før 1700.

I Norge ser det ut til at den første alfabetiseringskampanjen tok eit par mannsaldrar. Når ein kjem fram til ca. 1800 kan ein

truleg sei at allmugeskolen hadde makta å lære det norske folk å lese kjent tekst. Mønstret i Norden er mykje likt, men det kan sjå ut som om Sverige og Finnland ligg noe føre i tid. Ein konklusjon kan vere, rett nok med mange atterhald, at når det gjeld den første alfabetiseringskampanjen var tidspunktet kampanjen starta viktigare for når folk kunne lese enn om det var foreldre eller skole som stod for opplæringa. Det kan sjå ut som om ein i Danmark/Norge overvurderte betydningen av skolen, i alle høve når det gjeld å lære folk å lese kjent tekst.

Alfabetiseringskampanje nr. 2, som gjekk ut på lesekunne i vår betydning av omgrepet (kunne lese ukjent tekst), gjekk i Norge føre seg frå rundt midten av førre hundreår og fram mot folkeskolelovene i 1889. Det synest rimeleg å anta at skolen har vore viktigare for denne kampanjen enn den første. Her vil ein imidlertid truleg ha mindre å hente ved nordisk komparasjon, for i denne perioden fekk også Sverige og Finnland utbygd skolevesenet. Island fekk derimot si første skolelov så seint som i 1907. Ein komparasjon her kan kanskje sei noe om skolens betydning for leseopplæringa.

På møtet i Jyväskylä blei vi einige om å gå vidare med fellesprosjekt, og ta for oss skrive- og seinare rekneopplæringa i Norden. Og dette symposiet her, som Institutt for danske skolehistorie arrangerer, er det første steget i det vidare nordiske fellesarbeidet på dette området.

Det er heller lite eg personleg har granska på skriveopplæringa i denne perioden (altså før ca. 1850). Men ein sit igjen med eit klart inntrykk av at skolen må ha spela ei langt viktigare rolle når det gjeld å lære elevane å skrive enn å lære dei å lese kjent tekst. Dette siste kunne ein nok meir eller mindre overlata till foreldra, noe ein da også gjorde i ein viss utstrekning i vårt land. Skriveopplæring var noe heilt anna. For det første blei det ikkje stilt krav om dette til konfirmasjonen. Og for det andre stilte denne opplæringa heilt nye krav til både materiell og arbeidsforhold.

Ein indikasjon på skolens betydning for skrivekunna er den klare samanhengen mellom skoleform og leseopplæring. I Akershus stift,

som eg kjenner best til, ser det ut til at omlag kvar 10. elev i omgangsskolen fekk skriveopplæring ved utgangen av opplysnings-tida (ca. 1814), omlag kvar 3. elev i fastskolen. Allmenn skrivekunne kan ein neppe tale om i Norge før etter at 1860-loven hadde fått verke ei tid. Det var denne loven som på få år gjorde fastskolen til den vanlegaste skoleforma i vårt land.

Kvantiteten på skriveopplæringa er éin ting, kvaliteten er noe heilt anna. Det krev ytterlegare forskning å få klarlagt kor langt skrivekunna i praksis verkeleg gjekk. Men her står ein som nemnt i ein annan situasjon enn når det gjeld lesing, ved at ein i skrivning har eit meir håndfast kjeldemateriale å bygge på.

Kartlegging av framvoksteren av lese- og skrivekunna i Norden er interessant i seg sjølv. Men framvoksteren er også interessant ved det perspektivet den kan gi på skolens rolle og betydning i undervisning og oppseding.

DISKUSSION

Gunhild Nissen: Kan ordet kampagne ikke virke vildledende for problemudvikling og kildesøgning ? Begrebet forudsætter, at en central instans søger noget gennemført. Hvis man bruger det her, kunne det måske få den virkning, at man kommer til at overse den betydning, som lokale initiativer og intentioner har haft for udbredelsen af læsekyndighed. Jeg mener ikke, man kan sammenligne forholdene i Danmark i ældre tid med forholdene fx i Tyrkiet i dag, hvor man ville kunne tale om en alfabetiseringskampagne fra en central magt. Hænger det at lære at læse ikke her i landet sammen med økonomiske interesser, eller var der en central magt, der satte en særlig indsats i gang, fordi nu skulle det danske folk lære at læse ?

Knut Tveit: Der var virkelig stærke kræfter i gang for at udrydde analfabetismen. Aktiviteten hang sammen med kravene til konfirmationen om læsekyndighed. Der var enkelte præster, der foreslog at stille krav om skrivefærdighed ved konfirmationen, og nogle praktiserede det. Konfirmationens betydning også i verdenslig sammenhæng gjorde, at forældrene var villige til at lade børnene gå i skole, til de kunne læse, men så var det nok. Både efter forordningen af 1739 og efter loven af 1827 kunne børnene udskrives af skolen, hvis de havde fornøden kundskab i kristendom og læsning. Der er eksempler på præster, der siger, at det er tilstrækkeligt, hvis skolen kan lære børnene at læse. Den kristne påvirkning kan præsten tage sig af i forbindelse med konfirmationen. I Norge er den meste tid i skolen blevet brugt til at lære at læse.

Ingrid Markussen: Efter 1736 vil jeg også bruge ordet kampagne, men ikke nødvendigvis om skolens læseindlæring. Den var først og fremmest tænkt for de fattige børns læseindlæring. De andre kunne udmærket hjemmeundervises, men kampagnen ligger i, at kirken tilskyndede til og kontrollerede læseundervisningen ved visitatser i kirkerne og i forbindelse med konfirmationen. Der har givet også været skriveundervisning i skoler og hjem. Vi ved ikke meget om det og har ikke meget materiale om hjemmeundervisning. Skolen var mere åben m.h.t. skriveundervisning, end vi sædvanlig-

vis forestiller os. 1739-loven siger i indledningen, at nu skal børn lære at læse, skrive og regne. Forældrene skulle betale skrivematerialerne, men havde de råd til det, underviste skolen. Færdighederne indgik dog ikke i den kirkelige kontrol.

Finn Gad: I et missionsområde som Grønland drejer det sig jo om at indlære den kristne lærdom i hedenske hjerner. Her spiller læsekyndighed en kolossal rolle. Ved konfirmationen kontrollerede om man kunne læse det, som var nødvendigt, altså ordo salutis, og at læse i salmebogen. Meget ofte var det kendte tekster og ofte udenadlærte tekster. Læsekyndigheden blev kontrolleret ustandseligt i Grønland. Der forekom endda katekiseringer om aftenen i de forskellige kolonisteder. Jeg har fundet dokumentation for, at man kunne blive konfirmeret eller døbt uden at kunne skrive, men ikke uden at kunne læse. Mange kunne således læse, men ikke skrive. Man kan godt kalde dét en kampagne for skrivekyndighed, som missionær Kragh satte i gang fra 1818. Han underviste personligt de ældre i at skrive, men ikke børnene.

Sven Erik Nordenbo: Den første, der systematisk forelæser i teoretisk pædagogik ved Københavns universitet, er Anders Gamborg, der blev ansat i 1788. Han diskuterede i to skrifter fra 1799 og 1814 bl.a. spørgsmålet, om man skulle lære at læse og lære at skrive. Han fremsatte den teori, at man i almueskolen hverken har brug for at læse eller skrive. Hvis man skal lære at læse, skal man starte med at skrive. Man lærer at læse ved at skrive. Men han mener, at i almueskolen skal man lære gennem øret ved fortællende undervisning, tanker som dukker op igen senere med Grundtvig. Var det bortset herfra en selvfølge, at alle børn skulle lære at læse og skrive, eller foregik der en debat om spørgsmålet ?

Ingrid Markussen: I slutningen af 1700-tallet er der en diskussion om læsekyndighedens betydning, men jeg har ikke mødt den som et enten eller. Der var enighed om nødvendigheden af, at også almuebefolkningen kunne læse, og sigtet var nu et andet end det rent kirkelige fra midten af 1700-tallet.

Knut Tveit: I Norge blev nødvendigheden af at kunne læse ikke diskuteret. Ingen ansvarlige betvivlede den, men derimod var

nødvendigheden af skriveundervisning ikke så almindeligt accepteret. Det gav problemer, når børnene skulle lære at læse håndskrift, for det forudsatte, at de kunne skrive, og det kunne praktisk taget ingen.

Gunnar Richardson: Kildematerialets styrende virkning er et stort problem for al historieforskning. Historikere i Stockholm forsker på andre områder end historikere i Lund og Göteborg på grund af Riksarkivets placering. Det er klart, at adgangen til geografisk og arbejdsmæssigt tilgængeligt kildemateriale styrer forskningen.

Det er et spørgsmål, om ikke den store interesse for husförhörslängderne har bevirket, at man har afstået fra at undersøge skrivefærdigheden i Sverige.

I Jyväskylä mente nogle, at man m.h.t. forekomsten af skoler måtte skelne mellem Sverige, Finland og Island på den ene side og Danmark og Norge på den anden side. Men der fandtes jo ret mange skoler i Sverige før 1842. Det har man en del materiale, der viser. Selv om husförhörslängderne er et rigt materiale, er der god grund til ikke at se bort fra andre spørgsmål end dem, de kan give svar på.

Loftur Guttormsen: Det er uden tvivl rigtigt, at kildematerialet styrer forskningen. Det gav Ingrid Markussen et godt eksempel på med forskellen på den nordiske og den engelske og franske forskning.

Med hensyn til forholdet mellem læsning og skrivning og skolen, så havde vi ikke skoler i Island før anden halvdel af det nitteende århundrede.

Da anser man i Island ligesom i Norge helt klart befolkningen for læsekyndig. Måske er det ikke helt rigtigt at sige, at der kun har været tale om at kunne læse kendt tekst. En del af befolkningen har jo kunnet læse ukendt tekst. Det er et metodisk problem og et materialeproblem, hvordan man kan få dette forhold nærmere belyst. Jeg synes, der i den danske rapport, som blev fremlagt i Jyväskylä, var argumenteret overbevisende om forskel-

len mellem de øvre samfundslags og den brede befolknings læsekyndighed.

Ud fra islandske forhold er jeg ikke i tvivl om, at Knut Tveit har ret i, at skrivning og opkomsten af skoler hænger nøje sammen. Det er først i 1880, at man i Island stiller skrivekyndighed som forudsætning for konfirmation, og det er helt sikkert ikke tilfældigt, at det er i de sidste årtier af århundredet, man opfører skoler mange steder, uden at skolepligt er indført.

Bengt Thelin: Kirkens og præsteskabets vældige iver for at lære folk at læse hænger i en protestantisk kulturkreds sikkert sammen med, at her er skriften Guds ord, den klare kilde, som alle skal have adgang til. Jeg tror, dette forstærkes i ortodoksien, hvor man identificerede den rene lære med saligheden. Troede man fejl, kunne man være fortabt. Det kunne være en stærk grund til iveren. Har I i jeres arbejde fundet belæg for en sådan antagelse? Og hvad findes der af forskning om dette på katolsk grund? Man kunne antage, at det dér har været anderledes, idet præsten skull formidle de bibelske tekster til den enkelte, der således ikke selv skulle tilegne sig teksten gennem læsning.

Læsekyndighed er også nøgle til skadelig læsning. Har man belæg for bekymring fra myndighedernes side over for det skadelige i at læse "forkert" litteratur, ligesom vi ser det i dag i forhold til TV-mediet?

Ingrid Markussen: Vedrørende det første spørgsmål om skriften som den klare kilde har jeg en del eksempler fra 1730erne på bekymring hos myndighederne for, at folk skal være fortabte, hvis de fortolker teksten anderledes, end kirken gør.

I de katolske lande lider man øjensynlig af mangel på kildemateriale om læsekyndighed, idet man forsker så intenst i skrivekyndighedsmateriale. Det viser vel indirekte, at man savner dette kirkelige engagement i læsekyndighed.

Som svar på det sidste spørgsmål vil jeg pege på en enkelt kilde, en indberetning fra præsten i Lunde sogn i Skåne. Han sukker i slutningen af 1600-tallet over, at så snart han har lært bønderne at læse, så begynder de at læse lovbøgerne i stedet for

de kirkelige skrifter.

Sixten Marklund: Jeg vil tage spørgsmålet op om skolepligtens begyndelse. I de lande, der har haft protestantisme eller i hvert fald Lutherdom som statsreligion, har man begyndt skolegangen i 7-års alderen. I disse lande er man skolepligtig eller undervisningspligtig den dag, man kan begynde at læse. Luther sagde, at man retfærdiggøres gennem tro, og tro får man gennem at læse. Retfærdiggørelsen er ikke menneskers værk, det er Guds værk, man må komme til tro, og derfor må man læse.

Hvis man ser på svenske betænkninger igennem årtier, diskuteres det slet ikke, om 7-års alderen er den rigtige at begynde skolen i. Det er først med 1980, man begynder på det. Vi sidder åbenbart fast i den gamle protestantiske opfattelse, at skolemodenhed er læsemodenhed. Kan I belægge det ?

Ingrid Markussen: Det er først fra 1800-tallet, at undervisningspligten fastsættes til 7-års alderen. I 1700-tallet begyndte mange børn i 4-5 års alderen. Jeg har endog set eksempel fra 1730'erne på, at børn i 7 års alderen havde opnået skolens kundskabsmål og kunne udskrives.

Sixten Marklund: I de lande, hvor de begynder ved 5 eller 6 år, er det ikke en selvfølge, at de skal begynde med at læse.

Knut Jordheim: Der var tale om skrivefærdighed som forudsætning for at lære at læse ukendt tekst. Fremgår det af metodiklitteraturen, at man skifter opfattelse midt i 1800-tallet ?

Knut Tveit: Den periode har jeg ikke gransket. Jeg mener, det har været en almindelig opfattelse, at læsning og skrivning måtte læres parallelt, men det vil kunne undersøges ved det videre arbejde med læsekyndighedsprojektet.

III MATERIALER OG METODER TIL BELYSNING AF
FAGET PÆDAGOGIK

1. - ved de nordiske universiteter og højere
lærestalter, herunder dets forhold til
psykologien.

Paavo Päivänsalo
Torstein Harbo
Urban Dahllöf
Mihail Larsen
Mogens Nielsen
Sven Erik Nordenbo

2. - i gymnasielæreruddannelsen.

Joan Conrad
Björg B. Gundem

3. - i læreruddannelsen.

Taimo Iisalo

PEDAGOGIKENS UTVECKLING VID FINSKA UNIVERSITET OCH HÖGSKOLOR

Paavo Päivänsalo

Temat i programmet: "Materialer og metoder til belysning av faget pædagogik ved de nordiske universiteter og højere læreanstalter, herunder dets forhold til psykologien", ger i många avseenden rum för tolkning, vilket framgår också i de skriftliga arbeten, som jag på förhånd kunnat studera. Å andra sidan är det klart, att då jag fått endast 10 minuter för mitt föredrag, kan jag framlägga bara några viktigaste synspunkter. Närmast bygger jag mitt föredrag på det ursprungliga temat, som jag fick av lektor Ingrid Markussen och framställer så huvudlinjer av pedagogikens utveckling vid finska universitaten. Denna ämneskrets är mycket bekant för den undertecknande, då jag redan år 1954 utgav min första vida forskning över den finska pedagogiska forskningens historia och fick år 1971 färdigt ett fullständigt omarbetet verk om samma ämne.

Den finska pedagogiska forskningens historia sträcker sig - om man inte begränsar begreppet pedagogiskt mycket trångt - över tre årsekel tillbaka. Under detta tidsvarv har man naturligtvis kunnat se där mycket olika perioder, som präglats tydligt av mångsidiga förändringar i sociala förhållanden och olika idéströmningar. Vetenskapligare pedagogiskforskning fanns det i vårt land mycket litet ända till hälftet av 1800-talet, då (1852) det vid Helsingfors universitet grundades ett professortjänst för pedagogik och didaktik som det första i de nordiska länderna. Den filosofiska idériktningen var då för tiden den hegelska filosofin, i vars tecken också den pedagogiska undersökningen i Finland pågick under många årtionden.

Då den hegelska riktningen i slutet av 1800-talet redan hade börjat få vika undan för en ny av Johan Friedrich Herbart grundad skola i Tyskland, där också de ledande finska pedagogerna under dessa tider och ännu långt till 1900-talet inhämtade sina uppfostringsidéer, följde det också i vårt land snart en likadan vändning, och den sistnämnda riktningens segertåg fortgick stort sett till början av vårt lands självständighetstid (1917).

Att vår pedagogiska forskning frigjorde sig från Herbart-Zillerskolans inflytande samtidigt, när vårt land vann sin nationella självständighet, betydde på samma gång också en allmänare vändpunkt på det sättet, att den pedagogiska forskningen sedan dess inte mera har ensidigt anslutit sig till någon ideströmning, utan man kan se där mycket olika strävanden. Vid sidan av den filosofiskt orienterade pedagogiska forskningen började under dessa tiden utveckla sig allt starkere so kallad empirisk pedagogik, som senare har utformat sig till omfattande empirisk forskning.

Grundandet av pedagogiska högskolan i Jyväskylä år 1934 blev den mest betydande högskolförändringen under Finlands första självständighetsdecennier, för från första början inrättades vid det en professur i praktisk pedagogik och litet senare en professur i filosofi och teoretisk pedagogik. För ett par år tidigare blev det i Åbo universitet möjligt att avlägga vitsord också i pedagogik.

1950-talet betydde i historiet av den finska pedagogiska forskningen ett i många avseenden avgörande skede. Sociala förändringar, som följde efter krigsåren, gav då starka impulser åt den pedagogiska forskningen allmänt, och att den biologisk-tekniskt betonade livsåskådningen blev rådande i stället för den tidigare, som grundade sig på humanism, skapade samtidigt starka förutsättningar för empirisk pedagogik, att bryta sig fram vidsträckt och inte bara i pedagogisk psykologi. I detta skede fick den pedagogiska forskningen i vårt land nya drag också i det avseendet, att då den tidigare hade koncentrerat sig huvudsakligen omkring några vissa personligheter, började den på 1950-talet, särskilt sedan dess senare hälften målmedvetet ledas av våra universitets pedagogiska institutioner, då den också blev planmässigare.

Särskilt beaktansvärd i 1950-talets högskolreform var, att också Uleåborg fick ett universitet och vid det inrättades en professur i praktisk pedagogik.

På 1960-talet kan man i den pedagogiska forskningen i Finland se också många samma drag som på det föregående årtiondet, men

alla strukturella förändringar, som vårt samhällsliv hade genomgått under denna tid och av dem betingade reformplaner och åtgärder för skol- och högskolväsen, ställde nya uppgifter också för pedagogisk forskning. Förändringen, som skedde i tidens allmänna anda uppmuntrade samtidigt strävan att skaffa genom empirisk forskning svar på pedagogiska problem. Från uppfostringsläran skulle man nu målmedvetet övergå till vetenskapet pedagogik. Detta strävan kan vi se också där, att också namn på lärostular i uppfostringslära blev lärostular i vetenskapet pedagogik.

Så välgrundade de ovannämnda åtgärderna i viss mening var för den pedagogiska forskningens senare utveckling, var det tydligen av avgörande betydelse, att man under detta skede förstod pedagogikens väsen mycket inskränkt. Som förebild ansåg man närmast bara den naturvetenskapliga forskningsmetoden. Pedagogiken hade då ensidigt positivistisk-empirisk prägel. Att beakta några värderingar kunde inte mera komma till fråga. Pedagogiken skulle vara fri från värderingar. Metodologiska studierna betonades på innehållets bekostnad. Vid forskning ägnade man sig motsvarende särskilt åt att undersöka uppfostringsmetodernas effektivitet. Obeaktat blev, att uppfostringsmetoderna är beroende av målsättning. Empirisk didaktik blev då för tiden tydligt pedagogikens rådande område och mycket uppmärksamhet ägnade man undervisningsprocessens taksonomi. I pedagogisk psykologi var på förgrund modern intelligensforskning, inlärningspsykologi och de växandes intresseverksamhet, i pedagogisk sociologi inställningsforskning. I sammanhang med pedagogisk sociologi utvecklade sig på 1960-talet också idrottspedagogisk forskning, som efter att ha fått en professorlärostol fick allmänt mera effektivitet. Intresset för komparativ pedagogik växte på 1960-talet något, men ledde inte till nämnvärda resultat. Om specialpedagogiken kan man nämna jämte det allmänna fördjupandet av forskningsättet också betydande vidgandet av forskningsområdet.

Om vi bortser det teoretiska överläggandet, som de empiriska forskningarnas inledning i någon mån innehöll, hade man på 1960-talet knappast intresse för överläggandet om allmänpedagogiska frågor, såsom inte heller på det föregående decenniet. Visserligen kravet på pedagogikens autonomi som vetenskap betonades, men de motiverades mera med metodologiska än rent teoretiska synpunkter.

Som kännetecknande drag för 1960-talet kan man till sist nämna, att man då började se uppfostringen som en proces, som angår hela människolivet, vilket samtidigt medverkade, att vuxenpedagogiken då fick en erkänd ställning bland pedagogikens deldiscipliner. Då utkom också de första forskningarna på detta område.

I sin helhet betydde 1960-talet inrättandet av tre nya pedagogikprofessorer, nämligen i Åbo Akademien, Tammerfors' universitet och Joensuu högskola.

Snart i början av 1970-talet kunde man se tecken på, att det skulle bli något slags brytning i pedagogisk forskning både i Finland och samtidigt också i andra nordiska länder. Nya strömningar kom till synes naturligtvis inte bara i pedagogiken utan hörde också till många andra vetenskapers utveckling. Särskilt tydligt var detta under andra i psykologin.

Reaktionen till pedagogiska forskningens så kallad "renodlad positivisms" yttersta formen kom kanske litet senare än i psykologin, men snart också där. Som vi vet hade deltagarna vid de nordiska pedagogernas symposium i Lund 1972 ganska allmänt den uppfattningen, att pedagogiken var då som vetenskap i någotslags vägskäl. En arbetsgrupp konstaterade: "Pedagogiken har fallit i empiristisk-positivistiskt dike och har ett problem, hur den kan komma ur askan utom att gå i elden."

Intresset för uppfostrings och pedagogikens teoretiska problem växte snabbt på 1970-talet och synvinkeln vidgade sig ut avsevärt också på det sättet, att man försökte lösa problem genom olika forskningsuppställningar och -metoder. Också många empiriker började vackla i sin tro på pedagogiken utan värderingar.

Då man i människovetenskaplig forskning hade börjat se på 1960- och 1970-talet otillräckligheten av den positivistiska metodologin, började man söka hermeneutiskt närmandesätt. Detta kunde man konstatera också i pedagogisk forskning. Som ett tecken på det kan man se, att man i de flesta föredrag som hölls på hösten 1973 i Jyväskylä vid Nordiskt symposium om vetenskapsteoretiska problem inom den pedagogiska forskningen handlade om den hermeneutiska närmandesätt och dess användningsmöjligheter i pedagogik.

När man i senaste tider har använt hermeneutiskt tankesätt vid pedagogisk forskning, har man nog oftast utgått från den uppfattningen, att hermeneutisk och empirisk forskning inte är motsatta utan kompletterar varandra.

När man i historiska utvecklingens belysning betraktar allmänna de faktor, som har som impulser påverkat på den pedagogiska forskningens utveckling i vårt land i olika tider, kan man jämte utländska inflytelser märka framför allt den allmänna sociala utvecklingen och av den framkallade skol- och högskolsystemets reformåtgärder.

I början av 1970-talet fick strävandena att intensifiera växelverkan mellan skolans utveckling och pedagogisk forskning tydligt mera anhängare än under föregående decennier, då pedagogiken för den nya metodologiska orienteringen blev ofta främmande för den praktiska uppfostringsverksamheten. Kanske det tydligaste uttrycket för stadgandet av växelverkan mellan pedagogiken och skolans uppfostringsarbete har under det sista decenniet varit att lärarutbildningen har flyttats till pedagogiska fakulteten.

I vilken mån olika utländska inflytelser och den praktiska uppfostringsverksamhetens krav beaktas i pedagogiken beror väl först och främst på de professorer, som har detta områdes lärostolar vid universiteten. Också i andra avseenden har de en nyckelposition i att bestämma riktningen för den pedagogiska forskningen. Öppna professorstolar och redan när en sådan är att väntas har de starkt motiverat till vetenskaplig forskning, och ordinarie innehavare av lärostolar har också oftast ganska tydligt utstakat riktlinjerna, som forskningen vid samma högskola under närmaste åren har följt. Tidigare har dessa tjänstbesättningsprocesserna kanske ännu större betydelse för pedagogisk forskning, då det i vårt land fanns först bara en och därefter en lång tid bara några få lärostolar i pedagogik. Sedermera har antalet av tjänsterna snabbt tiofaldigats, så att en person inte mera kan avgörande bestämma forskningsriktningen. Ofta försöker nog olika "skolor" alltjämt påverka vid tjänstbesättningsprocesser.

I denna korta framställning är det inte möjligt att ta fram metodologiska frågor, som berör forskningen av pedagogikens histo-

ria, men i min egen forskningsverksamhet har jag mycket grundat mig på de officiella sakkunnigutlåtanden, som man har givit, när professors- och biträdande professorstjänster besatt. Till detta källmaterial måste man förhålla sig mycket kritiskt, för i sådana utlåtanden kan man värdera också samma undersökningar mycket olika. Mitt forskningsarbete i pedagogiska forskningens historia har givit mig en anledning att undersöka problemet, hur den vetenskapliga kompetensen mäts, när pedagogiska professortjänster vid universiteten besättas. Över denna ämneskrets har jag utgivit två omfattande forskningar, som åtminstone delvis varit pedagogisk-historiska då jag i dem förklarar mätning av vetenskaplig kompetens under hela den tiden, då man besatt pedagogiska lärostolar i vårt land. Jag hoppas att någon gång senare få framställa mina ärade ämbetsbröder detta färgrika källmaterial.

FAGET PEDAGOGIKK

På leting etter seg selv og sin historie

Torstein Harbo

Temaet - en oppklarende skisse

I det tema som overskriften angir finnes det to betegnelser som nok kan synes innlysende klare, men som på ingen måte er det, betegnelsen "faget pædagogik" og betegnelsen "de nordiske universiteter og højere læreanstalter". At disse to betegnelser ikke er klare i vår sammenheng skyldes at den sentrale kategori i all historisk forskning, tidsperioden, mangler. For allerede den første tilnærming til det foreliggende tema vil vise at det som kalles "faget pædagogik", i innhold og form, ikke er noen konstant størrelse men i høy grad avhengig av tidens skiftende konjunkturer. Forholdet mellom "universitetet og højere læreanstalter" på den ene side og "faget pædagogik" på den andre har også antatt forskjellige former, dels over tid, dels etter den funksjon "faget pædagogik" er blitt tillagt i institusjonenes utdannings- og forskningsprogram. Betegnelsene "faget pædagogik" og "universiteter og højere læreanstalter" og den aktuelle tidsperiode angir derfor størrelser som er vevd inn i hverandre til et hele, mer komplisert enn iakttagere uten historisk skolering synes å være i stand til å se. Noen eksempler vil bekrefte det; og samtidig vil det foreliggende tema få klarere konturer.

I den sammenheng dette symposiet står i - som nummer to i en serie angående historisk forskning på det pedagogiske område i de nordiske land, og i år arrangert av et institutt ved Danmarks Lærerhøjskole - vil det overhodet ikke være tvil om at de nordiske l rerh gskoler med lærere i vitenskapelige toppstillinger må betraktes som "højere læreanstalter" og at det innhold disse institusjoner har lagt i "faget pædagogik" ikke kan overses ved en historisk redegjørelse for fagets fremvekst. I en norsk redegjørelse for "studier og forskning i pedagogikk" ser en imidlertid et eksempel på det motsatte: Norges lærerhøgskole ble opprettet i 1922, og fikk allerede fra begynnelsen av et professorat i pedagogikk, likevel blir verken fagets innhold som studiefag eller professorens forskning omtalt. For perspektivet er et me-

get bestemt ett, bundet till forståelsen av "faget pädagogik" i en bestemt tidsperiode og av forfatterens faglige og tidligere administrative ståsted: Pedagogisk forskningsinstitutt, Universitetet i Oslo.¹⁾

Den samme redegjørelse for de norske forhold viser også hvor avgjørende tidsbegrensningen er. Der settes en nedre grense ved de første bestrebelse på å opprette et dosentur i barnepsykologi og pedagogikk ved Universitetet i Oslo, fra 1922 av. Dermed blir Otto Anderssens professorat i pedagogikk ved Det pedagogiske seminar, i 1907 opprettet som et personlig professorat, i 1918 som et fast, ignorert.²⁾ Og dermed faller bestrebelsene før hundreårskiftet utenfor synsfeltet. Selv om de ikke førte til konkrete resultater kan det ikke på forhånd utelukkes at de kunne røpe interessante brytninger angående fagets innhold og fagets etablering ved Universitetet i Oslo. For dersom en kan feste lit til utsagn i et par brev som ligger i Rigsarkivet i København ble saken - opprettelsen av et professorat i pedagogikk - tatt alvorlig allerede i 1880-årene.³⁾

At "faget pädagogik" må ses i relasjon til de institusjoner som til enhver tid er aktuelle som bærere og formidlere av den kunnskap og innsikt det her er tale om, vil gå tydelig fram av et tredje eksempel, en beskrivelse av de svenske forhold av Torsten Husén. Beskrivelsen skal gjengis temmelig utførlig fordi den inneholder momenter som også egner seg som illustrerende eksempler i senere sammenhenger.

" i Uppsala fick man så småningom något som kallades pedagogiska seminariet och som blev et annex till det psykologiska laboratoriet. Den undervisningsdisciplin, det examensämne, det här gällde gick under benämningen pedagogik (i Lund så småningom psykologi och pedagogik). Men i stort sett kan sägas, att utbildningen endast i tämligen begränsad omfattning var inriktad på skolpedagogiska problem. Den experimentella kursen för två betyg bestod av en serie psykologiska standardexperiment, t ex de klassiska psykofysiska metoderna. Kontakten med de praktiskt påtagliga problemen i skolan var något uttunnad vilket kunde förväntas då problemställningarna var grundforskningsbetonade och forskningsverksamheten bland i varja fall lärlingarna hade karaktär av specimina. På sätt och vis har denna utveckling varit till den pedagogiska forskningens fromma i vårt land och utgör en förklaring till varför

den här hemma under 60-talet legat på högre nivå än eljest i Europa och varit avgjort mera experimentellt-empiriskt inriktad. Vi har inte den brittiska situationen, där de stora universitetens pedagogikprofessorer närmast varit att betrakta som hantverksmästare som skulle tale om hur man undervisade och som befordrats till sina ämbeten främst därför att de haft lärarerfarenhet och inte för några vetenskapliga bedrifter, allra minst sådana inom den empiriska pedagogiken. Vi har inte heller hamnat i den situationen, som länge rått i Tyskland, at pedagogiken företräts av personer som i flertalet fall uteslutande haft en filosofisk-historisk skolning och därför hållit nere den empiriska forskningen inom sina ämnesområden, ja rentav ifrågasatt om empirisk metodik inom pedagogiken överhuvud är av något värde."

Etter dette lange - og i flere henseender meget opplysende sitat - nøyer vi oss her bare med å konstatere en ting: at "faget pedagogik" ved universiteter og høyere læreanstalter både er et fag det gis undervisning i - på forskjellige nivåer og med forskjellige formål - og et fag det forskes i - i samsvar med stedlige mer eller mindre særpregede tradisjoner.

En historisk forskning som tar hensyn til de momenter som ovenfor er antydnet, vil i utgangspunktet ikke være bundet av én tradisjons oppfatning av "faget pedagogik" eller av én institusjons spesialinteresse med hensyn til fagets utvikling og profil, den vil tvert imot anvende åpne og liberale kategorier slik at fagets ulike fasetter får komme til sin rett alt etter tid og sted.

For en mer inngående drøfting av problemstillinger, materialer og metoder kan det være formålstjenlig å skjelne mellom følgende:

1. Forskning hvor problemstillingene i det vesentlige er sentrert om utviklingen av faget i et land eller innenfor en tradisjon.
2. Forskning hvor hoved-problemstillingene har et tydelig komparativt tilsnitt.
3. Forskning hvor det sentrale tema er av idéhistorisk og synoptisk karakter.

Utviklingen av faget i et land eller innenfor en tradisjon -
problemstillinger, materialer og metoder

Problemstillingene vil i dette tilfellet rettes mot linjer eller faser i det historiske forløp, mot de ulike forhold som ga støtet til at faget ble etablert og mot de mer eller mindre kompliserte omstendigheter som førte til at faget enten kom til å bevare den struktur det opprinnelig hadde fått eller kom til å skifte karakter, f.eks. slik at hensynet til forskning på visse områder kom til å overskygge hensynet til en avbalansert presentasjon av fagets hovedbestanddeler, noe en innføring i faget for studenter og vordende lærere vanligvis krever.

Rettes oppmerksomheten mot faget pedagogik som studiefag ved universiteter og høyere læreanstalter vil materialet for den historiske forskning, etter sin nærhet til gjenstanden, muligens kunne ordnes slik:

1. Offisielle studieplaner, oppgitte pensumlister, anførte obligatoriske pensumsbøker, anbefalt utfyllende litteratur o.l.
2. Holdte forelesninger, mest brukte bøker, gitte eksamensoppgaver.
3. Samtidige beretninger om undervisning og eksamen
 - a. fra institusjonens side. - f.eks. årsberetninger,
 - b. fra enkelte lærere - og av mer privat karakter enn beretninger som går inn under a),
 - c. fra studenter, f.eks. nedfelt i skriftlige kommentarer i aviser og tidsskrifter.
4. Senere beretninger om undervisning, eksamen, lærere og om andre forhold som mer eller mindre direkte har med saken å gjøre,
 - a. som allerede foreligger som kildemateriale,
 - b. som av forskeren kan bringes fram ved kontakt med de berørte parter eller på annen måte.

Denne ufullstendige liste over materiale skal i denne forbindelse bare kommenteres på et punkt: Det lett tilgjengelige kildematerialet under pkt. 1, med utsagn av programmatisk karakter, må, om en ønsker å få tak i de faktiske forhold, suppleres. De etterfølgende punkter antyder hvordan.

Også når en retter oppmerksomheten mot faget pedagogikk som forskningsdisiplin vil det materialet som her er nevnt være av betydning, men før det kommer materiale som går mer direkte på saken og de impliserte personer, bl.a.:

1. Forskernes egne publikasjoner, fra ferdige avhandlinger til notater og skisser.
2. Engasjement i forskningsprosjekter o.l.
3. Andres samtidige vurderinger av forskningskvalitet og forskningsprofil.
4. Egne og andres senere beretninger om det som er nevnt under 1, 2 og 3.

Det betydeligste metodiske problem i forbindelse med en historisk undersøkelse av utviklingen av faget pedagogikk i de nordiske land ligger, forekommer det meg, hos forskeren selv. Det ville fra en side sett være en fordel om han allerede i utgangspunktet var fortrolig med utviklingen i sitt eget land og med den fagtradisjon den er eksponent for. I flere av de nordiske land vil det da være tale om den tradisjon som sterkt og ensidig fremhever en empirisk-psykologisk forskning, ikke sjelden på bekostning av andre tradisjoner. Men er en forsker med en slik faglig bakgrunn skikket til å ta på seg av forskningsoppgaver av historisk karakter? Tyder ikke eksemplene i det innledende avsnitt på at han temmelig bastant tolker det fortidige etter sitt skjema og i det hele representerer en tankestil som er temmelig ulik den historiske? Har Sir Isaih Berlin rett: "A scientific cast of mind is seldom found together with historical curiosity or historic talent".⁵⁾

Den nasjonale tradisjon i internasjonal belysning - problemstillinger, materialer og metoder

Problemstillingene vil i dette tilfellet konsentreres om impulser fra andre land, om impulsenes avdemping eller absoluttering på nasjonal grunn; om karakteristiske skiftninger i satelittbane - f.eks. fra en bane rundt den tyske åndsvitenskapelige tradisjon til en bane rundt den empirisk pedagogisk-psykologiske i amerikansk utgave i de første tiår av dette hundreåret eller til en bane rundt de marxistiske absolutter i 1970-årene; og om fagets nasjonale profil sett i forhold til de tre store tradisjoner på det pedagogiske området, den som har utviklet sig innenfor det tyske språklige område, den engelske og den amerikanske.

Problemstillingene kan, mer spesifikt, både innad og utad, rettes mot fagets innhold og bredde som studiefag, mot dets forhold til den praktisk pedagogiske virksomhet i skole, hjem og samfunn; mot fagområdets skiftende forskningsspesialiteter, om deres veier og avveier, og mot hva en kunne kalle fagets "begeistring"- og "trettthets"-kurver. For øyeblikket synes f.eks. en utbredt "teoritrettthet" å gjøre seg gjeldende.⁶⁾ Ved begynnelsen av 80-årene rir ikke den pedagogiske teori høyt og kjekt til hest. Men det gjorde den for bare 10-15 år siden. Torsten Huséns beskrivelse er et typisk eksempel på det.

Rettes oppmerksomheten mot faget pedagogikk som undervisningsfag vil materialet for den historiske forskning som søker å se den nasjonale utvikling i sin helhet, eller avgjørende faser i den, i internasjonal belysning for det første kunne være deler av det materiale som er nevnt under tilsvarende punkt i avsnittet foran. For det andre vil det måtte omfatte oversiktsframstillinger f.eks. ifra Tyskland, England og USA. Og for det tredje måtte det etter all sannsynlighet - også omfatte materiale av mer primær karakter. For først med det siste - f.eks. hentet fra representative enkeltinstitusjoner - ville den fremmede tradisjon tre tilstrekkelig klart og tydelig fram for den historisk orienterte forsker.

Hentet en f.eks. materiale fra England for å sette den hjemlige tradisjon i relieff ville en for det første oppdage at det å beskrive "de store universitetens pedagogikprofessorer nærmast --- som hantverksmästare som skulle tala om hur man undervisade" og som personer "som befodratts till sina ämbeten främst därför att de haft lärarerefarehet och inte för några vetenskapliga bedrifter" var grovt misvisende. Dernest ville en oppdage at de professorer det her tales om bl.a. teller menn som Richard S. Peters, Paul H. Hirst, Brion Simon, Ben Morris og William Taylor. Og for det tredje ville en oppdage at disse, og den tradisjon de sto som bærere av, allerede da Husén skrev sin artikkel hadde satt sitt tydelige stempel på pedagogikk som studiefag og som forskningsdisiplin. Og dette stempel var slik preget at faget trådte fram etter et firdelt mønster, med en psykologisk, sosio- logisk, filosofisk og en historisk del.⁷⁾

Det metodiske hovedproblem for nordiske forskere som ønsker å se sitt fag i internasjonal belysning ligger trolig i å sikre seg en tilstrekkelig bred og pålitelig referansebakgrunn. At det er vanskelig å få etablert en slik bakgrunn, skyldes ikke bare det forhold som er nevnt under avsnittet foran - manglende forståelse for andre tradisjoner enn sin egen, som igjen er a-historisk i sin forskningsorientering, men også den kompleksiteten saken har. I dag er det f.eks. ikke lett å holde rede på retninger og nyanser i den tyske og den amerikanske pedagogikktradisjon, og enda vanskeligere å rangere dem etter den vekt og betydning de har i helheten.

Pedagogikkfaget i idéhistorisk perspektiv -
Problemstillinger, materialer og metoder

Problemstillingene i de to foregående tilfeller var i det vesentlige sentrert om faget, sett fra "innsiden". I dette tilfellet blir faget primært sett fra "utsiden". Fagets opprinnelse, utvikling og forgrening blir fremstilt på bakgrunn av de brede strømninger i kultur- og samfunnsliv. Lawrence A Cremin's prisbelønte avhandling "The transformation of the School. Progressivism in American education, 1876-1957", kan, selv om det er skolen og ikke faget pedagogikk som er hovedtemaet, nevnes som et godt eksempel.⁸⁾

Under et idéhistorisk perspektiv vil problemstillinger som gjelder forståelsen av pedagogikk som vitenskap, som gjelder de overordnede metodeproblemer, som gjelder forholdet mellom pedagogikken og dens nabovitenskaper, som gjelder forholdet mellom teori og praksis, som gjelder forståelsen av menneske, av samfunn og stat, tre fram som vesentlige. Sentrale "indre" pedagogiske brytninger trer dermed fram i et nytt lys. Det gjelder f.eks. de ulike forståelser av teori-praksis-forholdet hos Herbart og Schleiermacher i forrige hundreår⁹⁾ og hos undervisningsteknologer og marxistisk orienterte pedagoger i dag¹⁰⁾. Det viser seg med andre ord at de pedagogiske kategorier er del av en mer omfattende helhet.

Materialet for studier av denne art vil foruten deler av det som er nevnt under de to foregående avsnitt - om pedagogikkfaget i et land eller i en tradisjon og dernest om denne tradisjon i

internasjonal belysning - være materiale utenfor det snevre pedagogiske området, materiale av filosofisk, kultur- og samfunns-historisk art.

Atter en gang forekommer det meg at det metodiske hovedproblem for fremtidige studier på dette området ligger hos forskeren selv. Utdanningen av pedagogiske teoretikere i etterkrigstiden har i flere av de nordiske land foregått etter et altfor snevert samfunnsvitenskapelig skjema. Teoretikere som har sin faglige bakgrunn i en empirisk-psykologisk orientert pedagogikk, i psykologi og i sosiologi har ikke bare de største vanskeligheter med å føle seg hjemme i den krets av problemstillinger, materialer og metoder det her dreier seg om, men også med å akseptere dem som relevante problemstillinger for faget pedagogikk.

HENVISNINGER

- 1 Sandven, J.: Studier og forskning i pedagogikk. Mål og mening. Norsk Pedagogisk Tidsskrift 1980, 64, s. 1-24.
- 2 Jfr. Harbo, T.: Teori og praksis i den pedagogiske utdanning. Studier i norsk pedagogikk 1818-1922. Oslo 1969, s. 210-35.
- 3 Jfr. smst. s. 182-83.
- 4 Husén, T.: Pedagogik. I statens råd för samhällsforskning 1948-1968: 20 års samhällsforskning. Socialvetenskaplig forskning, rättsvetenskaplig forskning, psykologisk och pedagogisk forskning. Stockholm 1969, s. 254-70, sitat s. 254-55. - Jfr. Sjöstrand, W.: Pedagogisk forskning på humanistisk grund. Smst. s. 271-78, og Vetenskaplig pedagogik och skolpolitisk önsktänkande. I Hyllningskrift tillägnad Karl Bruhn. Skola och Hem, 1974, 1-2, s. 48-55.
- 5 Berlin, Sir I.: The concept of scientific history. I Dray, W.H. (ed.): Philosophical analysis and history. New York 1966, s. 5-53, sitat s. 39. - Jfr. Walsh, W.H.: The limits of scientific history. Smst. s. 54-74.

Jfr. f.eks.: R.F. Dearden for Englands vedkommende: "In the second half of the 1960s, theory was riding high. - - - But with the 1970s has come something of a downswing - -". I Theory and practice in education. Journal of Philosophy of Education 1980, 14, s. 17-29, sitat s. 17. - I USA har de såkalte "foundational studies" i løpet av de siste årene blitt betydelig beskåret ved en rekke læresteder, jfr.: Lucas, Ch.J.: The foundations of education component in the state regulations governing teacher preparation and initial certification. Educational Studies 1979/80, 10, s. 1-29. - Lucas, Ch.J. and Cockriel, J.W.: The foundations of education in teacher preparation: a national assesment. Educational Studies 1980/81, 11, s. 337-63. - Atkin, M.J.: Who will teach

- in high school. *Dædalus* 1981, 110, 3, s. 91-103, se særlig s. 96-98. - Smith, B.O.: Now is the time to advance pedagogical education. *Educational Theory* 1980, 30, s. 177-83.
- 7 Jfr. Tibble, T.W. (ed.): *The study of education*. London 1966. - *British Journal of Educational Studies* 1982, XXX, Number 1, særlig artiklene *The sociology of education, 1952-1982*, *Psychology and education*, *Philosophy of education, 1952-1982*, *The History of education in the 1980s*.
 - 8 New York 1961, se særlig kapittel 4, *Science, darwinism, and education*, og kapittel 6 *Scientists, sentimentalists, and radicals*.
 - 9 Jfr.: Harbo, T.: *Pedagogisk praksis og pedagogisk teori*. I Harbo, T., Korsen, O., Sletvold, S.: *Skolen og samfunnet*. Oslo 1975, s. 95-116.
 - 10 Jfr. Myhre, R.: *Innføring i pedagogikk*. III *Pedagogisk filosofi*. Oslo 1980, kap. 5.

NÅGRA METODPROBLEM VID STUDIET AV DEN SVENSKA PEDAGOGISKA FORSKNINGENS UTVECKLING I ETT KOMPARATIVT PERSPEKTIV

Urban Dahllöf

Bakgrund och begränsningar

Detta bidrag till diskussionen om metodproblem vid utbildningshistorisk forskning har sin speciella bakgrund, som samtidigt anger dess begränsningar. Bakgrunden utgörs av ett behov att för forskarstuderande - och mig själv - klarlägga den svenska pedagogiska forskningens utveckling i stora drag med tonvikt dels på samband och beroendeförhållanden mellan olika forskargrupper inom ämnet, dels på förhållandena till andra universitetsämnen, bland dem psykologin. Redan ett första försök (Dahllöf 1971) att gå in på området gav till resultat ett antal frågor om varför en del forskargrupper - med viss inriktning och med viss rekrytering - varit så mycket mer framgångsrika än andra, vilkas förutsättningar åtminstone ytligt sett ingalunda var sämre.

De frågorna hann aldrig bli penetrerade ordentligt, förrän problem i samband med en utredning om den svenska sektorforskningen på skolområdet (SOU 1980:2) riktade uppmärksamheten på de mänskliga basresurserna för pedagogisk och annan beteendevetenskaplig forskning i form av tjänster som professor och liknande och deras fördelning dels på universitet och högskolor, dels på ämbetsverk och fristående institut.

Detta ledde i sin tur till ett intresse för att kartlägga förhållandet mellan de samhällsvetenskapliga disciplinerna inbördes men framför allt deras utveckling i relation till andra fakultetsområden. Först gjordes en sådan analys enbart för Sverige (Dahllöf 1980a, 1980b), men senare vidgades den till att omfatta även Danmark, Finland och Norge (Dahllöf 1982a). Detta gör det slutligen möjligt att i fortsättningen också ta upp frågan om likheter och skillnader mellan de nordiska länderna vad gäller den pedagogiska forskningens utveckling som sådan och dess förhållande såväl till psykologin som till andra beteende- eller samhällsvetenskaper.

Begränsningarna i det pågående arbetet betingas i första hand av att det inte sker som något större projekt med forskningsprogram och allt. Snarare rör det sig som en utpräglad "hobby forskning" och därtill av en person som visserligen är intresserad av historia och särskilt forskningshistoria men som till sin grundläggande utbildning är samhällsvetare.

Begränsningarna kommer till uttryck på fem sätt. (1) Studiens format blir begränsat. (2) Den sysslar huvudsakligen med svenska förhållanden. Det komparativa perspektivet hålls inom Norden dels mellan länderna, dels mellan ämnesområden. Bakgrunden i internationell forskning måste förutsättas bekant i sina huvuddrag. (3) Tyngdepunkten i analysen läggs på innehavarna av fasta forskartjänster som professor och motsvarande och den forskning som utförs av dem och deras elever på mer avancerade stadier, främst docenter och doktorander. (4) En begränsning sker bakåt i tiden till tillkomsten av den första pedagogikprofessuren, beslutad 1908 tillsatt 1910. (5) Forskningsutvecklingen efter 1970 behandlas endast översiktligt.

Tidigare forskning

Den tidigaste forskningshistorien för psykologi och pedagogik har översiktligt behandlats av Agrell (1951, 1952). Den bakomliggande utvecklingen i de filosofiska moderämnena har nyligen skildrats av Nordin (1981) genom en analys av den under mitten och slutet av 1800-talet i Sverige helt dominerande Boströmska idealistiska filosofien. Den skildringen kompletteras av en annan avhandling om den framflytande experimentella psykologin (Nilsson 1978). Etableringen av pedagogik vid de svenska universiteten och dess roll i lärarutbildningen har skildrats av Edfeldt (1961), medan Sjöstrand (1961) sammanfattat den pedagogiska forskningen under 60 år. En översikt av professurerna i Sverige och andra nordiska länder mot bakgrund av den europeiska utvecklingen i övrigt har getts av Willke (1975). Slutligen har två statliga kommittéer behandlat vissa sidor av pedagogikens forskningsutveckling åtminstone som en bakgrundsteckning till avgivna förslag. Det gäller pedagogikutredningen (SOU 1970:22) och skolforskningskommittén (SOU 1980:2).

Några basfakta

Låt oss först bara erinra om följande huvudpunkter i den svenska utvecklingen. Den första universitetslärostolen inrättades alltså i Uppsala genom beslut år 1908, men redan dessförinnan hade viss undervisning och forskning bedrivits i både psykologi och pedagogik bl.a. i samarbete med den fysiologiska institutionen inom medicinska fakulteten. Examensämnet för de nya professorerna blev emellertid pedagogik, bl.a. på grund av den nya 1907 års examensstadga och lärarutbildningens behov. Ämnesområdet för de första professorerna fick emellertid olika benämning. I Uppsala inrättades den i pedagogik, i Lund (tillsatt 1912) hette den psykologi och pedagogik, i Göteborg filosofi och pedagogik, tillsatt efter 6 (!) års befordringsbesvär. I Stockholm fick ämnet inte någon fast företrädare förrän 1937, då David Katz utnämndes till innehavare av Olof Eneroths donationsprofessur, vars verksamhet också där knöts till examensämnet pedagogik. I praktiken blev det dock den psykologiska forskningen som kom att dominera både professorernas skrifter och doktorernas avhandlingar långt in på 1940-talet. Men det fanns ett undantag, Uppsala under Bertil Hammers tid som professor (1910-1929). Ändå satte den ganska starkt varierade och pedagogiskt inriktade forskningen som där bedrevs föga spår i den fortsatta utvecklingen.

Först i slutet av 1940-talet kom en delning till stånd av det gamla pedagogikämnet, genom att särskilda professorer inrättades i psykologi samtidigt som tjänsterna i pedagogik benämndes professor i pedagogik och pedagogisk psykologi. Denna delningsprocess började i Uppsala 1948 och tog tio år att genomföra i hela landet. Med början 1956 inrättades lärarhögskolor inom skolöverstyrelsens förvaltningsområde med särskilda professorer i praktisk pedagogik I och med den högskolereform som genomfördes 1977 (Dahlöf 1977, Premfors & Östergren 1978) ingår dessa i den nya högskoleorganisationen. På ett par håll (Linköping, Umeå, Uppsala) har man också en gemensam pedagogisk institution. Allt som allt finns det nu i Sverige 18 ordinarie tjänster som professor inom det pedagogiska ämnesområdet. Av dessa har tre försetts med någon form av örommärkning för olika specialiteter såsom internationell och jämförande pedagogik (1 i Stockholm), specialpedagogik (1 i Göteborg) samt vuxenpedagogik (1 i Linköping).

Det är betecknande för den faktiska inriktningen av forskningen, att samtliga innehavare av det gamla ämnet pedagogik själva valde att företräda psykologin för återstoden av sin tjänstgöringstid när ämnesdelningen genomfördes vid de fyra äldre universiteterna och högskolorna.

Viktigare frågeställningar

Även om det är metodproblemen som här skall stå i centrum för diskussionen, är det nödvändigt att något närmare precisera de viktigaste frågeställningarna. Anledningen till detta är enkel: Problemställningarna är - och bör vara - överordnade metodfrågorna. Detta gäller såväl problemens art som den analysnivå som de behandlas på och det perspektiv i vilka problemen framträder.

I det följande förtecknas de viktigaste frågeställningarna, som de hittills framträtt. För var och en av dem ges minst ett konkret tillämpningsexempel. Härigenom hoppas vi kunna ge ett tillräckligt fast underlag för diskussionen av de forskningsmetodiska frågorna.

1. Forskningens inriktning vid universitet och högskolor och dess fördelning på olika problemområden inom det psykologisk-pedagogiska fältet under skilda perioder.
 - a. Fram till omkring 1925 är forskningsproduktionen förhållandevis rik och tämligen varierad. Doktorsavhandlingar med inriktning på pedagogiska problem och särskilt didaktiska frågor förekommer dock mest i Uppsala under Hammer.
 - b. Som helhet publiceras mycket litet forskning under perioden 1925-1944 och särskilt under 1930-talet. Skol- och undervisningsfrågor återkommer inte i någon större skala förrän på 1950-talet.
2. Tänkbara förklaringar till skillnaderna under (1) ovan.
 - a. Tillströmning av forskarstuderande med olika intressen och inriktning
 - b. Förändringar på arbetsmarknaden
 - c. Ämnesföreträdarnas - och fakulteternas - värderingar, prioriteringar och selektion av forskarstuderande och docenter.

3. Forskningstraditionernas utveckling och inflytande. Handledar/elevförhållande formellt och reellt, kontinuitet och förnyelse inom en forskningstradition.
- a. I två vågor har den forskningstradition som utgått från Lund kommit att få ett dominerande inflytande i svensk pedagogik. Första gången rör det sig om tillsättningen av professorerna i Göteborg på 1910-talet och i Uppsala i början av 1930-talet efter Hammer.
 - b. Den andra vågen kan studeras med utgångspunkt från dagens situation, då 14-15 av de ordinarie professorerna har innehavare som i en obruten "handledarkedja" liksom i en stafett kan föras tillbaka till den andre professorn i Lund (1935-1947), John Landquist, som för egen del kom dit utifrån och med en bakgrund i filosofi och litteraturforskning.
 - c. Det är tankeväckande att spekulera över de skillnader som i utgångsläget förelåg mellan "vinnarna" och deras närmaste konkurrenter vad avser forskningsmässig kompetens genom teoretisk förankring och/eller teknisk-metodologisk skicklighet. Även om det låter som en paradox, förefaller det svårt att göra gällande, att "vinnarna" när de tillträdde sina tjänster, skulle ha haft bättre förutsättningar i något av dessa avseenden.

I det första fallet skall en sådan jämförelse göras mellan Hammer i Uppsala och Herrlin i Lund. De hade båda sökt professuren i Uppsala, när ett tidigare väckt kallelseförslag hade fallit. Från forskningsorganisatorisk synpunkt hade Uppsala bättre resurser genom att docenten Sidney Alrutz så att säga utgjorde en förstärkning genom sin verksamhet vid det psykologiska laboratoriet med dess relativt tidigt etablerade forskningstradition. Slutligen hade Hammer under sin första professorstid ett betydligt större antal disputationer än Herrlin.

I det andra fallet står jämförelsen mellan å ena sidan Landquist i Lund (utnämnd 1935) och å andra sidan David Katz (1937) i Stockholm och John Elmgren (1939) i Göteborg. Av de senare var Katz redan vid sitt tillträde en internationellt erkänd vetenskapsman inom psykologin och Elmgren svarade för inte oväsentlig nyorientering både genom sin avhandling om minnet (Elmgren 1934) och sina gestaltpsykologiska studier (1939). Om Landquists kompetens i ämnet stod det strid både bland de sakkunniga och i sektionen.

On denna paradoxala situation har jag i annat sammanhang sagt följande, som här får gälla som en hypotes:

I sökandet efter förklaringar till det mönster som framträder frapperas man av att det inte enbart kan vara teknisk forsknings-

skicklighet eller teoretisk förankring som ligger bakom framgångarna för vissa grupper. Snarare ser det hela ut att luta åt något slags variant av en fältteori, i vilken i begynnelsekedet en avgörande roll spelas av en kombination av (andra) personlighetsfaktorer hos professorerna och komponenter i situationen vad avser efterfrågan och tillgång på nya doktorer eller doktorander "vid rätt tidpunkt" (Dahllöf 1982b, s 2).

- d. Inom de olika handledartraditionerna kan man vidare urskilja ett antal tillfällen, då det sker en påtaglig förnyelse teoretiskt, metodologiskt eller bådadera. Inom pedagogiken som examensämne ser detta ut att ha varit förhållandevis mer vanligt inom de tunna delerna av handledarkedjan och utan att detta har lett till någon kraftigare blomstring under tiden därefter. Denna slutsats är dock mycket preliminär, bl.a. därför att den är svår att underbygga och kräver data över lång tid för att kunna belägas.
4. Forskning och forskningsintresse i andra ämnen och utanför universitet och högskolor.
- a. När pedagogikämnet inrättades i seklets början och fick sina första professorer hade dessa fått sin grundläggande skolning inom filosofin. Några filosofi-docenter specimerade på de nya beteendevetenskapliga områdena men kom ändå att till slut stanna kvar i filosofin, t.ex. Malte Jacobsson. Har detta påverkat också filosofiämnenas utveckling på sikt? I vissa senare fall är det tydligt att den praktiska filosofin också blev något av en fristad för sådan beteendevetenskaplig forskning som av olika skäl inte accepterades eller fick rum vid institutionerna för pedagogik och psykologi, samtidigt som sociologin växte ut från den praktiska filosofin. Det bästa exemplet utgörs av praktisk filosofi i Stockholm under Einar Tegen, som bl.a. själv skrev en bok om amerikansk psykologi (Tegen 1949). Även i Uppsala kan man spåra liknande tendenser under Torgny T. Segerstedt.
- b. Det är lätt att på ett allmänt plan tala om otillfredsställda forskningsintressen inom många delområden men det är svårare att peka ut områden som under dåtida förhållanden hade kunnat göra anspråk på forskningsbarhet. Låt oss bara stanna inför några obeaktade områden, från vilka krav på forskning - åtminstone något i efterhand - har rests. Hit hör djuppsykologi i olika varianter med kliniska tillämpningar, inte fullt så djup men ändå mer komplex personlighets- och socialpsykologi, den tidiga utvecklingens och förskoleålderns psykologi och pedagogik,

vuxenpedagogik samt de aktivitetspedagogiska strömningarna under slutet av 1930-talet och i 1940-talets början. Att någon av dessa riktningar blomstrade vid sidan av det akademiska lagerbärstrådet vore nog för mycket sagt, men några av dem sköt små skott på marken, och något av dessa kan i sin tur sedermera sägas ha blivit inympade på akademistammen.

5. Kvinnor i forskarutbildning och forskning

- a. Kvinnor som innehavare av fasta forskartjänster har varit anmärkningsvärt få, särskilt mot bakgrund av deras andel i grundutbildningen under senare tid. Det är ännu en öppen fråga om "bortsållningen" av kvinnor med stigande utbildningsnivå varit starkare i pedagogik än i andra någorlunda jämförbara ämnen.

6. Jämförelse med andra ämnesområden som fick egna professurer vid ungefär samma tid.

- a. En första genomgång av utvecklingen från seklets början fram till omkring 1960 ger mot bakgrunden av krav och förväntningar vid lärostolarnas inrättande ett preliminärt intryck av förhållandevis blygsamma resultat i jämförelse med åtskilliga andra ämnen som fick självständig ställning vid ungefär samma tid. Urvalet av partner för en sådan jämförelse innebär redan detta ett principiellt problem.
- b. Ett annat problem utgörs av de dimensioner i vilka jämförelse sker och de indikatorer som används i respektive fall. Man kan naturligtvis tänka sig olika "fruktbarhetsvariabler", bl.a. följande:
 - antalet fasta forskartjänster och deras ökning
 - antalet doktorsavhandlingar
 - antalet docentmeriterande doktorsavhandlingar
 - antalet kvalitativt värdefulla forskningsbidrag, vare sig de skrivits av professorer, docenter, doktorer eller andre
 - internationella kontakter och erkännanden
 - uppodlandet av olika delområden inom disciplinen och "avknoppning" av nya, självständiga forskningsfält
 - forskningens betydelse för andra ämnens utveckling och för olika sidor av samhällslivet.

7. Den svenska forskningsutvecklingen i ett internordiskt perspektiv
- a. När det gäller antalet professorer hade Sverige till en början ett något högre antal tjänster inom pedagogik (och psykologi), men nu har Finland och Norge ett avsevärt större både absolut sett och framför allt i förhållande till folkmängden (Dahllöf 1982a).
 - b. I övrigt kan samma frågor ställas rörande forskningsinsatsernas kvantitet och kvalitet som när det gäller utvecklingen inom landet i förhållande till andra ämnen (ovan 6 a-b).

Metodproblem

Inledning

Mot bakgrund av de problemställningar som tecknats i det föregående skall vi nu behandla några viktiga metodfrågor. Några av dem gör sig påminta i flera sammanhang. För att slippa upprepningar skall vi ta dem i systematisk ordning.

Syftet med detta avsnitt är att lyfta fram några av de principiellt viktigaste och samtidigt svåraste metodproblemen. Endast därigenom kan diskussionen vid seminariet bli vägledande för andra - och för mig själv.

Tillvägagångssättet innebär alltså en viss selektivitet till förmån för det diskutabla. Detta innebär att jag ibland medvetet tar lätt på metodfrågor, som visserligen i princip kan vara komplicerade men som inte förefaller vara det med tanke på analysnivå och tyngdpunkt i just denna framställning.

Inte heller har jag eftersträvat fullständighet. Ibland kan det dessutom nog hända, att jag håller inne med mina egna preferenser för en viss lösning av ett metodiskt problem för att därigenom befrämja en så allsidig debatt som möjligt.

Metodfrågorna tas nu upp i följande ordning:

- Urval och klassifikation av tjänster
- Redovisad forskning och dess inriktning
- Professorernas "släktträd": Kontinuitet och förnyelse inom en handledartradition

- Externt inflytande
- Förutsättningar och kriterier för en fruktbar inomvetenskaplig utveckling
- Personliga egenskaper och speciella händelser
- "Underlåtenhetssynder" och otillfredsställda forskningsbehov.

Urval och klassifikation av tjänster

Redan urvalet av de tjänster vilkas innehavare studeras med avseende på egen forskning och handledarroll utgör ett principiellt problem. Som bas för den delen av analysen har jag valt vad som i andra sammanhang (Dahllöf 1980a, 1980b, 1982a, 1982b) har kallats fasta forskartjänster, dvs. ordinarie tjänster som professor och motsvarande. Detta har skett i fullt medvetande om att förhållandet mellan en professor och en doktorand inte alltid är det bästa och att en annan person t.ex. en docent, ibland är den i sak mest betydelsefulla handledaren (jfr Dahllöf 1979).

En annan liknande metodfråga dyker upp när det gäller att jämföra utvecklingen av beteendevetenskaperna med andra områden med avseende på doktorernas situation på arbetsmarknaden utanför universitet och högskolor. Vilka befattningar skall under ett givet årtionde räknas som en någorlunda naturlig position för en doktor som inte blir professor? Rent principiellt är det lätt att skilja mellan universitetsämnen med en någorlunda stor avnämarsektor i form av gymnasielektorat, t.ex. i historia och geografi. Men i andra fall?

För den odelade pedagogiken i Sverige är möjligheterna mer begränsade, men vi har ändå haft vissa "nischer" i form av lektoraten vid folkskoleseminarierna och tjänster som statlig eller kommunal folkskolinspektör. Deras antal har emellertid varit lågt. Dessutom kan deras roll som "morot" eller "räddningsplanka" ha varierat i föreställningarna hos dem med grundexamen som haft funderingar på att ta upp studier för licentiatexamen. En orsak till en sådan variation kan helt enkelt ha varit yttre förhållanden som indragning av seminarier, ändrad praxis vid tillsättning av tjänster som skolinspektör eller en "ofördelaktig" ålderssammansättning bland tjänsteinnehavarna med få uppkommande vakanser under över-skådlig tid. Det utomordentligt låga antalet nya forskarstuderande i pedagogik under perioden 1925-1940 förefaller i princip delvis kunna förklaras på det här sättet.

Att företa sådana analyser som här antytts är arbetsamt men i princip möjligt. Metodproblemet blir dock akut vid jämförelser med "doktorandproduktionen" inom andra ämnen under samma tid. Vilka är de närmast jämförbara positionerna i deras fall? Kan man

använda 1910-talet som bas och från den följa doktorernas väg ut från universitetet? Kan man - utan oändligt mödosamma och detaljerade kartläggningar - nöja sig med att peka på större differenser av typen ämnen som meriterar till gymnasielektorat, prästtjänst och övrigt? I hur hög grad kan den allmänna depressionen och akademikerarbetslösheten under 1920- och 1930-talen tillgripas som förklaring utan mer detaljerade analyser inom specifika yrkesområden?

Redovisad forskning och dess inriktning

Problemen kring kategoriseringen av den redovisade forskning som hör till ämnesfältet gäller både enheterna och inriktningen. Så länge det rör sig om doktorsavhandlingar ställer enheterna inte till några nämnvärda problem, men de kan göra det i de fall då några forskare publicerar många uppsatser och andra monografier. Även i det senare fallet kan problem uppstå, t.ex. med Anderberg i Uppsala som konstruerade en lång rad test för olika yrken, men där grundproblemet hela tiden var detsamma. Problemet blir än mer akut, när det gäller att jämföra forskningsresultaten i pedagogik med andra ämnen. Det förefaller mig klokt att inte i förväg låsa sig vare sig till antal publikationer eller sidor utan snarare ställa in sig på antalet åtskiljbara problemfält eller insatser ungefärligen som ofta sker i samband med sakkunnigutlåtanden för professur.

Klassifikationen av forskningen med hänsyn till inriktning är naturligtvis ingalunda problemfri, men jag bedömer den ändå vara relativt lätt.

En specialfråga gäller urval av sådana avhandlingar - och andra forskningsprodukter - vilkas problemställningar kan anses tillhöra ämnet men som av olika skäl läggs fram i något annat ämne eller t.o.m. i annan fakultet. Problemet ställs på sin principiella spets under 1930-talet, då endast två doktorsavhandlingar ventileras inom ämnet - eller rättare: med ämnesföreträdaren som huvudansvarig för disputationen - och då lika många avhandlingar läggs fram i annan ordning (1 i teologi, 1 i statskunskap). Jag kan här inte se någon annan utväg än att föra ett resonemang med utgångspunkt i en nominell definition av psykologi och pedagogik, därefter inventera tänkbara "kandidater" och slutligen dra en gräns mellan vilka som bör komma med och vilka som bör falla utanför framställningen.

Professorernas "släktträd": Kontinuitet och förnyelse inom en handedartradition-----

Att fastställa vem som är elev till vem bland professorerna är från rent formell synpunkt inte något större problem, samtidigt

som det ser ut att vara ganska tacksamt att - åtminstone som en utgångspunkt för mer nyanserade resonemang - spåra fruktbarheten hos en viss forskningsmiljö genom att följa en "handledarkedja" genom flera generationer av professorer.

I allmänhet är det nog också så, att den formellt ansvarige professorn är den som har det största reella ansvaret för utfallet av ett enskilt disputationssprov. Men det finns naturligtvis undantag, framför allt i ett antal fall där en docent varit den egentlige inspiratören eller där en doktorand av olika skäl bytt läroanstalt mellan licentiatexamen och disputationssprovet. Här får man väl resonera sig fram och ta ledning av förorden i avhandlingarna o.s.v.

Problemet om kontinuitet och förnyelse blir emellertid mer markerat, när man vill spåra en handledar- och forskningstradition över längre tid. Här gäller det alltså att bedöma i vad mån en docent, som sedermera blir professor, i sin vetenskapliga verksamhet efter disputationen gör så avgörande inbrytningar på nya områden, teoretiskt och/eller metodiskt, att man i sak bör tala om en ny forskningstradition. Sådana överväganden måste nog ske från fall till fall och naturligtvis underhänsynstagande till den allmänna internationella forskningsutvecklingen. Man kan också skilja mellan huvudlinjer och sidolinjer eller fortsättningslinjer i utvecklingen. Om man pressar det individuella i varja forskningsledares insatser mycket långt, kan man naturligtvis alltid få det till att varje professor är unik och att det är meningslöst att över huvud taget tala om forsknings- eller handledartraditioner i flera led.

Även om det skulle föra för långt att ge utförliga motiveringar i detta sammanhang, synes det mig ligga en avsevärd fördel i att försöka se de stora dragen i utvecklingen genom att ta de formella handledarrelationerna till utgångspunkt och inte börja tala om någon helt ny utvecklingslinje annat än då man kan uppåda särskilda skäl för det i form av tydliga traditionsbrott och förnyande insatser.

Även då sådana förekommer, kan det finnas anledning att trots detta behålla den formella aspekten i blickfältet av följande

skäl. En skolbildning som yttrar sig i en stark likhet mellan lärare och elever i ämnesval, teori eller metodik framstår inte för alla vare sig som den önskvärda eller avsedda effekten av en professors verksamhet. Vederbörande kan ju helt enkelt själv ha ambitioner att befrämja mångsidighet och att inte i varje läge sträva efter att göra de forskarstuderande till sin vetenskapliga avbild. Den bästa insatsen ligger kanske när allt kommer omkring just i förmågan att skapa en kreativ miljö som leder till variation i problemval och metodik, låt vara med en viss grundinställning i attityden mot vetenskaplighet som en gemensam nämnare.

I en preliminär version av en introduktion av forskarstuderande till denna problematik har denna tankegång formulerats på följande sätt:

"Att tillhöra en forskargrupp eller att göra en enskild doktorsavhandling för en viss professor innebär i allmänhet en genomsnittlig både i speciellt kunnande och de erfarenheter som följer av arbetet med ett visst material eller en viss frågeställning. En gemensam referensram byggs också ofta upp på grund av vissa drag i allmänt synsätt, prioriteringar och andra attityder, även om man självfallet bör räkna med klara individuella variationer. Ibland kan det dock hända att en forskare genomför sina doktorsstudier i motsättning mot sin lärare eller tämligen oberoende av denne som handledare. I den mån en sådan doktorand senare blir professor vore det naturligtvis missvisande att tala om en fortsatt utvecklingslinje. Även när direkta konflikter inte förelegat, kan skillnaden i intresseinriktning eller arbetssätt vara så stor, att det är rimligare att tala om en ny utveckling. Vi skall försöka uppmärksamma dylika problem och inte övervärdera doktorandernas lärarberoende. Det finns också på allmänna grunder skäl att varna för en uppfattning att vetenskaplig utveckling bäst kommer till synes genom ett noggrant efterföljande av lärarens mönster eller ens i någon mer allmän skolbildning. Frågan är om inte just ett allmänt sätt att tänka liksom självständighet och originalitet i problembehandlingen är den finaste frukten av en handledares insatser även om inte någon likhet i övrigt kan spåras i teori eller metod. Och ingen kan ju hindra den gamle professorn att i sitt stilla sinne vara stolt - och med rätta räkna sig en viss insats tillgodo - även över en "rebellisk" elev bland doktoranderna" (Dahlöf 1979, s. 9).

Extern inflytande

Vilka fruktbarhetskriterier man än använder för den interna vetenskapliga utvecklingen - de behandlas närmare i ett följande avsnitt - är det svårt att enbart förlita sig på dem, hur objektivt de än må gå att fastställa, när det gäller en forskargrups ställning och eventuella framgångar i vetenskapssamhället - och där-

utanför. Man föreställer sig väl gärna, att en viss grundläggande internvetenskaplig kvalitet är en nödvändig förutsättning för framgång i det långa loppet, men det torde knappast vara en tillräcklig betingelse. Det fordras därtill åtminstone en viss kombination av personliga egenskaper och förhållanden i situationen, som gör det möjligt för en vetenskapligt sett duktig doktorand att få den framgång som han förtjänar.

Med situationsfaktorer kan man här avse tillgång till resurser i form av tjänster och omkostnadsanslag, som gör det möjligt för honom eller henne att fortsätta sin vetenskapliga bana. Med personliga egenskaper kan hos doktoranden avses sådana drag, t.ex. i fråga om förmåga till samarbete, undervisningsförmåga eller administration som gör det möjligt för honom eller henne att gå vidare till befattningar som inte uteslutande innebär forskning.

Till de personliga faktorerna hör också vissa egenskaper hos ämnesföreträdarna. Alla har vi väl någon gång stämt in i talet om "professorsmakt" som något mer eller mindre negativt. Då kan man ha olika fall för ögonen, t.ex. när en professor i det egna ämnet inte nog uppskattar sina egna elevers arbeten, föreslår för låga betyg eller liknande. Det kan också röra sig om en företrädare för ett annat ämne, som man tycker på ett obehörigt sätt gynnar sina egna elever på andra doktoranders bekostnad.

Det sista fallet är särskilt intressant, när man vänder på problemet och frågar sig vad det innebär från den egna ämnesföreträdarens synpunkt. Jo, en bristande förmåga att hävda sina egna och sina elevers intressen i sådana sammanhang, där ett avgörande måste ske utanför det egna ämnet eller institutionen. Både med hänsyn till den större knappheten på resurser och till organisatoriska förhållanden spelade sådana avgöranden troligen en betydligt större roll under seklets första hälft än nu.

Kriterier på sådant externt inflytande som här avses hos en professor kan vara följande:

- Att få igenom sina förslag till betyg på doktorsavhandlingar i fakultetens betygsnämnd och sedan i fakulteten
- Att på ett välmotiverat sätt få tillgång till docentstipendier och andra resurser för sina elever

- Att bli tillkallad som sakkunnig i befordringsärenden och därigenom bl.a. förvärva ställning som uttolkare av normer för vad som skall anses vara god vetenskap på området
- Att anlitas som expert utanför universitet och därigenom befrämja den egna vetenskapens ställning i samhället.

Även mer indirekta vägor hör hit, t.ex. att bli ledamot av konsistorium, drätselnämnd, kommittéer inom universitet liksom av akademier och andra lärda samfund, varigenom en uppnådd prestige bekräftas eller förstärks. Det kan också röra sig om "testfall" som kan ge förutsättningar för att förvärva prestige hos kollegor med den överspridning som den kan leda till när det sedermera gäller beslut om resurser till egna elever.

När det gäller beteendevetenskaperna ser det vid första anblicken inte ut att vara den aktiva professorsmakten som ställt till problem inom ämnet. Snarare rör det sig just om svagheter i förmodan att i ett någorlunda tidigt skede hävda ämnets intressen som gjort att beteendevetenskaperna i Sverige - trots sin dåtida numerär i jämförelse med grannländerna - hamnat på efterkälken, något som blev avsevärt svårare att ta igen, när de hårda tiderna satte in under slutet av 1920-talet.

Förutsättningar och kriterier för en fruktbar inomvetenskaplig utveckling-----

Fruktbarhetskriterierna har redan berörts i samband med presentationen av problemställningarna ovan (p. 6). Antagligen kan listan göras längre utan att den blir konstlad.

Från metodisk synpunkt anmäler sig naturligtvis "de vanliga svårigheterna" att använda dessa kriterier på ett någorlunda riktigt sätt. Svårigheterna växer självfallet, när vi behöver ta ställning till det vetenskapliga värdet av en undersökning, som man kan misstänka ha blivit under- eller övervärderad vid den officiella betygsättningen. Det gäller ju då att försöka bedöma den mot den tidens internationella forskning med den överblick som man nu i efterhand kan ha av den. I princip är detta dock inte annorlunda än vid vilken vetenskaplig bedömning som helst, låt vara att tidsavståndet är större och referensramen svårare att rekonstruera.

Det metodproblem som jag emellertid nu vill skjuta i förgrunden gäller två frågor. Den ena kan sägas ha sin grund i tiden som handlingsbegränsande ramfaktor. Man kan då fråga: I vilken grad utesluter olika fruktbarhetskriterier varandra - och under vilka omständigheter? Typexemplet gäller här professorers egen forskning efter tillträdet av tjänsten i relation till handledningsuppgifterna och andra åligganden i tjänsten. Uttryckt i dagens terminologi skulle ett större antal "heltidsekvivalenter" d.v.s. forskarstuderande på heltid troligen av många anföras som skäl för att man inte hinner bedriva någon egen forskning. I äldre tid var den belastningen väl inte så stor, men andra förhållanden kan ha skapat liknande svårigheter, t.ex. tvånget att utan anslag till biträdande lärare undervisa och examinera på "obligatoriska kurser" i magisterexamen för att nu bara nämna ett exempel.

Det andra metodproblemet gäller underlaget för en bedömning av förutsättningarna för en fruktbar vetenskaplig utveckling. Även här kan ramfaktorer tänkas spela in i vissa fall, t.ex. då en docent blit professor vid relativt hög ålder och den återstående tjänstetiden inte ger utrymme för handledning av många doktorander fram till disputation eller för egen forskning. Bedömningen av förutsättningarna måste alltså göras i relation till tiden för tillträdet och den totala situationen då bl.a. tillgången på lämpliga kandidater för doktorandstudier. Somliga nyutnämnda professorer kan i detta avseende komma till ett "dukat bord", andra kan behöva övervinna många hinder innan någon god doktorand ens kan rekryteras. Andra åter kan vara typiska "övergångspåvar".

Detta kan låta självklart eller förnumstigt i överkant. Efter att ha stiftat en första bekantskap med problemen kring de svenska beteendevetenskapernas utveckling vågar jag emellertid påstå, att förklaringar av denna kontextuella typ nog allvarligt måste övervägas både för att förklara varför det i så hög grad blev John Landquists seminarium i Lund som i längden framstår som vinnare i förhållande till David Katz i Stockholm och John Elmgren i Göteborg.

Personliga egenskaper och speciella händelser

Det sistnämnda leder ofelbart in på frågan om de personliga egen-

skapernas och de speciella händelsernas betydelse för forskningsutvecklingen. Framför allt aktualiseras i detta sammanhang forskningsetiska frågor rörande behandlingen av för enskilda individer och deras efterlevande känsliga problem. Man kan t.o.m. hos en och samma författare ibland iaktta en viss ojämnhet i behandlingen av dylika frågor. Långt ifrån alla är så uppriktiga och nyanserade i sin behandling av personliga egenskaper och pinsamma historier som Elof Tegnér i sina (1974) postumt publicerade biografiska minnesanteckningar av professorer i Lund från 1860-talet och mot förra seklets slut. Som närmare framgår av företalet (I. Tegnér 1974, s. 7) ansåg sig de anhöriga inte kunna publicera boken förrän 75 år efter författarens död. Ibland är tystnaden snarast påfallande, om än ej värtalig. Som exempel från vårt eget område kan nämnas Jörgen Weibull (1968), som helt glider undan den stora kontroversen kring utnämningen av John Landquist till pedagogikprofessor i Lund 1936.

Tyvärr är det nog så, att det just på vårt område finns ganska gott om personliga och på annat sätt specifika omständigheter som man måste känna till för att rätt förstå varför det gick som det gick. I mer än ett fall torde det bakom händelseutvecklingen ha legat tragiska omständigheter i form av psykisk sjukdom och alkoholproblem. Vid två tillfällen har öppna anklagelser för plagiater förgiftat ett befordringsärende o.s.v. I princip bör man kanske försöka gå förbi sådant, men hur betar man sig, när faktorer av det slaget på goda grunder kan misstänkas ha påverkat händelseutvecklingen på ett avgörande sätt ?

"Underlåtenhetssynder" och otillfredsställda forskningsbehov

Slutligen skall vi här uppmärksamma den speciella form av professorsmakt som kan anses ligga bakom uteblivna satsningar på forskning av visst slag (jfr. ovan p. 4b). Det kan röra sig om ett direkt avvisande av förslag om forskning eller begäran om handledning men också om mer subtila former av s.k. underlåtenhetssynder. I båda fallen kan det finnas i och för sig godtagbara skäl för en avvisande hållning, t.ex. ifråga om formell och reell kompetens hos den sökande, men ändå kan händelseförloppet ha ett förklaringsvärde.

Ett exempel på denna typ av problematik står att finna bl.a. i turerna kring Carl Cederblads bildningsundersökningar bland värnpliktiga och andra vuxna (se T. Dahllöf 1982). Ett annat exempel torde utgöras av strävandena bland de s.k. aktivitetspedagogerna i Göteborg från slutet av 1930-talet att finna vetenskapligt stöd för sin verksamhet (Hermansson 1980), vilket av olika skäl inte lyckades i den utsträckning som man hade hoppats. Inget av detta exempel rättfärdigar emellertid något enkelt syndabockstänkande, så långt den saken nu kan bedömas.

En slutreflexion

Vid genomläsningen av detta manuskript slår det mig i hur hög grad jag kommit att röra vid problem som handlar om uteblivna frågöångar i relation till andra ämnen eller egna förutsättningar. Frågan "varför inte ?" ser ut att vara minst lika vanlig som sin motsats. Personfaktorer förefaller spela en inte oväsentlig roll i kombination med situationsbetingade förhållanden av olika slag.

Ändå vore det mig fjärran att sälla mig till dem som mer eller mindre oreflekterat utgår från att den beteendevetenskapliga forskningen generellt sett var dålig. Här som i andra historiska sammanhang gäller det att försöka förklara och förstå både vad som hänt och inte inträffat i relation såväl till de förutsättningar och värderingar som präglade den tiden, till de ramar som omgav verksamheten och till de resurser som stod till förfogande.

REFERENSER

- Agrell, J. 1951: Psychology in Sweden. Nordisk Psykologi 3:3.
- 1952: Psykologiens utveckling i Sverige fram till 1930-talet. Nordisk Psykologi 4, 118-132.
- Dahllöf, T. 1982: Folkbildning och livsmiljö på 1920-talet. En presentation av ett bildningsprojekt och dess upphovsman Carl Cederblad. Stockholm: LT.
- Dahllöf, U. 1971: Den pedagogiska forskningsutvecklingen i Sverige. Några utvecklingstendenser och problem. PM till allmänt forskarseminarium 29/11 1971. Göteborg: Pedagogiska institutionen, Göteborgs universitet. Stencil.
- 1977: Reforming higher education and external studies in Sweden and Australia. Uppsala Studies in Education 3. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis/Almqvist & Wiksell International.
- 1979: Underlag för diskussion om den svenska pedagogikforskningens utveckling. PM 1979-08-29. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Stencil.

- Dahlöff, U. 1980a: Utvecklingen av antalet fasta forskartjänster vid svenska fakulteter och forskningsråd 1870-1980. Arbetsrapporter från Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet 26.
- 1980b: Småplotter eller perspektiv mot framtiden ? Tvärsnitt 1980:1, 3-11.
 - 1982a: Den rika systemen eller Askungen ? Tvärsnitt 1982:2, 3-12.
 - 1982b: Idéskiss om forskningsutveckling i fågelperspektiv. PM till UHÅ angående forskning om forskartjänsters utveckling i historisk och komparativ belysning. Uppsala: Pedagogiska institutionen, Uppsala universitet. Stencil.
 - Edfeldt, Å. 1961: Lärarutbildning. Amneslärarnas utbildning i psykologi och pedagogik. Stockholm: Liber.
- Elmgren, J. 1934: Minnets funktion, struktur och utveckling. Göteborg: Göteborgs Högskolas psykologiska institution/Elanders Boktryckeri.
- 1939: Gestalt psychology. A survey and some contributions. Göteborgs Högskolas Årsskrift 44:4. Göteborg: Acta Universitatis Gotoburgensis/Wettergren & Kerbers Förlag.
- Hermansson, E. 1974: Upplevelser och påverkan. Jämförelsematerial för pedagogiskt intresserade. Pedagogiska skrifter 256. Stockholm: Sveriges lärarförbund.
- Nilsson, I. 1978: Själens i laboratoriet. Vetenskapsideal och människosyn i den experimentella psykologins framväxt. Lund: Doxa.
- Nordin, S. 1981: Den Boströmska skolan och den svenska idealismens fall. Lund: Doxa.
- Premfors, R. & Östergren, B. 1978: Systems of higher education: Sweden. New York: International Council for Educational Development.
- SOU 1970:22. Pedagogisk forskning och utbildning. Betänkande av pedagogikutredningen. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- 1980:2. Skolforskning och skolutveckling. Betänkande av skolforskningskommittén. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
 - Sjöstrand, W. 1961: Svensk pedagogisk forskning under sextio år. Tidning för Sveriges Läroverk 61, Jubileumsnummer 5-12.
- Tegen, E. 1949: Amerikansk psykologi. Utvecklingslinjer och grundsyn. Stockholm: Tidens Förlag.
- Tegnér, E. 1974: Minnen och silhouetter. Anteckningar nedskrivna under sommarvistelse vid Arild på 1890-talet. Lund: CWK Gleerup.
- Tegnér, I. 1974: Förord. I E. Tegnér (1974, s. 7).
- Weibull, J. 1968: Lunds universitets historia. IV 1868-1968. Lund: Lunds universitet/CWK Gleerup.
- Willke, I. 1975: Lärostolar i pedagogik vid europeiska universitet. Några drag i deras tillkomsthistoria. Kungl. Vetenskaps-samhällets i Uppsala Handlingar 18. Stockholm: Almqvist & Wiksell International.

ET NORMATIVT GRUNDLAG FOR DEN PÆDAGOGISKE HISTORIESKRIVNING ?

Mihail Larsen

Jeg har det ligesom Håkan, der indledningsvis sagde, at han var i tvivl om, hvorfor han nu var blevet placeret på dette sted i programmet, og om hans oplæg svarede til det, som konferencens planlæggere havde tænkt sig.

Jeg har opfattet det på den måde, at når Harbo og jeg igen mødes efter to års forløb her i samme rubrik, så var intentionen formentlig at få trukket to yderpunkter op i en videnskabsteoretisk betonet diskussion omkring pædagogik - en diskussion vi indledte på vores forrige møde - og altså i det her tilfælde specielt med en grundlæggende afklaring af pædagogikkens og psykologiens gensidige forhold. I videre forstand er baggrunden for en sådan diskussions relevans naturligvis den omfattende diskussion, der har fundet sted i de sidste 10-15 år - ofte af uddannelsespolitisk art - omkring pædagogikkens teori, metode og praksis.

Den diskussion vil jeg gerne tage op, men samtidig sige, at jeg ikke har tænkt mig at polemisere. Det synes jeg ikke, tiden er til. Jeg vil hellere i forlængelse af diskussionens videnskabsteoretiske implikationer fremlægge nogle synspunkter på grundlaget for den pædagogiske historieskrivning ud fra et projekt, som jeg selv er impliceret i, og som i hvert fald adskiller sig dramatisk fra nogle af de indlæg, der har været her tidligere.

Man vil måske nå frem til den konstatering - hvis man er venlig - at jeg har en normativ holdning til pædagogikken. Hvis man er ondskabsfuld, vil man naturligvis kalde den spekulativ. Jeg tror nok, jeg er i stand til at forklare den som en kritisk og materialistisk opfattelse af pædagogikken med normative implikationer og konsekvenser - men lad os tage det op senere.

Jeg kommer fra Roskilde Universitetscenter (RUC). Det er velbekendt - også sikkert for de øvrige deltagere fra de andre nordiske lande - at RUC er et uddannelsescenter, hvor man især har ønsket at udvikle pædagogisk teori og metode og i så henseende

har opnået en betydelig indflydelse på den danske diskussion. Selv er jeg faktisk formelt ansat i moderne pædagogiske teorier og pædagogikkens historie, men jeg er uddannet inden for idehistorie og sociologi, og det er for så vidt typisk for RUCs faglige profil, der er grundlæggende tværvidenskabelig. Derfor finder man heller ikke på RUC den diskussion af videnskabsteoretisk art, som Harbo og jeg bl.a. tidligere har ført.

På RUC er diskussionen ikke præget af just den modsætning mellem, hvad jeg ville kalde en traditionel, eksperimentel og i sin selvforståelse mere eller mindre ren pædagogik på den ene side og en samfundskritisk, alternativ pædagogik på den anden side. Alle på RUC, tror jeg, er enige om, at pædagogik skal være samfundskritisk, og at pædagogik skal være integreret i de øvrige studier, hvad enten det drejer sig om sprog, historie, samfundsvidenskab, æstetiske studier, naturvidenskab, eller hvad det nu kan dreje sig om.

Pædagogik er altså ikke et selvstændigt, afgrænset specialisfag, men et praktisk og teoretisk tværfag, som gennemsyrrer alle RUCs uddannelser. Derfor går diskussionen ikke så meget på den led, som vi kender fra den offentlige pædagogiske debat, men tværtimod på tre andre felter.

Det første felt drejer sig om, hvordan det pædagogiske arbejde skal forholde sig til det arbejde, der findes uden for uddannelsesinstitutionerne. Det kan konkretiseres derhen: hvilken indflydelse de sociale konflikter, der hersker i samfundet som helhed, har på det pædagogiske arbejde, teoretisk og praktisk. Kan man forestille sig en pædagogik, der abstraherer fra de sociale konflikter? Nogle vil hævde, at det kan den ikke, og på RUC, hvor denne opfattelse er fremherskende, retter opmærksomheden eller interessen sig mod de praktiske og politiske konsekvenser heraf. Man kan sige, at ét yderstandpunkt i hvert fald vil være det, at man skal udvikle pædagogikken inden for samtlige offentlige og halvoffentlige institutioner lige fra vuggestuen over børnehaven og folkeskolen til de erhvervsforberedende og videregående uddannelser i et direkte, solidarisk forhold til bestemte samfundsklasser, således at pædagogisk teori og metode tjener særskilte politiske mål. Under den samme forudsætning - de so-

cialle konflikters betydning for det pædagogiske arbejde - kan man imidlertid også udvikle et andet synspunkt, der går i retning af en universalpragmatisk opfattelse af pædagogikken. Det skal jeg vende tilbage til.

I det andet hovedfelt er spørgsmålet, om man skal udvikle en hvad vi kalder "deltagerstyret" pædagogik eller en videnskabscentreret didaktik. Det har været sådan, at pædagogikken i begyndelsen af 70'erne under indtryk af, at den pædagogiske diskussion også var led i en almen, antiautoritær bevægelse, mest har lagt vægt på formen, på den pædagogiske omgangsform, og har været relativt uinteresseret i, hvad der blev lært i den pædagogiske proces, sådan at den almene didaktik - den såkaldt alternative didaktik - overvejende antog karakter af en teori om den pædagogiske omgangsform, medens det, der er ved at sætte sig igennem nu - og så blandt dem, der dengang var fortalere for den alternative didaktik - er en voksende erkendelse af, at man ikke kan udvikle en didaktik i længden uden at reflektere over det videnskabsindhold, det fagindhold, som didaktikken skal formidle, og at dette fagindhold ikke bare er til stede som en passiv strukturering af stoffet, en træghed i stoffet, men som et aktivt, teoretisk indgribende element i kraft af sin begrebslighed. Det element kommer den didaktiske planlægning ikke uden om. Derfor er det nødvendigt at oparbejde stofligt bestemte og differentierede teorier - altså ikke bare en almen pædagogisk teori, men også forskellige fagdidaktikker, således: historisk teori, litteraturteori, æstetisk teori etc. Uden denne konkretisering og differentiering kan pædagogikken ikke længere udvikles.

Det tredje hovedfelt for vores diskussion vedrører, hvor kritisk den "kritiske" pædagogik og didaktik egentlig er. Man kan sige, at hvis pædagogikken alene drejer sig om de pædagogiske omgangsformer, så er der en overhængende risiko for, at antiautoritære adfærdsformer slet og ret fører til det, som den norske pædagog Erling Lars Dale - i tilslutning til Durkheim - kalder anomi. Det fører til en indre opløsningsproces i den pædagogiske planlægning. Det fører til, at struktureringen og den teoretiske forpligtelse på det indholdsmæssige aspekt går i opløsning til fordel for antiautoritære, pædagogiske omgangsformer, og det kan godt for en ydre betragtning forekomme at være kritisk - nemlig

kritisk over for en autoritær pædagogik - men som konsekvent handlingsforberedelse, som kvalificering af de unge, er det ikke en kritisk pædagogik. Den kan da risikere at slå om i det modsatte, nemlig en dequalificerings-pædagogik. Det skulle være tilstrækkeligt at henvide til fænomenet "praksisshok", som jo ikke forsvandt den dag, den alternative didaktik fortrængte den faglige didaktik.

Disse tre felter diskuteres meget i Roskilde Universitetscenters sammenhæng, sådan som jeg ser den. Der er forholdet mellem pædagogik og psykologi - hvis man opfatter det som et modsætningsforhold mellem to selvstændige videnskaber - derfor også irrelevant, eller rettere: misforstået, fordi selve den tværfaglige arbejdsform og dette, at pædagogik og psykologi er direkte fagintegreret, betyder jo, at man ikke kan forestille sig en ren pædagogik og en ren psykologi.

Alligevel er der, vil jeg hævde, et farligt eklektisk synspunkt gemt i dette tværfaglige standpunkt. Vi har kunnet se, at i hvert fald de svagere af studiegrupperne ved RUC har udviklet en tværfaglighed, der snarere kan karakteriseres som vilkårlig kombinatorik af enkeltfaglige elementer, spontaneisme, teoriløshed og metodisk usikkerhed.

Man må igen huske på, at den tværfaglige pædagogik og didaktik er udsprunget af og teoretisk legitimeret ved en kritik af de faglige begrænsninger, som pædagogikken og psykologien som enkeltvidenskaber har pålagt sig selv både i forhold til hinanden og indbyrdes og til andre videnskabsfag, herunder også sociologi, og naturligvis i videre forstand også den begrænsning, som pædagogikken og psykologien som enkeltvidenskaber har pålagt sig selv i forhold til samfundet. De kunstige afgrænsninger skaber kunstige problemer.

Det har naturligvis også været et problem, at den traditionelle pædagogiske forskning, bl.a. under psykologiens behaviouristiske udvikling, selv udviklede sig i retning af en videnskab, der mere beskæftigede sig med evaluering, måling, kontrol, adfærdsbeskrivelse i stedet for kritik, personlig frigørelse og personlig dannelse.

Denne konflikt inden for fagene pædagogik og psykologi findes tilsvarende inden for faget historie og delvis også inden for sociologi. Hvor man inden for pædagogikken i dag almindeligvis skelner mellem en teknisk-instrumentel, en dannelseseftersøgende og en kritisk teori, skelner man inden for faget historie tilsvarende mellem en positivistisk, en åndsvidenskabelig og en historisk-materialistisk teori, og inden for sociologien har denne polaritet mellem teknisk-instrumentel og kritisk teoridannelse slået ud som en forskel mellem kvantitative og kvalitative metoder.

Jeg tror ikke, at disse modsætninger er et spørgsmål om enten-eller. Jeg kritiserede før den tværfaglighed, som har udviklet sig i 70'erne, for at rumme en fare for eklekticisme. Denne fare ser jeg nu i øjnene som noget, der kan slå tilbage på mit eget projekt, men jeg gør det altså i bevidsthed om, at den fare eksisterer - og det er i det mindste en forudsætning for at undgå den. Enhver praktisk arbejdende pædagog, psykolog, sociolog og historiker ved, at der indgår kvantitative såvel som kvalitative, tekniske såvel som kritiske elementer i en hvilken som helst forskning. Alligevel bliver det ofte fortænkt både af de traditionelle og de såkaldt kritiske forskere med det resultat, at den ene slags forskning, den teknisk-instrumentelle, bliver perspektivløs, medens den anden til gengæld bliver planløs.

En teknisk-kvantitativ erkendelsesinteresse vil fx være ude af stand til rationelt at begribe og fremstille et moderne pædagogisk fænomen som "den nye socialtype" eller "den nye socialkarakter", der af nogle knyttes sammen med, hvad der forekommer at være en fremvækst af narcissistiske holdninger i det moderne industrisamfund. Det drejer sig ikke desto mindre om et fremtrædende problem både i psykologisk, pædagogisk og kulturel forstand. Men når videnskaben ikke slår til, er jorden gødet for den moraliserende kulturkritik, der erstatter den kritiske forståelse af problemet med konservativ fordømmelse.

Til gengæld vil den teknisk-kvantitative erkendelsesinteresse kunne hævde sig som korrektiv til utopiske, overspændte teorier eller historisk overfladiskhed. Ikke mindst kan den tjene som falsifikations-instans.

Omvendt vil en kvalitativ-kritisk erkendelsesinteresse næppe kunne rokke ved historisk-statistiske og økonomiske realiteter, men den vil nok være i stand til at give dem en forståelighed ved at sætte dem ind i en kontekst af menneskelig bevidsthed, vilje og handling.

Der er behov for en pædagogisk teori, som ikke udelukker, men integrerer tekniske, hermeneutiske og samfundskritiske teori-ansatser. Jeg tror, at en sådan teori må inddrage og bygge på såvel den klassiske psykoanalyse som den historiske materialisme i en systematisk struktureret og historisk reflekteret socialisationsteori.

Et nøglebegreb kunne her være det af den franske marxist Lucien Seve udviklede begreb om "excentrering". Excentreringens fænomen var allerede Marx klar over. Det indgår bl.a. i Tesserne om Feuerbach i hans konstatering af, at menneskets væsen er indbegrebet af samfundsforholdene. Den sætning kan læses begge veje, og det er just meningen. Centrum for samfundsforholdene er ikke samfundsforholdene selv. Det er ikke deres tingslige struktur, det er ikke deres blotte eksistens, men de menneskelige handlinger, der har frembragt samfundsforholdene. At forstå samfundsforholdene er at forstå dem som produkter af menneskelige handlinger. Derfor er centrum for forståelsen af samfundsforholdene det menneskelige væsen. Omvendt er centrum for forståelsen af menneskets væsen tilsvarende de sociale strukturer, menneskets fødes ind i og individueres igennem.

I praksis, dvs. i pædagogisk og psykologisk praksis, forpligter en sådan overordnet konstatering også den pædagogiske og psykologiske forskning på en, hvad jeg ville kalde, holistisk teori-dannelse; en teoridannelse, der fastholder det uopløselige forhold mellem individ og samfund, teori og praksis, socialisering og individuering, væren og bevidsthed som forskellige sider, forskellige instanser af det samme forhold, nemlig menneskeartens historiske selvrealisering.

Det er ingen afvisning - selv om det kan lyde spekulativt - af den type forskning, der inden for pædagogikken, psykologien, sociologien og historien udføres inden for snævert afgrænsede, mere

eller mindre empirisk bestemte områder, men en påmindelse om, at denne forskning - altså den snævert afgrænsede - først får sin egentlige værdi og berettigelse og mening, når den reflekteres samfundsmæssigt, historisk og i sidste instans også praktisk frigørende.

Jeg talte om en holistisk teoridannelse, som ikke blot er systematisk, men også historisk, og dermed rammer jeg selvfølgelig ind i dette symposiums centrale kerne, nemlig forholdet mellem pædagogisk teori og forskningen i pædagogikkens historie. Man kan kalde det mange ting og karakterisere det som en kulturhistorie om pædagogikken eller en strukturhistorie eller en socialhistorie eller en problemhistorie eller en idéhistorie. Og jeg har her under symposiet fået at vide af en faguddannet historiker, at den måde, som pædagoger snakker om socialhistorie, bærer præg af, at de ikke er historikere, fordi selve den omstændighed, at de karakteriserer historien som socialhistorie og ikke bare som historie, vidner om, at de i forvejen står langt fra en traditionel og fagkyndig historisk forskning.

Det er da også rigtigt, at blandt pædagoger er det ikke normalt at skelne præcist, endsige skarpt, mellem kultur-, struktur-, social-, problem- og idéhistorie. Der er det snarere tilfældet, at man skelner mellem idé- og realhistorie, hvorved man efter min opfattelse falder tilbage på en forholdsvis primitiv modsætning mellem materialisme og idealisme, hvor idéhistorien skulle være en slags de pædagogiske ideers autonome historie, medens realhistorien skulle være en slags materialistisk, men altså ikke idéhistorisk, forklaring på opdragelsens udvikling.

Denne modstilling af begreber anser jeg for ufrugtbar. Jeg vil hellere operere med et begreb om en kulturkritisk socialisations-teori eller en kritisk socialfilosofi som reflektorisk ramme for begribelsen af det helt specielle, det helt særlige, dialektiske forhold, som menneskets frembringelse og reproduktion af social, historisk virkelighed udgør, herunder naturligvis ikke mindst menneskets dannelse af sig selv og andre mennesker.

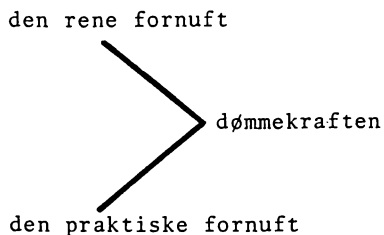
Mit filosofiske grundlag - og her vedkender jeg mig eksplicit et humanistisk grundlag - er den tyske, dannelseseoretiske tradition. Det er Kant, det er Hegel, det er Humboldt, men naturligvis

ikke overtaget i en uformidlet eller umodificeret form. For mit vedkommende er den tværtimod modificeret og kvalificeret ved især tre teoretiske strømninger. Den ene er den, som udgår fra Marx, altså den historiske materialisme. Den anden er den, som udgår fra Freud, altså psykoanalysen. Og den tredje er de moderne civilisationskritiske ansatser - overvejende dem, som Harbo ikke nævnte, nemlig de tysk- og franskorienterede, som er i stand til at udvikle en kritisk opfattelse af det, som vi normalt karakteriserer som civilisationens fremskridt. Alt i alt tre strømninger, der graver adskilligt dybere i den europæiske histories kulturelle lag end den glade og ubekymrede positivisme.

Allerførst til grundmodellen, som jeg har udledt ved en sammentænkning af Kants og Hegels filosofiske systemer, eller rettere: som jeg har udviklet i forbindelse med min interesse for uddannelsesteori og især humanistisk videnskabsteori, og som jeg retrospektivt har genkendt i Kants og Hegels systemer.

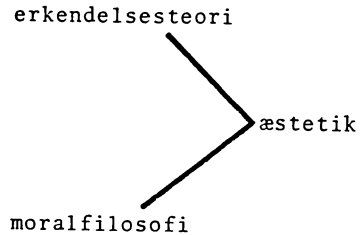
Kant har skrevet en mængde skrifter, også nogle i dag meget læseværdige skrifter om pædagogik, men ellers er han jo kendt for at have udviklet en systematisk filosofi omkring tre hovedkritikker: 1) kritik af den rene fornuft, 2) kritik af den praktiske fornuft, og - som bindeled mellem disse to kritikker - 3) kritik af dømmekraften. Altså:

Kants kritikker:



Hos Kant udgør de tre kritikker ikke bare en tilfældig række af enkeltkritikker blandt mange mulige, men de omfatter nogle erkendelsesteoretiske grundvilkår, sådan som han ser det. De er en slags antropologiske hovedbestemmelser, sådan at forstå, at den rene fornuft drejer sig om menneskets erkendelse,

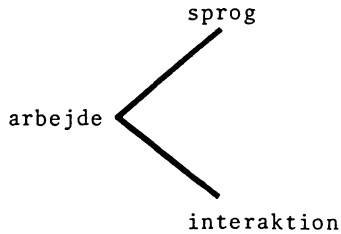
den praktiske fornuft drejer sig om menneskets praksis i bred forstand, dvs. moralfilosofi, politisk filosofi og retsfilosofi, og dømmekraften udvikler han dels som en naturteleologi - den kan vi godt lade falde - men først og fremmest som en æstetik. Hvor- efter skemaet ser således ud:



Kant mener, at de tre grundkvaliteter ved den menneskelige bevidsthed - at den har en teoretisk, en praktisk og en æstetisk erkendelsesevne med dertil hørende erkendelsesinteresser - at det er de tre grundlæggende erkendeevner ved mennesket. Det må naturligvis få tilsvarende implikationer for den pædagogiske teori. Dem skal jeg senere vende tilbage til.

Hos Hegel finder vi også en tredelt, antropologisk systematik, men i stedet for at operere med tre kritikker af menneskets erkendeevne bestemmer han - i sine tidlige skrifter - tre grundsynspunkter på det menneskelige væsen, nemlig: 1) at det er i besiddelse af et sprog, som ikke bare strukturerer dets bevidsthed, men også er et udtryk for dets bevidsthed (et synspunkt, der er blevet videreført i moderne sprogteori fra Vygotsky til Piaget), endvidere 2) at det helt afgørende henter sine livserfaringer fra arbejdet - ikke forstået i snæver lønarbejdsforstand, men som et omfattende erfaringsbegreb. Mennesket udvikler sin erkendelse igennem et konkret stofskifte med omverdenen, herunder sin egen fysiske realitet, hvad enten det stofskifte er materielt-fysisk, eller det er åndeligt. Arbejde vil sige at arbejde med noget, at arbejde med sine omgivelser og sig selv, dvs. stofskifte i en meget bred forstand. Og det tredje grundforhold ved en menneskelig tilværelse er 3) interaktion, dvs. dette, at mennesket ikke står alene i samfundet eller alene i universet, men altid reflekterer - bevidst eller ubevidst, åndeligt eller materielt - sin eksistensmåde igennem det forhold, at mennesket er et menneske

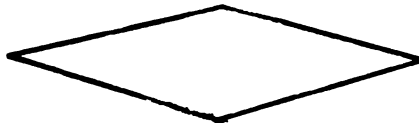
blandt andre mennesker. Hos Hegel får vi altså følgende analoge model:

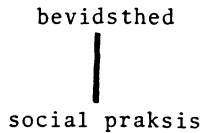


Det lader sig gøre at samarbejde disse tre aspekter med Kants system i en helt tredje model, som man kan kalde en kulturteori. Man kan også kalde det for en civilisationskritik, og man kan direkte bruge det i en fremstilling af pædagogikkens historie som et metodisk værktøj.

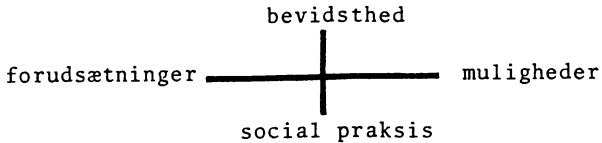
Jeg vil sige, at det, som var erkendelsesinteressen både hos Hegel og hos Kant, da de udviklede disse antropologiske grundbestemmelser, det var naturligvis ikke at skabe en idealistisk filosofi. Eller rettere: de ville ganske vist gerne udvikle en idealistisk filosofi, men de forstod noget andet ved "idealisme", end vi sædvanligvis gør. Bag alle deres idealistiske formuleringer lå en bestemt, nøgtern interesse: at forene to meget basale aspekter af eller vilkår for den menneskelige tilværelse, nemlig det individuelle og det almene, den subjektive frihed og den sociale forpligtelse. De tilsigtede en filosofi, der trods indre abstrakte modsætninger og dialektiske modsigelser kunne sammenfatte en helhedskultur. De ønskede ikke at opfatte mennesket splittet, men som en helhed. De ønskede at udvikle en filosofi om menneskets subjektive frihed som en objektiv mulighed. Dette skal være sagt for at tage forbehold over for den kritik, som naturligvis vil rejse sig, når man i dag påberåber sig den tyske idealisme som et erkendelsesteoretisk udgangspunkt.

Den model, som jeg nu vil udvikle, ser skematisk således ud: en rhombe.





Disse to polariteter er komplementære og rummer tilsammen forskellige teoretiske og praktiske spændingsfelter.



Modellen indbefatter studiet af bevidstheden og dens sproglige udtryk og heroverfor studiet af den sociale praksis og dens normative udtryk; teori og praksis. Den rummer også de materielle forudsætninger og deres historiske kontekst og heroverfor undersøgelser af, hvorledes mennesket emanciperer sig fra disse forudsætninger ved aktiv omformning af sin teoretiske bevidsthed, sin sociale interaktion og sine materielle omstændigheder.

Skal modellen anvendes inden for den historisk-pædagogiske forskning, må den naturligvis specificeres, og det er slet ikke vanskeligt. For arbejdets vedkommende melder sig uvilkårligt fx økonomi, teknik og arbejdsdeling. Disse tre aspekter ved arbejdet er uomtvisteligt elementer af fundamental betydning for arbejdets socialhistorie, som har umiddelbare implikationer for pædagogikken og psykologien. De griber direkte ind i arten af kvalifikationer, hvad enten det er overvejende primære eller sekundære eller direkte erhvervsmæssige kvalifikationer, ja, er endog vidtgående bestemmende for opfattelsen af tiden efter arbejdet, den frie tid.

- økonomi
 - teknik
 - arb.deling
- } ARBEJDE

Se på arbejdsdelingen ! Pædagogikken tager sig ikke ens ud i hele samfundet. Den er indrettet efter, hvilke områder i samfundet den udfolder sig i, og dens teori udvikler sig også i overensstemmelse hermed. Eller teknikken ! Dens tekniske niveau

er afgørende. Hvad det er for en type samfund, man lever i, hvad det er for en produktions- og reproduktionsstruktur, man er henvist til og underlagt - det er afgørende for pædagogikken. Og økonomien ! Den er jo den indre rationalitet i arbejdets udvikling, og må som sådan også spille en fundamental rolle - ikke fordi man kan forklare pædagogikken direkte som en afspejling af økonomien (den fejl er ofte nok begået), men fordi økonomien er et rationaliseringsprincip, der sætter sig igennem historisk, og som skaber nogle materielle forudsætninger, som historisk-pædagogisk forskning er nødt til at opfange som materiel begrundelse også for pædagogikkens teoriudvikling.

Tilsvarende forholder det sig med bevidstheden eller teorien. Der kan vi sige, at det, der er dens indre rationaliseringsprincip - som økonomien var det for arbejdet - er selve den videnskabelige teoriudvikling. Det kan derfor heller ikke undre, at den filosofiske og videnskabelige reflektion inden for vores kulturkreds opstår samtidig med, at de første mønter bliver præget. Det materialistiske udtryk for den videnskabelige tænkning er teknologien, der retter sig - som kundskab om teknikken - mod en begrundelse, en kritik, en videreudvikling, en dynamisering af teknikken, medens arbejdsdelingen optræder som rationalisering, instrumentalisering af de fleste af livets områder, en gennemgribende videnskabeliggørelse af det moderne samfund.

TEORI {
 - videnskab
 - teknologi
 - rationalisering

Om denne rationalisering medfører en instrumentel bevidsthed i pædagogikken, sådan at den også fører til instrumentel indlæring, det er ikke afgjort på forhånd ved at sige, at man kan konstatere en sådan rationalisering. En rationalisering kunne jo også bruges til en frigørelse. Men det er uomgængeligt for den historisk-pædagogiske forskning, at hvis man vil bestemme, om det i det enkelte tilfælde drejer sig om undertrykkende eller en frigørende instrumentel fornuft, ja så må man beskæftige sig med den konkrete historiske form, som teknikken har taget i det pågældende samfund. Ikke mindst i vores egen, højt industrialiserede virkelighed, hvor teknologien gennemtrænger alle sider af den

menneskelige tilværelse, er det nødvendigt at udvikle en differentieret, kritisk opfattelse af den instrumentelle fornuft.

Praksis har på lignende måde såvel et rationalitetsprincip som nogle materialiserede udtryk. Jeg kalder i dette tilfælde rationaliseringsprincippet "politik", idet jeg forstår politik i klassisk forstand, altså som specifik politisk bevidsthed og holdning i modsætning til den professionaliserede politik. Politikens materialiserede form er naturligvis ikke teknologien (som i teorien) eller teknikken (som i arbejdet), men moralen; det er holdningerne, det er de sociale normer, som vi lægger for dagen. Og i mere håndgribelig form træder politikken os i møde igennem samfundets mangfoldige institutioner. Institutionaliseringen møder vi på samme måde som rationaliseringen af hele vores livssfære og delingen af samfundets arbejde.

PRAKSIS { - politik
- moralen, normerne
- institutionalisering

I æstetikken bliver al tale om "rationalitetsprincip" problematisk, ikke mindst fordi æstetik og rationalitet traditionelt - efter romantikken - opfattes som hinanden bekæmpende. Og dog har æstetikken alligevel sin egen rationalitet, nemlig kunsten, der på samme måde som økonomien, videnskaben og politikken udgør en sum af regler, love og normer. Som princip for vores fortsatte omvurdering og nyskabelse af virkeligheden må kunsten ganske vist i sagens natur ustandseligt opsøge nye udtryk, men selv i bruddet med den herskende stil opstiller kunsten blot nye regler, love og normer.

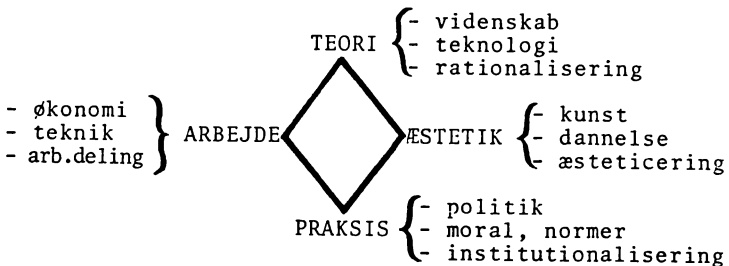
For så vidt som pædagogikken kan sammenlignes med kunsten i frembringelsen af originale produkter - for pædagogikkens vedkommende: selvstændige og kreative personligheder - giver dens rationale sig også anskuelige udtryk. Det er i form af personlighedsdannelse - eller vi kalder det bare dannelse. At danne sig selv eller et andet menneske til et frit subjekt er en kunstnerisk affære. Det er en afvejning af mange forskellige forhold, af kognitive, emotionelle, sociale, materielle forhold, som skal afstemmes i forhold til hinanden, før man kan udvikle originaliteten. Og den form, som den antager i det ydre, er naturligvis

dels den faktiske personlighedsdannelse, men også den institutionaliserede kunst i samfundet, der er en slags sindbillede på, hvorledes samtidens emancipationsforestillinger udvikles. I den institutionaliserede kunst genfinder vi en objektiveringsform for rationalitetsprincippet, altså et udtryk, der kan sidestilles med teknik, teknologi og social normativitet, og alt afhængig af de konkrete samfundsmæssige betingelser for kunstens produktion vil den fremtræde som sublimerende eller de-sublimerende, forsonlig eller oprørsk, formalistisk eller realistisk, men under alle omstændigheder som æsteticering.

ÆSTETIK { - kunst
- dannelse
- æsteticering

I æsteticeringen forbindes - dårligt eller godt - intellekt og sanselighed i en fri, personlig opdragelse. Man kunne også sige, at i æstetikken rettes enheden af teori og praksis mod kultivering af personen, medens den samme enhed i arbejdet rettes mod den fysiske og sociale omverden.

Som helhed tager modellen sig således ud:



Modellen er naturligvis ikke uden problemer. Til hver af dens grundaspekter knytter sig nogle dobbelttydige, nogle kritiske instanser.

Politik er - som jeg sagde før - ikke uden videre den professionaliserede politik. Moralen er ikke uden videre den herskende moral, og normer er sjældent konfliktfrie eller uanfægtede. Historiske, økonomiske, sociale og kulturelle barrierer gør sig gældende. Den form, som institutionaliseringen antager, er ikke uden videre fremskridtets; vi fylder vores samfund med institutioner - pædagogiske, psykologiske, forsorgsmæssige institutioner - for at afhjælpe konkrete sociale problemer, men er det frigørende ?

Man kan også betragte institutionaliseringerne som en form for klinisk administration af samfundet, altså udvikle det, som inden for visse nordiske, pædagogiske kredse er blevet kaldt "anti-pædagogik", men som i det hele taget knytter sig til den civilisatoriske proces som dens Janus-hoved, nemlig den omstændighed, at civilisationen er underkastet en dialektik mellem barbari og fremskridt. Det, der ud fra en udviklingsoptimistisk synsvinkel tager sig ud som tekniske fremskridt, kan i menneskelig henseende være udtryk for barbarisering; det, der tager sig ud som planlægning og orden, kan være udtryk for undertrykkelse af vitale menneskelige interesser.

Dobbeltydigheden genfindes inden for alle fire felter. Arbejdet er ganske vist menneskets adgang til beherskelse af den fysiske og sociale virkelighed, til overvindelse af sult og frygt for naturens luner. Økonomi, teknik og arbejdsdeling er værktøj i denne frigørelse fra naturtvangen og dens sociale konsekvenser. Men det er også værktøj for social ydmygelse, undertrykkelse, klassedeling.

Gennem den teoretiske abstraktion har menneskearten været i stand til at udvikle sin erfaringshorisont og stabilisere sine erfaringer i akkumuleret kundskab, der kan overdrages fra generation til generation i en form, der ikke forudsætter, at de historiske erfaringer skal gøres om i hver ny generation for at blive meningsfulde. Videnskab, teknologi og rationalisering af tilværelsen tjener denne berigelse. Men de tjener også politiske interesser i udpining af de naturlige ressourcer, våbenproduktion, manipulation og bureaukratisering.

Æstetikken er her præsenteret som emancipations-mulighed. Når mennesket smyger den nøgne naturtvang og de sociale tvangsmekanismer af sig for at bemestre sin egen tilværelse i disciplineret leg, er der tale om frigørelse. De ydre manifestationer heraf finder vi i kunsten, den personlige dannelse og æstetiseringen af tilværelsen, også den dagligdags. Historisk er kunsten, den personlige dannelse og æstetiseringen imidlertid ikke blot forbeholdt et forsvindende, velhavende mindretal af jordens befolkning, men direkte et middel til opretholdelse af sociale og kulturelle barrierer.

Disse modsigelser er ikke udtryk for, at modellen som sådan er selvmodsigende. Der er tale om objektive tvetydigheder i den civilisatoriske proces. At se væk fra dem i et forsøg på at opstille en glat og regelret teori, ville være et udslag af dumhed. Det betyder naturligvis - på den anden side - ikke, at det er lige meget, om arbejde, teori, praksis og æstetik tjener alment friggørende interesser eller ej. Det er nødvendigt at teste disse felter historisk konkret for i de enkelte tilfælde at kunne vurdere, om fx teknikken, teknologien, de sociale normer og de personlige dannelsesforestillinger kan betragtes som progressive eller regresive. I denne historiske test kommer den pædagogiske historieskrivnings normative grundlag til syne.

Afslutningsvis kan man naturligvis spørge, om ikke en sådan model blot er én stor spekulativ konstruktion, som - hvis den blev prøvet på den konkrete historiske realitet - ville brase sammen og vise sig uanvendelig, eller muligvis endog historieforfalskende.

Jeg vover heroverfor den påstand, at modellen er både teoretisk velbegrundet og empirisk frugtbar. Der er tale om en holistisk model, som søger at sammenfatte de grundlæggende teoretiske problemer ved opfattelsen af menneskelige handlinger og bevidsthed, og som i det empiriske arbejde kan modvirke tendenserne til énøjet specialisering.

Den empirisk orienterede forskning - herunder historievidenskabens kildekritik - er vigtig, ja uundværlig. Men abstraheret fra de mere grundlæggende antropologiske overvejelser bliver den steril og i en bestemt forstand fordrejet. Den bliver på sine egne snævre præmisser, i bedste fald "korrekt", men tilfældig, uvedkommende og perspektivløs.

Den model, jeg her har fremlagt, skal være en slags korrektion over for perspektivløsheden. Den er samtidig et korrektiv til planløsheden, for den lægger en konkret opfattelse af, hvorledes individ og samfund kan begribes historisk i en samlet model.

Den kan udvikles, naturligvis. Den kan suppleres med mange andre aspekter, men den har en indre konsistens og dynamik i sig, som gør, at den er behagelig, den er let, den er nem at huske, og den genererer en masse nye spørgsmål.

SKOLEFAGENE SET INDEFRA: IDÉHISTORISKE UNDERSØGELSER
AF ARGUMENTER FOR SKOLEFAGS BETYDNING

Mogens Nielsen

Hvad jeg her kort vil omtale, er en idéhistorisk forskning, som er udsprunget af en bestemt undervisningsmæssig vanskelighed: at få pædagoger til også at interessere sig for pædagogik.

Vi har på Danmarks Lærerhøjskole særlige kandidatuddannelser for studerende, der ønsker at fordybe sig i studiet af et skolefag, fx engelsk, tysk, fysik, historie, biologi eller hvilke andre, det nu måtte dreje sig om. Karakteristisk nok omfatter disse uddannelser kun skolefag, der som grundlag har et "basisfag", d.v.s. et videnskabsfag, repræsenteret ved et universitet eller anden højere uddannelsesinstitution. Formning, håndarbejde og sløjd hører således ikke - endnu - til de fag, man kan fordybe sig i på denne måde.

At det forholder sig således, bliver forståeligt, når det tages i betragtning, at det var i midten af tresserne, disse studier etableredes. Den "videnskabscentrerede pædagogik" slog på dette tidspunkt kraftigt igennem herhjemme samtidig med, at Lærerhøjskolen var i færd med at etablere sig som højere uddannelsesinstitution. Den fagdidaktiske tænkning resulterede ofte i en undervisningstilrettelæggelse, der syntes præget af en forestilling om skolefaget som en miniudgave af det tilsvarende videnskabsfag, hvad undervisningsvejledninger, udarbejdede i halvfjerdserne bærer tydeligt præg af.

Men denne opfattelse af, hvad et skolefag er, blokerer alt for ofte for en bredere forståelse af lærerens opgave. Læreren oplever ikke sig selv som lærer - og opdrager -, men som engelsklærer, fysiklærer o.s.v. Læreren får så at sige sin identitet som repræsentant for et bestemt videnskabsfag og det kan føre en svagt udviklet interesse for at se skolen i et videre perspektiv med sig.

Det er denne situation på Lærerhøjskolen, der har fået mig til at interessere mig særligt for idéhistoriske undersøgelser af

begrundelser for skolefags optagelse på - eller fjernelse fra - fagplanen. Udforskningen gælder således den "verden", der er pædagogens - ikke at forveksle med samme pædagogisk virkelighed.

Det, der har interesse her, er hvorledes der argumenteres for et givet skolefags betydning. Der er især to perioder i et skolefags idéhistorie, det kan være givende at arbejde med: Når et fags fortalere arbejder for at få et fag optaget i skolens fagkreds og når et fags fortalere kæmper for, at faget ikke skal glide ud af fagplanen. At følge, hvilke argumenter, der er gangbare i en given periode og hvilke ikke, kan være en adgang til indblik i, hvorledes pædagogerne selv har brugt deres fag, og der kan hermed åbnes for en forståelse af, at det også i den nu foreliggende situation for skolen har konsekvenser for undervisningen, hvilken opfattelse af fagets opgave, pædagogen selv har.

BEMÆRKNINGER OM HISTORISK KONSTRUKTIVISME

Sven Erik Nordenbo

Da jeg først næsten post festum har fået lejlighed til at sige noget ved dette symposium, møder jeg ikke frem med et færdigt indlæg. Jeg skal derfor blot nøjes med at gøre nogle bemærkninger om nogle af de metodiske og videnskabsteoretiske problemer som specielt videnskabshistoriske fremstillinger rejser.

Baggrunden for disse overvejelser er min deltagelse i udarbejdelsen af den omfattende universitetshistorie, som i disse år er under udsendelse i anledning af Københavns Universitets 500 års jubilæum. Efter opfordring bidrog jeg hertil med en beskrivelse af videnskabsfaget pædagogiks udvikling i Danmark, fra fagets begyndelse uden for universitetet i 1600-tallets første halvdel og frem til dets institutionelle konsolidering i 1970-erne.¹⁾

Arbejdet rejste en række af de problemer, som allerede er blevet nævnt i Torstein Harbos, Urban Dahllöfs og Mihail Larsens indlæg, idet det dog bør tilføjes, at man nok ikke for Danmarks vedkommende på nogen måde kan lave tilsvarende modeller og skemaer, som Dahllöf viste for den svenske pædagogiks udvikling. Af disse problemer skal jeg i det følgende alene berøre de momenter, der angår de subjektive aspekter ved historieskrivningen, idet jeg dog foretrækker ikke at anvende udtrykket "subjektive aspekter", men i stedet ønsker at tale om historieskrivningens konstruktivistiske aspekt.

Der er ingen her i landet, der før har forsøgt at skrive faget pædagogiks videnskabshistorie. Min opgave bestod derfor i bogstaveligste forstand i at konstruere min egen historiske fremstilling. Ved efter processen at reflektere over, hvordan jeg faktisk havde arbejdet, fandt jeg, at ud fra et historiefilosofisk synspunkt gav kun den konstruktivistiske opfattelse en tilfredsstillende redegørelse herfor. Noget forenklet kan man sige, at ud fra en konstruktivistisk opfattelse er den "historiske fortid" et produkt eller en konstruktion frembragt af histori-

keren. Denne opfattelse står i skarp modsætning til den sædvanligvis hævdede, ifølge hvilken historikerens opgave er at aftegne virkeligheden som den var, da den var nutid. Mens denne sidste opfattelse hævder, at en historisk fremstilling er des bedre jo bedre den "svare til" fortiden, hævder den første opfattelse, at den historiske fremstilling alene er en konstruktion ud fra nutidige evidenser, og derfor ikke har nogen fortid at "svare til". Den er derimod des bedre jo bedre den kan redegøre for de nutidige evidenser som opfattes som relevante. Et centralt punkt er derfor hvorledes evidenserne identificeres og struktureres.

Jeg vil kun antyde et par af de hensyn, som jeg fandt havde styret min fremstilling af den danske pædagogiks videnskabshistorie. Det ene hensyn vedrørte struktureringen af den pædagogikhistoriske fremstilling. Det andet hensyn vedrørte udvælgelsen af de skrifter, som jeg identificerede som bidrag til den pædagogiske forskningstradition i Danmark.

Med hensyn til det første forhold var jeg utvivlsomt styret af en viden om, hvorledes den almindelige internationale fremstilling af faget pædagogiks videnskabelige udvikling er. I denne tradition, som især er udformet i Tyskland, foreligger pædagogikhistorien allerede opdelt i en bestemt række navngivne perioder. Jeg fandt, at disse perioder stort set også kunne genfindes i den danske udvikling. En forklaring herpå kan bl.a. findes i det forhold, at den danske pædagogik altid har været under stærk indflydelse fra syd. I hovedtræk kan den danske pædagogiks påvirkning fra udlandet nemlig gengives således. I en periode fra 1760erne til 1780erne er påvirkningen overvejende fransk. Derefter følger i et meget langt tidsrum frem til omkring 1900 den tyske indflydelse, først i perioden i form af filantropinisme, i det 19. århundredes sidste halvdel i form af herbartianisme. I dette århundrede har indflydelsen været både tysk og amerikansk. Interessantere end påvirkningsforholdene er det måske, at det ikke var muligt at gengive pædagogikkens videnskabshistorie i Danmark som en kontinuerlig historie. Det viste sig nemlig, at kun i ret korte perioder kunne der påvises en egentlig pædagogisk forskning eller tænkning, idet disse blev afbrudt af perioder, hvor der ganske vist nok i visse tilfælde fandtes en livlig debat om pædagogiske forhold, men ikke hvad man med rette kan kalde en pædagogisk tænkning.

Hermed er allerede berørt det andet forhold, som jeg tidligere nævnte var styrende for min fremstilling. Ved udvælgelsen af de skrifter, som blev anset for bidrag til den danske forskningstradition, var jeg underkastet en betingelse, som undertiden betegnes som "præsentismens a priori". Denne betegnelse stammer fra den italienske, Hegel-inspirerede filosof Benedetto Croce. Croce hævdede, at al historieskrivning er båret af det præsentiske synspunkt, d.v.s. af de opfattelser som historikeren har på det tidspunkt, den historiske fremstilling skrives. Dette gælder også for teorihistorikeren. Som pædagogisk teori-historiker har man fx en teori om, hvori en pædagogisk teori består, altså en forestilling om, hvornår noget kan identificeres som "pædagogisk teori". Denne forestilling om "pædagogisk teori" bæres så at sige ned gennem århundrederne, prøves mod især det trykte materiale, som teori-historikeren beskæftiger sig med, og anvendes dermed som selektionskriterium eller væsentlighedskriterium.

Inddrages det præsentiske synspunkt, er det måske lettere at forstå, hvorfor den foreliggende fremstilling af den danske pædagogiks historie fremtræder, som den gør. Den forestilling jeg som teoretisk pædagog havde om, hvad der kvalificerede et foreliggende trykt eller utrykt materiale til betegnelsen "pædagogisk teori", anvendtes nemlig som identifikationsmiddel. Resultatet af denne identifikationsproces blev, som allerede nævnt, at et forholdsvis beskedent antal arbejder kvalificerede sig til at indgå i den danske pædagogiks teorihistorie. Det medførte videre, at det var vanskeligt at påvise klare påvirkningsforhold mellem de perioder, som fremstillingen kunne opdeles i. Det viste sig således, at i ét årti kunne man diskutere en problemstilling uden bevidsthed om, at nogenlunde samme problemstilling havde været diskuteret et par årtier tidligere. Mens den danske teoretiske pædagogik således fremtræder med en underlig mangel på hukommelse om sin egen fortid, kunne det vises at både påvirkningerne fra og relationerne til udlandet havde været vigtige. Fastholdes det præsentiske synspunkt er det imidlertid mere interessant at se, hvorledes historikerens forestilling om "pædagogisk teori" indirekte genspejles i fremstillingen, dvs. historieteoretisk påkalder de konstruktivistiske principper, som medbetinge fremstillingen, sig i høj grad interesse. Det er her bl.a. afgørende at klargøre sig, hvilken forestilling om "pædagogisk teori", der har været

"på spil". Med udtrykket "pædagogisk teori" menes naturligvis ikke her, hvad man ud fra en nutidig opfattelse vil klassificere som en "rigtig" eller "sand" pædagogisk teori. Det er en teori af en anden art man må overveje. Denne teori er teorien om, hvordan den pædagogiske teori har set ud til forskellige tider, herunder også en forestilling om, hvad der er overført fra de store internationale sammenhænge til de nationale traditioner.

En nærmere analyse af den pædagogiske teorihistories erkendelsesteoretiske betingelser ud fra den konstruktivistiske opfattelse forekommer mig at være en opgave, som i den kommende tid bør tages op.²⁾

Noter:

- 1 Det omtalte arbejde er publiceret som "Pædagogik" i Københavns Universitet 1479-1979, Vol. X, Red. S. Ellehøj, et al., København 1980, s. 227-308.
- 2 Jeg har i efteråret 1983 i et arbejde med titlen: "Om den danske pædagogiks videnskabelige etablering - et aspekt af pædagogikkens videnskabshistoriografi", Institut for pædagogik, 60 sider, søgt at foretage en sådan analyse. Det er tanken at publicere dette arbejde sammen med to andre arbejder foråret 1984 i en bog med titlen "Studier i den danske pædagogiks historie", der forventes at udkomme på Museum Tusulanums Forlag.

DISKUSSION

Björg Gudem: Jeg vil gerne spørge Mihail, om din model skal forstås som en model af et analyseapparat, eller den er en teori? Hvis den er en teori, oplever jeg et modsætningsforhold mellem den stærke teoretiske binding, du har med ind i feltet, og det teoretiske udgangspunkt, du siger, du har, nemlig den åndsvidenskabelige, hermeneutiske tradition. Jeg mener, det er problematisk, at du allerede har en teori, du bygger på, når du går ind i problemfeltet.

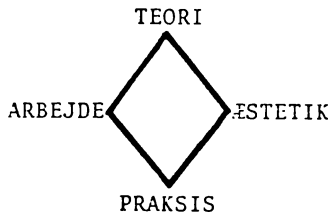
Mihail Larsen: Jeg sagde også, at jeg ikke tog den åndsvidenskabelige tradition uformidlet, umodificeret. Jeg mener, det er meget vigtigt, at den stærke subjektivisme, som ligger i den åndsvidenskabelige traditions praksisforståelse, bliver opvejet af det begreb om excentrering, som jeg var inde på, der fjerner denne idealistiske betoning af subjektet. Jeg mener, at der er tale om et dobbelt forhold, som gør, at man ikke kan udvikle en pædagogisk teori omkring én pol: subjektiviteten. Jeg mener, det er nødvendigt at levere et materialistisk og dermed også et samfundsteoretisk funderet forsvar for subjektiviteten, men ikke et subjektivistisk forsvar for den, og det mener jeg, et uformidlet eller forkortet praksisbegreb ville medføre.

Björg Gudem: Jeg tænker også på kompleksiteten i praksis, som den åndsvidenskabelige tradition stærkt fremhæver. Modellen kan jo bruges til en slags reduktionisme. Der kan være andre forhold, der kommer ind, og forholdet mellem dem kan være anderledes, end man kan se af modellen.

Mihail Larsen: Det var min intention at sige, at modellen netop kunne bruges som en reduktion eller som et skema, der begrænsede erkendelsen af det historiske forløb. Men jeg har selv brugt den på en måde, som har givet mig et indtryk af, at den er stærkt genererende for problemer og for spørgsmål til historien, så jeg har indtil videre kun set modellen fra den positive side. Jeg har udviklet den inden for filosofiens socialhistorie og altså ikke inden for pædagogikkens socialhistorie. Jeg vil gerne senere anvende den på pædagogikkens socialhistorie i Vesteuropa fra an-

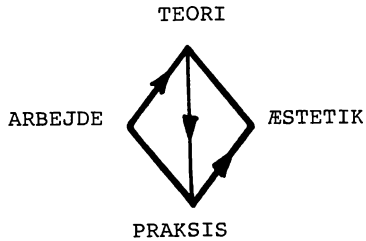
tikken til i dag. Men jeg har skrevet en bog sammen med Ole Thysen om filosofiens socialhistorie fra antikken til i dag efter den model, og da virkede den meget tilfredsstillende. Jeg tror på, at det ikke bare er en analysemodel, som man kan skifte ud. Jeg tror på, at den faktisk refererer til nogle antropologisk fundamentale aspekter, og som sådan kan man sige, at det er en socialfilosofi. Men jeg tror også, den kan bruges af mennesker, som ikke er så overbeviste om, at socialfilosofien er holdbar, men dog kan bruge den som et udformet analyseskema. Men de, der arbejder med en helt anden type forskning, kunne måske også have nytte af at stille spørgsmål af den radikalitet og almenhed til deres forskningsprojekt.

Sixten Marklund: Du sagde teori og praksis, arbejde og æstetik, og så har du dette billede:



Men hvad betyder linierne ? Betyder det, at man først skaber sig en teori, og den afgør, hvilken æstetik, man kommer til, og den afgør arbejdet osv. ? Er det altså over- og underordnede ting ? Eller er det blot en sekvens i tiden, at det ene kommer før og det andet efter ? Eller er det bare, at det ene har med det andet at gøre ? Er der en indbyrdes afhængighed, så man kan sætte pile i alle retninger - alt er afhængigt af alt ? Så er det en ufrugtbar teori. Jeg tror, det frugtbare ligger i valget af begreberne på de fire områder. Men linierne imellem dem ! ? Jeg har set masser af paradigmer og figurer, pilestystemer hid og did, i mine dage - jeg er blevet "tokig" på dem ! Undskyld !

Mihail Larsen: Den måde, som fremstillingsformen i modellen er blevet anvendt på, er denne:



Men udover, at det er fremstillingsformen, så er det jo rigtigt, at der findes nogle polariteter i modellen. Jeg tror det meget hurtigt ville blive en idealistisk model, hvis man lagde vægt på polariteten mellem indre og ydre og mellem fortid og fremtid. Det er rigtigt, at de er provokerende for bevidstheden, fordi de bringer tænkningen ind i en dialektik, men jeg er bange for at operere med statiske polariteter, og det vil indre og ydre fx være, og det vil fortid og fremtid også være. Netop derfor har vi prøvet at lave en fremstillingslogik, der følger en anden bane, nemlig først at arbejde med, hvad man kunne kalde en materiel konstitutionsproblematik, nemlig arbejde.

I min bevidsthed vil det være sådan, at det er nemmere at forklare de sociale organisationer, institutioner, moralen, det politiske samfundssystem, ud fra en analyse af de materielle, økonomiske forhold, end det vil være at forklare dem omvendt. Arbejdet er en fremstillingsmæssig mere grundliggende instans end de øvrige. For så vidt der er en historisk kausalitet - og det er der, så er de økonomisk-materielle forhold mere fundamentale som beskrivelsesramme end de sociale og de æstetiske. Sådan opfatter jeg det i hvert fald, selv om det ikke er så automatisk, som det fremstilles i en vulgær materialistisk sammenhæng.

Æstetikken er det sidste, fordi forudsætningen for at kunne gennemføre den specifikt æstetiske refleksion er det spil mellem teoretisk og praktisk erkendelse, som kommer til udtryk i skabelsen af kunstværket. Man kan ikke forestille sig en kunstnerisk produktion, som alene er baseret på en videreudvikling af den sociale, praktiske fornuft eller alene er baseret på en videreudvikling af den teoretiske. Rent faktisk er det spil, der er i bevægelse i den æstetiske reception såvel som i den æstetiske

produktivitet, et spil mellem teori og praksis, en særlig heldig afvejning af de to elementer i en fri form, sådan som frembringelsen af et kunstværk jo er en dialektisk enhed af indhold og form.

Sixten Marklund: Men æstetik var jo også vurderinger, værdier. Værdier afgør altså, hvilken praksis man får, hvilken teori man har. Der går altså også pile i andre retninger ?

Mihail Larsen: Ja. Men du har selv været inde på i den pædagogiske sammenhæng, at alt hænger sammen. Det vil du nok også fastholde. Problemet er ikke, om alting hænger sammen, for det gør alting selvfølgelig. Problemet er: Hvorledes sætter vi fokus på virkeligheden på en måde, der er frugtbar for forståelsen af den og for det praktiske livtag med den. Der er det ikke ligegyldigt, hvor man starter. Det svarer til forholdet mellem forskningsproces og fremstillingsproces. I forskningsprocessen følger man en bestemt type logik, men når man skal fremstille det, man har forsket sig frem til, følger man ofte en anden logik, fordi den kognitive struktur, der er nødvendig for udviklingen af forskningen, ikke nødvendigvis er den, der er nødvendig for forståelsen af forskningsresultatet. Ofte følger man i forskningsprocessen mange blinde spor, som det ville være meningsløst at trække læseren med. Når først man har forstået helheden, er man i stand til at reorganisere stoffet retrospektivt på en fornuftig måde. Når man har forstået stoffet, kan man organisere det. Det er en simpel pædagogisk erfaring, men det er jo også en forskningsmæssig erfaring.

Fra projektet: DEN PÆDAGOGISKE UDDANNELSE AF LÆRERE
TIL DEN HØJERE SKOLE I DANMARK SIDEN 1770'erne.
DIREKTIV, DEBAT OG REALISERING.

Joan Conrad

1. Indledning: Emnets afgrænsning

Spørgsmålet om den pædagogiske uddannelse af lærere til det højere skolevæsen, d.v.s. til den del af vort skolesystem, hvis væsentligste formål har været at forberede til universitetsstudier, er blevet drøftet gennem mere end et par hundrede år.

Endnu tidligere skoledrøftelser har selvsagt også omfattet forhold vedrørende undervisernes forudgående uddannelse, men først i slutningen af det 18. århundrede, i forlængelse af oplysnings-tidens udbredte interesse for at forbedre landets skolevæsen, har en offentlig debat inddraget synspunkter om ønskelige kvalifikationer hos lærere ud over dem, der betragtedes som de rent faglige. Med skiftende intensitet har værdien af en eventuel teoretisk-og/eller praktisk-pædagogisk uddannelse af den højere skoles lærere og indholdet af faktisk eksisterende ordninger været drøftet såvel blandt skolefolk og personer med tilknytning til universitetet som af folk med politisk eller administrativ indflydelse. Et ministerielt nedsat udvalg har så sent som september 1980 afgivet endnu en betænkning (a) vedrørende dette spørgsmål. Aktuelle diskussioner på universiteterne, i direktoratet og i gymnasieskolerne viser imidlertid, at det stadig er overmåde vanskeligt at nå til en blot nogenlunde tilfredsstillende løsning for alle involverede parter.

De problemer inden for pædagogikkens faghistorie, der i denne forbindelse har interesseret mig mest, har været: hvad er det, der diskuteres, når det er latinskoledrøftelser/gymnasiedrøftelser om pædagogiske uddannelse eller dannelse, der er til debat ?

Hvilke forestillinger har man gennem tiderne haft om pædagogiske kvalifikationer hos de personer, der skulle formidle skiftende dannelsesidealer og varetage opdragelsesmæssige forhold ved det højere skolevæsen ?

Hvilken opfattelse af faget pædagogik er indholdet af de stadige drøftelser udtryk for ?

Hvordan forholder disse drøftelser sig til samtidige pædagogiske bestræbelser herhjemme og i lande, som vi i undervisningsmæssig henseende vil kunne sammenligne os med ?

Endelig har jeg ønsket at undersøge forholdet mellem den offentlige debat og de officielle direktiver vedrørende den eksplicit pædagogisk faglige del af lærernes uddannelse samt at afklare de forhold, der synes at være bestemmende for udformningen af disse direktiver.

Udgangspunktet for den foreliggende undersøgelse er tiden efter censurens ophævelse i 1770 - en periode med store politiske og kulturelle forandringer, hvor betydelige sociale ændringer i samfundet tog form.

Når specielt censurens ophævelse nævnes, er det, fordi man med en vis rimelighed kan hævde, at statsmagten med trykkefrihedsreskriptet af 14. september 1770 for første gang tillægger den offentlige mening en betydning. Ganske vist blev denne ophævelse af censuren begrænset og igen lempet i forskelligt omfang i forbindelse med lovindgreb på senere tidspunkter, men efter 1770 steg fx antallet af tidsskrifter betydeligt, og disse tidsskrifter blev bl.a. medium for tilkendegivelser og debatindlæg. Alene i perioden 1770-72 blev 26 nye tidsskrifter sat i værk (1), og fra 1770-1800 kunne man registrere i alt 116 forskellige tidsskrifter. De var nok af meget forskellig karakter og med meget forskellig levetid, men var dog en udmærket illustration af trangen til at meddele sig om alverdens anliggender. Denne mulighed for at gøre synspunkter gældende blev også modtaget med taknemmelighed af personer, der bekymrede sig om den lærde skoles tilstand. Det er i denne debat, den foreliggende undersøgelse tager sin begyndelse. Fra 1770'erne er det muligt at følge en interesse og en debat om de formidlingsmæssige problemer, der kan forekomme i en pædagogisk sammenhæng. Til vekslende tider har snart én, snart en anden side af dette problem været genstand for særlig interesse. En redegørelse for skiftende tiders forskellige vægtning af enkelte elementer i dette kompleks vil danne grundlag

for en videre analyse af ræsonnementer og positioner i den pædagogiske debat på dette område gennem en periode af et par hundrede år.

Betydningen af historiske analyser sammenfatter Emile Durkheim i slutningen af den første forelæsning over "L'Evolution Pédagogique en France", her citeret efter Peter Collins engelske oversættelse: 'After all, what is history, if it is not an analysis of the present, since the constituting components of the present are only to be found in the past?'. (2)

I et senere afsnit skal der redegøres for den Durkheimske samfundsteori og historieopfattelse, der blandt andre teorier har ligget til grund for analysen af det inddragne kildemateriale. Den historiske tilgang i denne undersøgelse af en bestemt lærergruppes pædagogiske dannelse er begrundet i en forestilling om, at den aktuelle position, som faget pædagogik har i forskellige uddannelsessammenhænge, er bestemt af meget tidlige faglige, organisatoriske og politiske dispositioner. Sådanne dispositioner kan have en så selvforstærkende virkning, at det i nutidige situationer kan være vanskeligt at drage deres faktiske hensigtsmæssighed i tvivl. En historisk analyse af forhold vedrørende den her afgrænsede lærergruppes pædagogiske dannelse vil give mulighed for såvel en afklaring af som en dybere indsigt i de forhold, der er sammenfattet i ovenstående række af indledende spørgsmål til problemområdet. En sådan analyse vil tillige kunne bidrage til en kvalitativ forbedring af grundlaget for aktuelle beslutninger vedrørende undervisning og uddannelse i en større sammenhæng. Dette er et yderligere mål for nærværende arbejde.

2. Vedrørende undersøgelsens kildemateriale

2.1 Om analyseproblemer generelt.

Arbejdets undertitel "Debat-direktiv-realiserings" skal betragtes som en præcisering af arten af det materiale og af de forhold, som undersøgelsen omfatter. Undtages "direktiv" eller direktiver forstået som cirkulærer, anordninger eller forordninger af officiel karakter, er vanskelighederne ved afgrænsning af relevant materiale indlysende. Lettest har det været at opstille en vejledende arbejdsdefinition for kategorien debatlitteratur som den litteratur, der tager sigte på at forme en opinion med henblik på at øve indflydelse på beslutninger af aktuel betydning. Et

næste problem bliver derefter spørgsmålet om denne litteraturs eller disse teksters repræsentativitet.

Argumentationen for kildernes anvendelighed vil blive fremført i relation til de perioder, som undersøgelsen vil blive opdelt i. Indledningsvis kan følgende generelle overvejelser vedrørende udvælgelse og bearbejdelse af kildemateriale dog anføres.

Begrebet "realisering" skal her forstås som virkeliggørelsen af de planer, som de omhandlede direktiver tager sigte på at gennemføre. For at opnå den størst mulige forståelse af udviklingen inden for specielt det praktisk-pædagogiske område og dermed også en forståelse af baggrunden for en debat har det været væsentligt at inddrage samtidige redegørelser og vurderinger af denne realisering. Ved arbejdet med denne del af materialet har den differentiering mellem "kognitive" og "normative" kilder, som Ottar Dahl opstiller i "Om årsaksproblemer i historisk forskning" (3), været benyttet mere som et analyseredskab end som en definitiv opdeling af de tekster, der er indgået i undersøgelsen.

Kilder, der giver oplysning om faktiske forhold som fx antallet af elever i en skole på et givet tidspunkt eller lønnings- og inventarlistor m.m., hører til kategorien "kognitive" kilder. I nærværende undersøgelse er imidlertid de "normative" kilder langt overvejende. I forbindelse med "realisering" drejer det sig bl.a. om tekster, der beretter om skoleforhold eller om ansættelsesvilkår eller beretninger om skolesituationer, der netop implicerer en vurdering af de faktiske forhold. Sådanne tekster er et produkt af såvel ophavsmandens personlige egenskaber som af de forhold, teksten beskæftiger sig med, eller som H.P. Clausen udtrykker det: "Den (teksten) må ses i lys af alle de faktorer, der påvirker ophavsmanden i ophavssituationen" (4).

Debatlitteraturen hører indlysende nok til kategorien "normative" kilder, men også lovtekster må betragtes som normative, idet de på samme måde som beretninger er udtryk for vurdering af faktiske forhold og implicit eller eksplicit opsætter krav om ændringer af situationen. Kategorien "normative" kilder er således meget omfattende. På grund af kildematerialets natur har det i analyseøjemed derfor været mere hensigtsmæssigt at skelne mellem norma-

tive og kognitive elementer eller aspekter i et foreliggende materiale, således som også H.P. Clausen gør det (5), og i analysen være opmærksom på, i hvilket omfang normative aspekter influerer på de kognitive elementers pålidelighed og repræsentativitet.

2.2. Typer af kildemateriale

I arbejdet med uddannelsesproblemer så langt tilbage i tid bliver man skiftevis slået af ligheder mellem dengang og nu og overvældet af, hvor vanskeligt det er at sætte sig ind i, hvorledes disse menneskers hverdag så alligevel tog sig ud. Imidlertid er en - i hvert fald delvis - indleven i disse menneskers tilværelse en forudsætning for at forstå omfanget af realiseringen af de respektive planer og en forudæstning for at forstå udviklingen af skiftende tanker og ideer. I en sådan afklaringsfase har levnedbeskrivelser eller erindringslitteratur været en stor hjælp, deres subjektive karakter til trods. Den dokumentariske værdi af et sådant kildemateriale er selvfølgelig begrænset, alligevel åbenbarer et sådant materiale ofte forhold, der er betinget af ydre omstændigheder, som ikke blot er ophavsmandens, men fælles for mange, d.v.s. omstændigheder, som det ligger uden for den enkelte at indvirke mere direkte på. Her tænkes bl. a. på materielle vilkår og sociale normer. Som eksempel på denne art af litteratur kan bl.a. nævnes H.N. Clausen: "Optegnelser om mit Levned og min Tids Historie" fra 1877 (6). Selv om et sådant kildemateriale ikke indgår direkte i undersøgelsen, er et materiale af denne art yderst gavnligt, når forskellige oplysninger om en given periode skal sammenholdes med henblik på en "rekonstruktion" af tiden.

Meget af det materiale, der i øvrigt ligger til grund for arbejdet, er hentet fra tidsskriftlitteraturen. Spørgsmålet om de respektive tidsskrifters betydning for de enkelte perioder vil som tidligere nævnt blive taget op i fremstillingen undervejs. Enkelte bemærkninger om dette kildemateriales betydning for perioden omkring år 1800 skal dog anføres.

I den sidste del af 1700-tallet har tidsskriftlitteraturen haft et betydeligt omfang. Det blandede eller moraliserende tidsskrift opstod i England i århundredets begyndelse og bredte sig herfra til hele Europa. Også i Danmark udsendtes forskellige tidsskrif-

ter, hvor æstetiske, kirkelige eller sociale forhold blev taget op, herunder opdragelsesspørgsmål.

Materialet, der benyttes ved nærværende undersøgelses indledende faser, er i særdeleshed hentet fra de litterære og de kritiske tidsskrifter, der i slutningen af det 18. århundrede ofte fremstod som organer for en offentlig meningsudveksling i oplysningstidens ånd. Et egentligt fagtidsskrift for opdragelsesspørgsmål opstod først med "Egeria", udsendt i perioden 1804-1808.

Spørgsmålet om repræsentativitet i relation til de forskellige debatindlæg kan bl.a. vurderes ud fra tidsskriftets subscriptionslister, der jævnligt blev offentliggjort i de enkelte tidsskriftnumre, og ud fra en vurdering af tidsskriftredaktionens sammensætning. Meget kildemateriale er endvidere hentet fra skrifter af mere orienterende art som fx "Kiøbenhavnske Efterretninger om lærde Sager", der udsendtes fra 1767-1777, og som med mindre ændringer i navnet og med skiftende redaktioner fortsatte frem til 1810. Også "Kiøbenhavns Universitets-Journal" (1793-1801) udgivet af Jacob Baden, og "Universitets og Skoleannaler" (1806-1813) udgivet af Laurits Engelstoft skal som eksempler anføres i denne forbindelse.

Af andet trykt materiale skal nævnes skrifter, der ikke nødvendigvis skal betragtes som debatindlæg, men som forholder sig til undervisningsproblemer ved det højere skolevæsen eksempelvis ved at fremsætte metodiske anvisninger eller ved at beskrive uddannelsesmæssige forhold. Sådanne skrifter kan forekomme som enkeltstående udsendelser, eller de kan være trykt i de programmer, som latinskolerne udsendte. Ifølge et cirkulære fra 1839 (7) skulle der fra alle eksamensberettigede skoler udsendes trykte skoleprogrammer med indbydelse til den offentlige eksamen. Også før cirkulærets udstedelse blev sådanne programmer udsendt fra enkelte skoler i forskellig anledning. Foruden praktiske oplysninger indeholdt skoleprogrammerne videnskabelige afhandlinger, biografiske artikler, festtaler m.v. Disse skoleprogrammernes indhold for perioden 1840-1903 er registreret af Erik Nørr (8).

Pædagogisk litteratur, der specielt henvender sig til undervisere i den lærde skole, eller som behandler denne undervisnings karak-

ter, vil ligeledes blive inddraget, i særdeleshed hvor denne synes at være tilgængelig for større grupper af lærere eller skoleinteresserede bl.a. ved at forefindes på skolebiblioteker eller være blevet refereret til i den offentlige debat.

For den indledende del af undersøgelsens periode er omfanget af en sådan litteratur mere overskuelig end for de senere perioders vedkommende. Forskellige fortegnelser og oversigter giver imidlertid en væsentlig hjælp ved afsøgning af dette materiale. Som eksempel på en sådan oversigt skal nævnes: "Skole-Bibliothek; Fortegnelse over danske Skrifter, angaaende Opdragelses- og Undervisningsvæsenet. En Haandbog i den populære pædagogisk-didaktiske Litteratur indtil Slutningen af 1846" udarbejdet af D.E. Rugaard (9). Oversigten er udgivet med støtte af "Almindelig dansk Skolelærer-Forening". I forordet hævdes det i øvrigt, at denne oversigt er "den første danske af denne Natur" (s.IV). Oversigten omhandler i det væsentlige litteratur, der har relation til almue- og købstadsskoleforhold, men i de generelle skrifter, der henvises til, inddrages tillige synspunkter på latinskolelærerens virksomhed.

Til det her foreliggende emne findes desuden et meget omfattende arkivmateriale. For den indledende periode er materialet bl.a. hentet i Danske Kancellis arkiv, hvor skolesager efter år 1800 er samlet i et særligt kirke- og skoledepartement.

Fra 1805 er sager vedrørende Københavns Universitet og de lærde skoler samlet under den kongelige direktion for universitetet og de lærde skoler. Efter administrationsreformen 1849 ved oprettelsen af ministeriet for kirke- og undervisningsvæsenet videreførte dette ministeriums tredje kontor de sagsområder, der vedrørte det højere undervisningsvæsen. Først i 1953 adskilles de lærde skolars sagsområde fra universitetets.

Specifikke arkivreferencer vil blive ført undervejs i fremstillingen, men det centrale arkivmateriale har været det lovforberedende stof og udvalgsmaterialer af forskellig art.

Det højere skolevæsen i Danmark er tidligere blevet behandlet i en række arbejder. Det omfang, hvori disse tidligere fremstil-

linger er blevet benyttet, vil der blive redegjort for undervejs, ligesom der også vil blive redegjort for enkelte tidligere arbejders særlige relation til nærværende undersøgelse.

3. Eksempel på et hændelsesforløb, der indgår i projektet

3.1 Debatten vedrørende anordningen af 24. oktober 1818.

Indholdet af debatten om reform og udvidelse af det lærde skolevæsen i midten af forrige århundrede skal bl.a. ses på baggrund af den utilstrækkelighed, som anordningen af 24. oktober 1818 angående "Embedseksamen for overordnede Lærere ved de lærde Skoler" var udtryk for, set i relation til den daværende skoleordning.

Selve anordningen blev kritiseret for at stille krav om meget forskelligartede kundskaber, og ved samtidig at lægge hovedvægten på de filologiske kundskaber - her forstået som de klassisk filologiske - tilsidesatte den fagområder, som af indflydelsesrige kredse blev anset for at være væsentlige for skolen. Ved den bestående anordning blev de realvidenskabelige fagområder betragtet som underordnede og ligegyldige, og det var vanskeligt at fremstille lærere til disse fag. Det forhold, at anordningen yderligere udelukkede ikke-filologer fra overordnede skoleembeder, forstærkede denne mangel på lærere, idet de, der faktisk arbejdede med disse realfag i skolen, hurtigst muligt søgte væk til mere betryggende fremtidsstillinger.

Endelig gjorde det synspunkt sig gældende, "at der ved den daværende Indretning ganske savnedes de pædagogiske og didactiske Anviisninger, der skulde gjøre det forberedende Studium frugtbart for de vordende Lærere". (10)

Forfatteren til ovenstående citat er A.C.P. Linde, der omkring 1840 var sekretær i Direktionen for Universitetet og de lærde Skoler. I forlængelse af det her anførte citat gør Linde i en fodnote opmærksom på, at Direktionen allerede i efteråret 1839 havde modtaget et forslag fra daværende lærer ved Østre Borgerdydskolen dr. phil. E.C.F. Bojesen om foranstaltning til en praktisk uddannelse af de lærere, der skal ansættes ved de lærde skoler.

Linde meddeler videre, at Bojesens forslag blev sendt til høring hos universitetets filologiske professorer, og at Direktionen efter denne høring fik kongens tilladelse til at nedsætte en komité bestående af professorerne F.C. Petersen og J.N. Madvig (begge klassisk filologi) samt af rektor Nissen fra Metropolitanskolen. Det blev komiteens opgave at fremkomme med forslag til, hvorledes Bojesens plan på mest hensigtsmæssig måde lod sig realisere.

Om komiteens arbejde meddeles det, at den ". var enig i at erkjende Vigtigheden af, at der i den omhandlede Retning blev truffet Foranstaltning til at danne de vordende Skolemænd, men kunde ikke forene sig om et fælles Forslag om Maaden, hvorpå dette skulde skee". (11) Professorerne Petersen og Madvig afsendte som flertal ét forslag, rektor Nissen et andet. Linde afslutter derpå fodnoten med følgende: "Sagen blev imidlertid ikke videre fremmet".

Denne første betænkning med mindretalsindstilling vedrørende den pædagogiske uddannelse af lærere til den lærde skole er ikke blevet offentliggjort eller trykt. Det håndskrevne materiale er anbragt sammen med sagsakterne til drøftelse af "Anordningen angaaende de Prøver som giver Adgang til de overordnede Lærerposter ved de lærde Skoler" 1849. Uinteressant er dette tidlige sagsforløb imidlertid ikke, idet de opbevarede akter i sagen afslører nogle af de forhold, der har kompliceret drøftelserne vedrørende disse spørgsmål lige siden.

Jeg har derfor valgt at beskrive dette forløb for det første for at illustrere arten af det materiale, som kan indgå i undersøgelsen, og for det andet fordi det viser holdninger til en pædagogisk uddannelse og dennes indhold, der stadig er aktuelle.

4. Bojesens initiativ

Den 4.9.1839 modtager Direktionen for Universitetet og de lærde Skoler et brev fra E.C.F. Bojesen. Det har været længe undervejs, for datoen øverst på brevet er anført som 2. juli.

Bojesen vil gerne tilstille Direktionen en "Betænkning over en Gjenstand, som i længere Tid har ligget mig paa Hjertet, og som nu tillige ydre Omstændigheder opfordre mig til at bringe paa Tale".

Han henviser til "Det pædagogiske Seminarium" og dets korte levetid, som han forklarer med ugunstige omstændigheder. Hans ærinde er en delvis genoprettelse af en sådan institution, dog bedre planlagt i forhold til latinskolens tarv, og hvor erfaringer fra det nedlagte seminarium og "navnlig de 5 preussiske Seminariers Exempler" måtte kunne udnyttes. At en sådan planlægning er omstændelig, var Bojesen klar over, men det var vigtigt straks "at kunde gjøre Noget for at afhjælpe en saa væsentlig Mangel som den, at de Studerende, der opoffre sig til Skolefaget vel have en praktisk Prøve, men aldeles ikke nogen praktisk Veiledning, og det i et Fag, hvori Erfaringer er istand til at meddele saa mange nyttige Vink og regler ...".

Af brevet fremgår det, at Bojesen ikke er alene med dette synspunkt. I hvert fald anfører han, at denne mangel erkendes "paa det Bestemteste ikke blot af de dygtigste og erfareneste Skolemænd, blandt hvilke jeg tillader mig at nævne Professor Nielsen og Dr. Krarup, men ogsaa af de Universitetslærere, der beskæftiger sig med de tilkommende Skoleembedsmænds theoretiske Dannelse hvorom mange Samtaler med Professor Madvig har overbevist mig".

Mange steder i dette første brev og i det senere refererer Bojesen til samtaler, han har haft med navngivne personer. Om der også er tale om en personlig accept af en sådan reference, er ikke til at afgøre, men i relation til sagens videre behandling, hvor bl.a. Madvig i forskellige administrative sammenhænge tager stilling til Bojesens forslag, skal det anføres, at Madvig og Bojesen havde fælles videnskabelige interesser. I 1836 havde Bojesen fået tildelt doktorgraden for afhandlingen "De problematis Aristotelis", og Madvig værdsatte i høj grad Bojesens videnskabelige arbejder og hans udgivelser af undervisningslitteratur i øvrigt. (12) Professor Nielsen og Dr. Krarup involveredes ikke senere direkte i diskussionen vedrørende denne pædagogiske uddannelse.

Efter Bojesens mening måtte der straks etableres såvel pædagogiske forelæsninger "af en praktisk Tendents" som praktiske øvelser i forbindelse med en skoleundervisning. Den sidstnævnte del af uddannelsen kunne foregå på Metropolitanskolen, den eneste offentlige skole i København. Imidlertid kunne også private skolers undervisning inddrages. Efter Bojesens beregninger ville den om-

handlede uddannelse komme til at omfatte 2 til 3 kandidater om året.

Formålet med forelæsningerne skulle være "at vække Noget, som nu ikke let kommer i Bevægelse hos de yngre Philologer, navnlig en Kraftigen Interesse for deres tilkommende praktiske Kald, en Følelse af Sagens Vigtighed og en Begejstring for Ideen, hvormed en Skolemand bør være udrustet ...".

Indholdet af sådanne forelæsninger måtte følge den "historiske Fremgangsmaade. Ved at høre om tidligere tiders anskuelser på undervisning og opdragelse kunne de studerende ledes til at ræsonnere over de aktuelle forhold i så henseende.

Den praktiske vejledning skulle være det væsentligste supplement til forelæsningerne, men i forbindelse med den umiddelbare organisation af den her omhandlede uddannelse måtte det overvejes, i hvilke fag en sådan praktisk vejledning skulle finde sted. "I Mangel paa et fuldstændigt organiseret Seminarium, som kan gjøre alle Fag til Gjenstand for sin Omhu, bør Øvelserne finde Sted i de philologiske Fag ...". Bojesen begrundede dette med disse videnskabers "større Vanskelighed og eiendommelige Beskaffenhed" og med, at netop disse videnskaber for tiden er i miskredit, "Kraftige Stemmer have stræbt at løsne og svække Tilliden til den philologiske Dannelses Værd".

Om selve organisationen af dette uddannelsesforløb havde Bojesen gjort sig følgende tanker: Det skulle være den samme mand, der blev betroet såvel de pædagogiske forelæsninger som vejledningen i forbindelse med den praktiske undervisning. De vanskeligheder, der kunne opstå ved, at en udefra på denne måde involverede sig i en skoles anliggender, kunne Bojesen ikke helt afvise, men han ville hellere se på de fordele, der kunne være ved et sådant arrangement. I øvrigt var han sikker på, "at en fornuftig Skolebestyrer, offentlig eller privat, i Almindelighed ikke vil have Noget imod en saadan Control med deres Lærere ...", ligesom han var overbevist om, at såvel lærere som disciple ville nyde godt af den interesse, der på denne måde ville blive skolens undervisning til del.

I brevets afslutning og uden nogen egentlig sammenhæng med det foregående drejer Bojesen Direktionens opmærksomhed hen på de muligheder, han selv ville have for at udfylde det her beskrevne hverv som docent og vejleder. Han fremhæver sit gode forhold til bestyrerne ved Borgerdydskolerne, og han vil ikke undlade at gøre Direktionen opmærksom på, med hvor stor lyst og glæde han selv ville påtage sig et sådant arbejde. Bojesen afslutter brevet med endnu en henvisning til "Prof. Nielsen, Dr. Krarup og Prof. Madvig, som have på det Bestemtteste erklæret, at de anser mig for kaldet og udrustet til denne Art af Virksomhed".

Bojesens brev af 4.9.1939 fremstår som et meget ufuldstændigt og ugennemarbejdet forslag. Han ønsker at etablere et formaliseret uddannelsesforløb forud for en praktisk prøve - i første omgang specielt for at styrke de klassisk filologiske fag - og han ønsker at gøre Direktionen opmærksom på, at han selv ville kunne påtage sig et overordnet ansvar for dette uddannelsesforløb. Med hensyn til indholdet af denne uddannelse er han ret uafklaret, og hvad angår organisationen af samme er han åbenbart meget godtroende. Uden særlige overvejelser etablerer han, hvad han selv betegner som en "Control" af lærerne, og det af én, for så vidt skolerne, uvedkommende person. Denne persons stilling i relation til universitetet giver ham heller ikke anledning til mange overvejelser. Det drejer sig om en docentpost, og andet omtaler han ikke.

Når brevets ufuldkommenhed tages i betragtning, kan det virke overraskende, med hvilken seriøsitet Direktionen arbejder videre med sagen. De sender brevet til høring hos de filologiske professorer, og de foranstalter nedsættelse af en komité til sagens fremme.

5. Gældende bestemmelser

Det vil i dette indlæg blive for omfattende at redegøre for de faktisk gældende bestemmelser. Det skal dog bemærkes, at anordningen af 24. oktober 1818 er en ændring af og tilføjelse til "Nye Fundation og Anordning for Kiøbenhavns Universitet 7^{de} May 1788". Med denne fundats etableres for første gang en eksamen for "Skolelærere" med en mulighed for en praktisk prøve, der kun i meget begrænset omfang blev en realitet.

En redegørelse for Det pædagogiske Seminarium, som Bojesen omtaler, kan ej heller indgå i denne sammenhæng. Her skal blot henvises til Hahn Kristensens arbejde fra 1962. (13)

6. Sagens videre forløb

Allerede den 21.9.1839 har Direktoratet svaret fra de filologiske professorer. Disse er foruden J.N. Madvig også P.O. Brøndsted og F.C. Petersen. Svaret indeholder såvel en fælles skrivelse som individuelle kommentarer til Bojesens forslag.

Brøndsteds svar er aldeles uden forbehold. "Udførelsen af Dr. Bojesens Forslag synes mig særdeles ønskelig", skriver han. Videre er han af den mening, at "Dr. Bojesens Tilbud om personlig Medvirken til vore philologiske Candidaters hensigtsmæssige Uddannelse til praktiske Skolemand bør man i mine Tanker tage imod med begge Hænder". Hvilken form eller hvilket indhold en sådan uddannelse skal have, går Brøndsted slet ikke ind på. Hvad Direktionen nu må gøre er at udnævne Bojesen eller give ham en bestalling som "praktisk Docent" og "adjungeret Censor ved Skole-Embedseksamen". Endvidere må Direktionen snarest ved en kundgørelse foranledige, at alle filologiske studerende pålægges en sådan uddannelse forud for ansættelse i den lærde skole. F.C. Petersen er af helt den samme mening, og han gør sin besvarelse lige så kortfattet som Brøndsteds. Mere udførlig er Madvigs besvarelse. Han nævner, at han forud har talt med såvel Bojesen som med andre om sådanne foranstaltninger. Når han ikke selv havde fremsendt sine overvejelser til Direktionen, skyldtes det, at han var blevet opmærksom på, at Bojesen havde et forslag undervejs. Madvig er meget positiv over for Bojesens forslag, og Direktionen vil med ham "faae en Mand, som jeg anseer for meget kvalificeret til sligt Foredrag". Madvig vil dog ikke undlade at gøre Direktionen opmærksom på visse forhold, som gerne skulle tages i betragtning ved eventuelle videre overvejelser i en sådan retning.

Tanken om et nyt pædagogisk seminarium er ham imod. Han frygter metodisk ensidighed. Ligeledes vil han gerne undgå en kløft mellem den lærde skole og universitetet. Universitetslærerne må ligeledes kunne give "Vink eller Anviisninger". Universitetets lærere i de gamle sprog må have andel i de øvelser, der foranstalttes på skolerne vedrørende undervisningen i disse områder. Uden helt at

afklare, hvad han mener med det generelle og det specielle, vil han overlade det første til docenten, som han mener Direktoratet bør ansætte, og det specielle til universitetslærerne i de filologiske fag i samarbejde med den nyansatte docent.

7. Komiteens arbejde

Ved kgl. resolution af 12. november 1839 får Direktionen tilladelse til at nedsætte en komité til at arbejde videre med Bojesens forslag. Som tidligere nævnt omfattede den professorerne J.N. Madvig og F.C. Petersen og derudover rektor Nissen fra Metropolitanskolen. Af et brev til direktoratet fra rektor Nissen, dateret 8. februar 1840, beklager han imidlertid komiteens ulige sammensætning: "det maa erkjendes, at Partiet ved Committeens Sammensættelse paa denne Maade, har været hoist ulige, og det mig modstillede Partie, formedels det i samme Sag forhen Passerede, alt for meget bundet, for ej at sige, hildet, i sin egen forud tilkjendegivne Interesse ligesaa meget hos Personen som Tingen ...".

Som nævnt modtager Direktoratet to forslag. Et afsendt fra J.N. Madvig og F.C. Petersen den 5. februar 1840, og et fra rektor Nissen, dateret 2. februar 1840. Af en fælles følgeskrivelse fremgår det, at adskillige møder har været afholdt, uden egentlig enighed er blevet opnået ud over det, at det var et væsentligt problem at få hold på.

Madvig og Petersens forslag er meget kortfattet, rektor Nissens meget omfattende og forklarende, helt til det omstændelige.

Af Madvigs og Petersens forslag fremgår det, at der ønskes et "Forelæsningskursus over Pædagogik og Underviisningens Methodologie ... i hvilket Kursus saavel de almindelige Grundsætninger udvikles som en historisk Oversigt gives over de vigtigste fremsatte Theorier og deres Relationer. Tillige maa dette Forelæsningskursus indbefatte en Udsigt over vore Skoleindretningers Organisation hvorved sammenlignende Hensyn kan tages til beslægtede, især tydske Anstalter".

Et sådant kursus skulle strække sig over to semestre, men formentlig ikke afholdes hvert år, det begrænsede antal kandidater taget i betragtning.

Da ingen af universitetets professorer var forpligtet til at påtage sig et sådant kursus, måtte det sørges for en "extraordinær Docent" i "Pædagogik og Methodologie", og helst en, der stod i nær forbindelse med det lærde skolevæsen. Han skulle imidlertid samtidig "være en Mand af videnskabelig Dygtighed i den Retning, der ved Skoleembedsexamen er den fremherskende". Der kunne efter forslagsstillernes mening være forhold, der talte for at kombinere denne docentpost med rektoratet ved Metropolitanskolen. Når dette alligevel ikke blev tilrådet, skyldes det, at man ikke ud i al fremtid kunne være sikker på en hensigtsmæssig kombination, og "Ligeledes kunne det da befrygtes at en vis enkelt Typus af Methode i sin Tid kunde gjøre sig gældende som udelukkende". Den foreslåede uddannelse skulle, ud over forelæsninger, omfatte øvelser i overværelse af docenten og af en lærer fra øvelsesskolen, men "I et Fag, hvori Docenten ikke selv kan anstille Øvelser, maa han søge at skaffe dem, der ønske det, Adgang til at bivaane anerkjendt gode Læreres Underviisning". Forslagsstillerne forudsiger imidlertid, at der kan forekomme tilfælde, hvor kandidater ikke har mulighed for at følge sådanne øvelser. Da må disse på anden måde godtgøre, at de "i det Ringeste et halvt Aar to eller tre Timer ugentlig har givet Underviisning i eet af de i den theoretiske Examen optagne Fag i en til Dimission berettiget Skole". De skulle dog stadig aflægge en praktisk prøve, men det understreges, "at den Vægt, der lægges paa de Kundskaber, som bevises ved den theoretiske Examen aldrig svækkes ved Hensyn til de her foreslaaede Øvelser".

Rektor Nissen taler i sit forslag såvel om den pædagogisk-teoretiske som den praktisk-pædagogiske forberedelse for skolemænd. Den pædagogisk-teoretiske forberedelse skal for ham bestå i "at Candidaten gives en helst ved Samtale ledet Anviisning til, ved Selvstudium og i Læsning af classiske Skrifter over Pædagogik og Didaktik, (som Niemeiers Grundsætning for Opdragelse og Underviisning, Zerenners' Grundsätze der Schulerziehung, Schwarz die Schulen og Aphorismen, T. Loesch Uber gelehrte Schulen o.s.v.), at tilegne sig saadan for den dannede Skolemand uundværlig Kjendskab til især den specielle Pædagogik og Didactik (Methodologie), anvendt paa de lærde Skoler ...".

Den praktiske del af denne uddannelse skulle efter Nissens mening bestå af "Underviisnings-Øvelser baade som Normal-Underviisning af Docenten, og som Prøveunderviisning af Skoleembedscandidaterne (de pædagogiske Alumner), hvilke Øvelser skulle anstilles i en lærd Skole". Hele uddannelsesforløbet skulle strække sig over ét år.

I modsætning til Madvig og Petersen mener Nissen ikke, at det skulle være nødvendigt med en særlig docentpost til at varetage denne uddannelse. En sådan er "hensigtsstridig, unyttig og skadelig". Heller ikke skulle det være nødvendigt at henlægge denne alene til København. Den forberedende vejledning skulle kunne varetages af en lærd skoles rektor i samarbejde med dygtige lærere ved de respektive skoler.

Rektor Nissen foretrækker et "Prøveaar", som han kalder det med henvisning til "det Preussiske, hvis Skolevæsen synes at ville vorde et Forbillede for de Reformere, der paatænkes i Danmark ...". Det skal være Direktoratet, der henviser kandidaten til en skole, og det er skolens rektor, der skal vejlede kandidaten til læsning af pædagogisk litteratur og stille opgaver til skriftlig besvarelse i samme.

8. Modtagelsen af de indkomne forslag

Det er ikke muligt at afgøre, på hvilken måde Direktionen umiddelbart har reageret på de indkomne forslag. Det er imidlertid oplagt, at rektor Nissens forslag har været genstand for en grundigere bearbejdelse end forslaget fra Madvig og Petersen, hvis man kan tage Direktionens notater på de indleverede sider til indtægt for noget sådant. Flere steder undervejs er der gjort notater og anført henvisninger bl.a. til Ingerslevs rejseberetning og andre tilsvarende skrifter.

Som afslutning på denne summariske beskrivelse af et sagsforløb skal blot nævnes, at formålet med rektor Nissens før citerede brev til Direktionen af 8. februar 1840 var at få sagen yderligere belyst før en eventuel stillingtagen.

Direktionen kunne fx anmode rektor Bloch, der på daværende tidspunkt var rektor i Roskilde, om at indsende en "Betænkning ved-

rørende denne Sag". Dermed kunne man efter rektor Nissens mening opnå en "flersidig Anskuelse af Sagen". En sådan savnedes i komiteens arbejde. Endelig ville han anmode Direktionen om at fremskynde magister Ingerslevs rejserapport, idet også denne ville kunne være nyttig til belysning af disse væsentlige spørgsmål.

I den endelige fremstilling skal denne debat selvsagt refereres og bearbejdes mere indgående. Her skal blot nævnes, at rektor Nissen meget detaljeret går ind på de problemer, der vil opstå med en fremmed for skolen og udefra kommende docent. Han beskriver, hvilke problemer en sådan ordning har afstedkommet i Preussen og Berlin, og han henviser til magister Ingerslevs rapport om forholdene der. (14)

LITTERATURHENVISNINGER

- 1 Jørgensen, Harald: Tidsskriftpressen i Danmark Kbh. 1961, p. 22.
- 2 Durkheim, Emile: The Evolution of Educational Thought. London 1977, p. 14.
- 3 Dahl, Ottar: Om årsaksproblemer i historisk forskning. Oslo 1970, p. 39.
- 4 Clausen, H.P.: Hvad er historie ? Kbh. 1963, p. 80.
- 5 Ibid. p. 82.
- 6 Clausen, H.N.: Optegnelser om mit Levned og min Tids Historie, Kbh. 1877.
- 7 Cirkulære af 14.9.1839 vedr. skoleprogrammer.
- 8 Nørr, Erik: Latinskolens programmer 1840-1903. Kbh. 1980.
- 9 Rugaard, D.E.: Skole-Bibliothek eller Fortegnelse over danske Skrifter, angaaende Opdragelses- og Undervisningsvæsenet. Kbh. 1847.
- 10 Meddelelser angaaende Kjøbenhavns Universitet og de lærde Skoler 1849-1856. Red. A.C.P. Linde p. 162.
- 11 Ibid. p. 163.
- 12 Dansk Biografisk Leksikon. Red. Sv. Cedergreen Bech. Kbh. 1979- nr. 2.
- 13 Kristensen, Curt Hahn: Seminarium Pædagogicum. Kbh. 1962.
- 14 Ingerslev, C.F.: Om det lærde Skolevæsens Tilstand. Kbh. 1841.

BETÆNKNINGER

- a Pædagogikum. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeriet nedsatte udvalg vedrørende udarbejdelse af forslag til bekendtgørelse om den pædagogiske uddannelse af lærere ved gymnasieskolerne m.v. Betænkning nr. 916. September 1980.

NOEN PRINSIPPIELLE BETRAKTNINGER I FORBINDELSE MED BELYSNINGEN
AV FAGET PEDAGOGIKK I GYMNASIELÆRERUTDANNELSEN

Bjørg B. Gudem

Jeg finner Joan Conrads bidrag til denne konferansen meget interessant.¹⁾ I mitt innlegg her vil jeg imidlertid bare kommentere dette indirekte. Dette fordi jeg har valgt å komme med noen prinsipielle betraktninger vedrørende enkelte av de forhold vi er opptatt av i forbindelse med forskning og undersøkelser som gjelder lærerutdanning for gymnasielærere.

Forsåvidt knytter mine betraktninger seg til Torstein Harbos påpeking af nødvendigheten av å presisere betegnelsen "faget Pedagogikk" og betegnelsen "de nordiske universitet og høiere læreanstalter".²⁾

Når det imidlertid gjelder akkurat det undertema vi her er opptatt av, nemlig faget pedagogikk i utdannelsen av den høyere skoles lærere, synes det meg at det er behov for en ytterligere presisering og opprydding - og da ikke bare av uttrykket "faget didaktikk", men også av betegnelsene "lærerutdanning", "fag i lærerutdanning" og av forholdet mellom pedagogikk og fag i lærerutdanningen.

Bakgrunn for dette er den historiske referenseramme for den norske situasjon som kanskje er noe spesiell i forhold til den de andre nordiske lande har. En situasjon som Helge Dahl³⁾ og Torstein Harbo⁴⁾ har arbeidet med på hver sin måte. Helge Dahl (1964) med sin avhandling om Lærerutdanning ved Universitetet i Oslo fra 1814 til i dag, og Torstein Harbo (1969) med sin avhandling Teori og praksis i den pedagogiske utdanning. Men også den befatning jeg har og har hatt med området ut fra eget arbeid og egen forskning, spesielt i forbindelse med prosjektet "Universitetet som lærerutdanningsinstitusjon (1979) ved Universitetet i Oslo og også med arbeid som gjelder spørsmålet om fagdidaktikk i universitetets lærerutdanning, spiller med i denne sammenheng.⁵⁾

Jeg vil derfor i det følgende kort - og da med eksplisitt henvisning til andre bidrag til emnet, gå litt videre enn Harbo, når det gjelder en problematisering av betegnelsen "faget pedagogikk",

samtidig som jeg også ønsker å problematisere betegnelsen "lærer-utdanning" og spesielt hva pedagogikk i lærerutdanningen vil kunne innebære.

Eksempelet "Norge" slik Harbo fremlegger det, illustrerer med tydelighet at det er mulig å forstå betegnelsen "faget pedagogikk" på en slik måte at hverken Otto Andersens professorat ved Det pedagogiske seminar i 1907 eller professoratet i pedagogikk som vi fikk ved den nyoprettede Lærerhøyskole i Trondheim i 1922, berettiger til å fastslå at faget pedagogikk eksisterte i Norge på disse tidspunkt. Harbo fremhever spesielt tidsperspektivet som avgjørende for den fagforståelse som kan gjøre seg gjeldende.

For å gripe fatt i det innhold, som også den utforming et fag har på et gitt historisk tidspunkt i en bestemt institusjonell sammenheng, finner jeg det formålstjenlig, med utgangspunkt i blant annet Jürgen Klüvers terminologi, å bruke termen "fagsystematikk".⁶⁾ Fagsystematikken uttrykker faget i sin samfunnsbetingede og historisk gitte sammenheng. I Kuhns paradigmeterminologi vil fagsystematikken være en konkret manifestasjon av de rådende paradigmer og et resultat av en konkret historisk prosess hvor ulike teoretiske, psykologiske og samfunnsmessige interesser virker inn. De teoretiske interesser forstått som vitenskapsimmanente, de psykologiske (biografiske) og samfunnsmessige som vitenskapseksterne.⁷⁾

Og i forbindelse med faget pedagogikk i utdannelsen av den høyere skoles lærere er nettopp en analyse av bestemmende faktorer for den til ulike tider rådende fagsystematikk ikke uten interesse. Spesielt er de vitenskapseksterne viktige. For den eventuelle avvisning, for eksempel fra universitetets side, vil være influert av den vitenskapseksterne påvirkning i faget. Ut fra min vurdering synes det vesentlig å kunne klargjøre hvilke ulike forhold det er som bevirker en bestemt fagsystematikk. Et slikt vesentlig forhold blir pekt på av Taimo Iisalo, nemlig vitenskapsteoretisk tilknytning.⁸⁾ Skillet mellom en åndsvitenskapelig og en erfaringsvitenskapelig tilknytning er avgjørende for om faget pedagogikk blir Erziehungswissenschaft eller Erziehungslehre. Det er jo forsåvidt dette skillet som er blitt så bestemmende i det eksempelet Harbo drar frem. Og akkurat denne tilhø-

righet vil spesielt influere pedagogikkfaget i forhold til psykologien. Typisk innen norsk sammenheng er den svake plass psykologien fikk ved det nyoprettede pedagogiske seminar i 1907 - noe oversikter over eksamensoppgaver og timefordeling gir opplysning om Et annet forhold som forsåvidt både sees i sammenheng med, og delvis isolert fra det foregående, men som vil virke sterkt inn på pedagogikkfagets fagsystematikk eller egenforståelse, er på hvilken måte og i hvilken grad faget pedagogikk oppfattes som en praktisk eller anvendt vitenskap. Innen den åndsvitenskapelige tradisjon vil ikke bare "Der Primat der Praxis" være rådende, men der vil være en akseptert og kanskje fruktbar spenning mellom det som Goodlad kaller "funded knowledge" og "conventional wisdom".⁹⁾ Fordi Universitetet i Oslo avviste en slik "praktisk vitenskap" ble pedagogikk som fag avvist i Universitetets lærerutdanning i Norge helt opp til våre dager. Interessant i denne sammenheng er imidlertid den beskrivelse fra Husén som Harbo trekker frem. For i en sammenheng hvor Universitetet innen naturvitenskapelig tradisjon aksepterer pedagogikk som vitenskapelig fag blir den anvendte pedagogikk til psykologiske standardeksperiment ut fra en teoretisk interesse. Interessant er det også å merke seg at det er først og fremmest realistene ved Universitetet i Oslo som etter 1907 særlig har ønsket å styrke psykologien som en del av pedagogikken i lærerutdanningen.

Urban Dahllöf kommer forsåvidt inn på dette i forbindelse med sin redegjøring når det gjelder den pedagogiske forskning ved svenske læresteder.¹¹⁾

Det siste forhold som jeg vil nevne er den store betydning som biografiske forhold, det vil si enkeltpersoners oppfatning av hva pedagogikk er og egen intensjonalitet i forbindelse med faget, synes å ha fått for den fagsystematikk som har gjort seg gjeldende for faget pedagogikk. Og når det gjelder lærerutdanningen, er det for eksempel ikke til å unngå å se en viss parallellitet i Bojesens initiativ slik Joan Conrad beskriver det og Otto Andersens initiativ nesten ett hundre år senere.¹⁰⁾ - Selv om innhold og form i forslagene var ulike, er det sterke personlige engasjement det samme. Og det er i hvert fall for pedagogikk som fag ved Det pedagogiske seminar i Oslo, liten tvil om at Otto Andersen fikk en avgjørende innflytelse - en innflytelse som har vart helt opp til våre dager.

Jeg har kunnet peke på tre forhold som jeg tror virker bestemmende på den "fagsystematikk" faget pedagogikk får i lærerutdannings-sammenheng og derfor er vesentlige å avklare i forbindelse med forskning, nemlig vitenskapsteoretisk tilhørighet, spørsmål om anvendthet og biografiske forhold.

I det følgende ønsker jeg å knytte noen bemerkninger til betegnelsen "lærerutdanning".

Taimo Iisalo presiserer med Finland som referanseramme lærerutdanning som "den pedagogiske yrkes-inriktede träning som samhället arrangerer för blivande lärare."

Ut fra denne presisering ville vi ikke kunne si å ha hatt en lærerutdanning for den høyere skoles lærere i vårt land i nesten hele det forrige århundre. Lærere utdannet før 1809 fikk nyte godt av det pedagogiske seminar i København. Fra 1819 til 1841 hadde vi riktig nok "Det philologiske seminar" som indirekte kan sies å ha gitt en fagmetodisk skolering. Men i det store og hele må lærerutdanning for den høyere skole helt frem til 1907 karakteriseres som en ren faglærerutdanning - noe forsåvidt Universitetet i Oslo har hatt helt til disse dager - eventuelt med få unntak. Det er jo bare symptomatisk at Helge Dahl i sin bok om lærerutdannelse ved Universitetet i Oslo fra 1814 frem til 60-årene overhodet ikke berører den pedagogiske utdanning. I forbindelse med forarbeidene til lov om sproglig-historisk og matematisk-naturvitenskapelig embetseksamen i 1905 uttrykker han situasjonen slik: "Det svakeste punkt i systemet var imidlertid den totale mangel på praktisk-pedagogisk utdanning av lærere til den høyere skolen. Universitetet holdt saken for seg uvedkommende og kjempet mot til det siste." H. Dahl, Lærerutdanning ved Universitetet i Oslo fra 1814 til i dag, Oslo 1964, side 32.

Når det derfor gjelder grad av yrkesrettethet, har denne i Universitetets lærerutdanning i vårt land ikke vært bestemt av pedagogikk som fag i lærerutdanningen, men av forholdet til fagene i skolen. En relasjon som forøvrig Helge Dahl mente var mer eksplisitt omkring århundredskiftet enn i nittenfemti - sekstiårene.¹¹⁾ Denne antydningen blir bekreftet gjennom den fagpåmelding-undersøkelsen vi gjorde høsten 1979 som del av prosjektet "Universi-

tetet som lærerutdanningsinstitusjon." Mens 51 og 61% av studentene for henholdsvis tysk og historie oppgav skolen som yrkesvalg, var det for de samme fag bare 16% som oppgir yrkesvalg som grunn for valg av nettopp disse fag. Det er interessen for faget som er det utslagsgivende for valg.

I sin skisse til opplegg bruker Joan Conrad inndelingen "Direktiv, debatt og realisering." I en undersøkelse av pedagogikk som fag i gymnasielærerutdannelsen i vårt land måtte nok debatt komme først. For i debatten var pedagogikk som praktisk vitenskap og også tildels som anvendt psykologi tilstede. Og i diverse lovforslag var pedagogikk som fag så absolutt med (1848, 1851, 1854). Og kravet om en slik pedagogisk utdanning ble utover århundret stadig sterkere ikke minst fra lærerne selv gjennom deres foreninger. Direktiver i så måte var det derimot lite av siden både "pedagogikk" og "didaktikk" falt ut i den endelige universitetslov av 1824 selv om de var med i utkastet av 1812. Først i universitetsloven av 1905 kom et pedagogisk kurs med og da knyttet til et pedagogisk seminar.

Det siste spørsmål jeg vil komme inn på, har å gjøre med selve realiseringen av pedagogikk i lærerutdannelsen for den høyere skole. Harbo argumenterte eller rettere antyder at det filologiske seminar kanskje ikke var rent filologisk, men også gav en slags pedagogisk utdanning.¹²⁾

Og et aktuelt spørsmål - ikke minst i "samtidshistorisk" perspektiv er pedagogikkfagets innvirkning på fagene i lærerutdanningen. Taimo Iisalo stiller spørsmål om hvordan lærerutdannelsen har påvirket faget pedagogikk. Et annet kanskje like interessant spørsmål er hvordan faget pedagogikk har påvirket og påvirker fagene i lærerutdanningen. Kanskje noe av det særmærkte ved fag i lærerutdanningssammenheng, er at de står i spenningsfeltet mellom vitenskapsfaget og skolefaget. Inn i dette spenningsfeltet kommer et bidrag fra den pedagogiske vitenskap - og vi får fagdidaktikk - en "infiltrasjon" av pedagogikk i lærerutdannelsen ved universitetene. Jeg vil ikke i denne sammenheng komme inn på fagdidaktikkens historie ved de norske universiteters lærerutdanning. Men på en måte er ringen sluttet tilbake til "det store philosophicum"

for pedagogikk som fagdidaktikk eksisterer i dag som direktiv.¹⁰⁾
 Det står naturligvis igjen å se om det blir realisert som praksis.

La meg også bare til slutt nevne at pedagogikk som fag er i dag kommet som direktiv for Universitetet i Oslo, og da som kurs parallellt med faglærerutdanningen før pedagogisk seminar, fra 1983 av. Og det er Pedagogisk forskningsinstitutt som er gitt hovedansvaret for gjennomføringen.¹⁴⁾

- 1 Joan Conrad: Den pædagogiske uddannelse af lærere til den højere skole i Danmark siden 1770-erne. Direktiv, debat og realisering.
- 2 Torstein Harbo: Materialer og metoder til belysning af faget pædagogik ved de nordiske universiteter og højere læreanstalter, herunder dets forhold til psykologien.
- 3 Helge Dahl: Lærerutdanningen ved Universitetet i Oslo fram til i dag, Oslo 1964.
- 4 Torstein Harbo: Teori og praksis i den pædagogiske utdanning. Studier i norsk pædagogikk 1818-1922. Oslo 1969.
- 5 Bjørg B. Gudem: Om fagdidaktikk. En rapport med særlig henblik på fagdidaktikk i universitetets grunnutdanning. Delrapport nr. 2. ULI-prosjektet. Pedagogisk forskningsinstitutt. Universitetet i Oslo, januar 1982.
- 6 Jürgen Klüver: Struktur der Disziplin, Hochschuldidaktische Stichworte, Interdisziplinäres Zentrum für Hochschuldidaktik der Universität Hamburg, 13. august 1977.
- 7 T.S. Kuhn: The Structure of the Scientific Revolutions, Chicago 1970.
- 8 Taimo Iisalo: Samband mellan pedagogik och lärarutbildning. Några synsvinklar för Nordisk historie forskning, bidrag til symposium 4.-5. november.
- 9 John S. Goodlad et al., Curriculum Inquiry The Study of Curriculum Practice, New York 1979.
- 10 Jmf. henvisning 4, side 212-227.
- 11 Urban Dahllöf: Några metodproblem vid studiet av svenska pedagogiska forskningens utveckling i et komparativt perspektiv. Bidrag til nordisk symposium 4.-5. november.
- 12 Jmf. henvisning 3, side 30-39 og side 63-69.
- 13 Jmf. henvisning 5, s. 66-75. Jmf. henvisning 4, s. 12-24.
- 14 Kollegievedtak, Universitetet i Oslo 18. juni 1982, brev fra Universitetsdirektøren til Det historisk-filosofiske fakultetet, Det matematisk-naturvitenskapelige fakultetet og Det samfunnsvitenskapelige fakultetet av 23. august 1982.

DISKUSSION

Joan Conrad: Det er væsentligt at få afgrænset, hvad man forstod ved pædagogik på den tid, man taler om. I det eksempel, jeg valgte at beskrive, var det metodik. Man gik ind for indførelse af pædagogik, fordi det var metodik, og den havde man brug for. Man må også huske på, at i den klassiske filologi, som var det væsentligste i uddannelsen på det tidspunkt, var der indeholdt meget af det, vi i dag forstår ved pædagogik. Senere gik det på samme måde med psykologien. Den kom i lang tid ikke til at spille nogen selvstændig rolle, bl.a. fordi man havde en professor i filosofi, F.C. Sibbern, som i høj grad i sine forelæsninger indbyggede det, som var begyndelsen til psykologien.

Gunhild Nissen: Det er et fantastisk spændende emne, Joan Conrad arbejder med. Vi må se at finde ud af, hvorfor man ikke har givet gymnasielærerne nogen pædagogisk uddannelse. Det er meget vigtigt, at der forskes i det. Jeg vil gerne gøre opmærksom på, at der i dag er forskel på forholdene ved Københavns universitet og ved universitetscentrene i Roskilde og Ålborg. De to sidstnævnte steder er der indlagt en pædagogisk dimension, som kører sideløbende med og i vidt omfang integreret med det faglige studium. Noget lignende foreslås nu også for de humanistiske studier ved Københavns og Århus universiteter.

Jeg tror, at man må give nyhumanismen noget af skylden for gymnasielærernes ringe pædagogiske uddannelse. Hos Humboldt var selve fagenes metoder og indhold også didaktikken eller pædagogikken. Det didaktiske princip for almindelsen i gymnasiet var den fagkreds, som bestod af de fag, der for den humanistiske forståelse var almindennende.

En anden vigtig faktor er sikkert, at pædagogik ikke betragtedes som en videnskab. Det er sikkert ikke tilfældigt, at pædagogisk historie, eksperimentel psykologi og skolehygiejne blev hovedindholdet af den teoretiske del af pædagogikum, som den udviklede sig omkring århundredskiftet i Danmark.

Det er klart, at Joan Conrads eksempel kun er en del af en større helhed, men man får lyst til at spørge, hvad der fremkalder

forslag om ændringer netop på dette tidspunkt. Var der ændringer i balancen mellem naturfag og matematik og de gamle sproglige og humanistiske fag, var der ved at være for mange lærere, eller var der mærkbare forandringer i elevrekrutteringen m.h.t. antal eller art?

Jeg er glad for den søgemodel, Mihail Larsen viste. Jeg vil bruge den til at kontrollere mig selv herefter. Den rummer de ting, som jeg ud fra en traditionel historisk skoling spørger efter, når jeg skal forklare noget, der ser mærkeligt ud.

Joan Conrad: Jeg er også meget glad for Mihail Larsens begreber. Min historie passer godt i disse begreber. Jeg var helt betænkelig ved bare at fortælle historien, bare beskrive et forløb. Mihail Larsens begreber ville være et nyttigt analyseapparat at lægge ned over sådan en historie for at få undersøgt de mekanismer, der ligger bag den.

Der var bestræbelser på det tidspunkt for at gøre den højere skole til eliteskole. Ved Vor Frue Skole havde man gennemført et forsøg, hvor man efter optagelsen af elever gjorde skolen til eliteskole, så kun en lille del af eleverne kunne gennemføre. En sådan selektion af eleverne er med til at forklare, at man havde brug for andre lærere. Lærernes lønmæssige placering på det nederste trin i det akademiske hierarki og ønsket fra anden side om at holde dem der spiller naturligvis også en stor rolle i denne sammenhæng.

SAMBAND MELLAN PEDAGOGIK OCH LÄRARUTBILDNING.
NÅGRA SYNVINKLAR FÖR HISTORIEFORSKNINGEN

Taimo Iisalo

Allmänna synpunkter

Med pedagogik avser jag i det följande den akademiska vetenskapsgrenen med samma namn, i synnerhet den undervisning som ges av disciplinens akademiska företrädare. Historieforskaren bör beakta att pedagogiken, trots sin tidsmässigt sett korta historia, har hunnit uppleva åtminstone en djupgående brytning. W. Brezinka skiljer mellan pedagogik som vetenskap (Erziehungswissenschaft) och som lära (Erziehungslehre). Den tidigare, ända till mitten av 1900-talet dominerande undervisningen i pedagogik på universitetsnivå präglades enligt honom av läroaspekten. Den karaktäriserades av en strävan att utveckla teorier som dirigerade normativt uppfostringspraxis. Enligt sin nypositivistiska grundsyn betraktar Brezinka detta skede som disciplinens förvetenskapliga begynnelsestadium. Pedagogik (Erziehungswissenschaft) i ordets positivistiska betydelse kan man tala om som en företeelse som hör hemma först i 1900-talets senare hälft. Då avstod man inom denna disciplin från presentationen av normativa teorier och började sträva till deskriptiva teorier. (Brezinka 1975, Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft). Även om Brezinkas uppfattning kan kritiseras, är den ändå något för historikern att beakta. Då man analyserar den pedagogiska undervisningens roll och betydelse, är det skäl att även granska förändringar i pedagogikens vetenskapliga natur.

Med lärarutbildning avser jeg här den pedagogiska yrkesinriktade träning som samhället arrangerar för blivande lärare. Till följd av skillnader i utbildningspolitik och historisk utveckling avviker nationella utbildningsorganisationer från varandra. Min egen angreppsmetod är påverkad av finländsk tradition. Historiskt utmärkande för denna tradition har varit en organisatorisk uppdelning av utbildningen av klasslärare (folkskollärare) och ämneslärare (läroverkslärare) som var i kraft ända till 1970-talet. I fråga om undervisningen i pedagogik är uppdelningen dock inte avgörande. Vardera lärargruppen erhöll undervisning i den pedago-

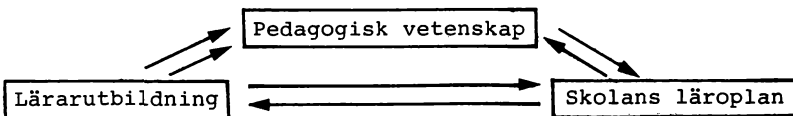
giska vetenskapens grunder. I det följande gör jag ingen distinktion mellan klasslärar- och ämneslärarutbildningen. Båda lärarutbildningsorganisationerna förenas enligt min uppfattning av den pedagogiska vetenskapens aspekt.

Gemensamt för all lärarutbildning och även av central betydelse för historieforskningen är uppenbarligen hur lärarutbildningens ifrågavarande sakliga och ideologiska innehåll hör samman med å ena sidan den pedagogiska vetenskapen och å andra sidan skolornas läroplaner. Utan utförligare motivering vågar jag påstå, att läroplanerna är det primära och att lärarutbildningens innehåll är en avledning av detta.

Som ett hjälpmedel ämnar jag utnyttja ett simplifierat begrepp: En läroplan är ett på samhällets uppdrag uppgjord beskrivning av den undervisning som är avsedd att genomföras. Dess element är (1) undervisningens mål, (2) undervisningens innehåll och (3) undervisningsmetoden. Läroplanen bygger på en (eller flera) principiell uppfattning om människan och hennes plats i världen samt på en uppfattning om undervisningsprocessen och dess natur. Inom äldre tysk forskning använde man för denna bakgrundsfilosofi benämningen Bildungstheorie. Inom lärarutbildningen tycks man ofta sträva till att studenterna omfattar såväl undervisningens mål som den bakgrundsfilosofi som styr målen.

Ett hjälpmedel för den historiska forskningen rörande den pedagogiska vetenskapens funktion, ställning och betydelse tycks på basen av det tidigare anförda bli ett nät av växelverkande förhållanden, beskrivna i diagram 1. Den detaljerade frågeställningen är naturligtvis beroende av forskarens intressen.

Diagram 1. Den pedagogiska vetenskapen i lärarutbildningen



Detta utkast är naturligtvis bara ett sätt att närma sig temat "pedagogisk vetenskap inom lärarutbildningen". I fråga om dess

utnyttjande vill jag betona en omständighet. De oven anförda observationerna leder otvetydigt till forskning som kan kallas idéhistorisk-idéanalytisk. För att kunna presentera åtminstone i någon mån tillförlitliga idéhistoriska tolkningar krävs naturligtvis en rent grundforskningsmässig genetisk historisk utredning över utformningen av lärarutbildningens innehåll under olika tider. Så vitt jag vet finns det redan gott om sådant material i de nordiska länderna. Exempelvis i Finland har forskare klarlagt såväl folkskolläro- som läroverkslärarutbildningens historiska utveckling. I det sammanhanget har man även fäst uppmärksamhet vid utvecklingsföreteelser inom den pedagogiska undervisningens innehåll. Utredningar av detta slag möjliggör å sin sida en historisk idéanalys.

Lärarutbildningens återspeglings inom pedagogisk vetenskap

I det följande vågar jag mig på att närma mig vårt ämne med hjälp av ett par exempel. Vartdera är från Finland och begränsat av landets historiska utveckling. Jag hoppas likväl kunna få fram aspekter som kan vara av mera allmänt intresse. Först granskar jag lärarutbildningens betydelse för utvecklingen av den pedagogiska vetenskapen, detta visserligen endast ur en smal synvinkel.

Finland är till skillnad från de övriga nordiska länderna i en något avvikande ställning däri, att dess enda universitet på 1800-talet, Helsingfors Universitet, fick en särskild professortjänst i pedagogik redan vid mitten av 1800-talet. Pedagogiken var från den tidpunkten framåt en självständig akademisk vetenskapsgren, inom vilken man kunde bedriva sedvanliga studier för vitsord och disputeras för doktorsgraden. Disciplinens undervisning och utveckling dikterades sålunda av de normala faktorer som reglerar den vetenskapliga forskningens mål och innehåll. Den främsta politiska orsaken till inrättandet av professuren var den dåtida strävan att höja i synnerhet läroverkslärarnas utbildningsnivå. Därför gavs professorn flera uppgifter med klar anknytning till lärarutbildningen. Sådan var situationen ända till 1950-talet. Till professurens grundnatur hörde sålunda att förena den vetenskapliga undervisningen och lärarutbildningsuppgiften.

Med hjälp av det material som professorernas verksamhet givit upphov till är det sålunda åtminstone i teorin möjligt att klarlägga

vid sidan av de rent vetenskapshistoriska förändringsprocesserna lärarutbildningsuppgiftens inverkan på den pedagogiska vetenskapen. Jag försöker i det följande antydningssvis granska omfattningen av denna inverkan. En av de möjligheter den vetenskapshistoriska forskningen erbjuder är härvid ett på Kuhns idéer baserat angreppssätt, enligt vilket man huvudsakligen inriktar sig på de vetenskapsuppfattningar och paradigmer samt förändringar inom dessa vilka dirigerade forskningsverksamheten. I ljuset av det finländska materialet kan den pedagogiska vetenskapens historia härvid beskrivas enligt mönstret i diagram 2. Av det framgår, att utvecklingen i Finland synnerligen noggrant återspeglar den centraleuropeiska utvecklingslinjen.

I mina egna undersökningar (Iisalo 1980, Från spekulativ till empirisk pedagogik) har jag huvudsakligen koncentrerat mig på att beskriva förändringar inom vetenskapliga paradigmer. Däremot har ingen undersökt hur uppgiften att undervisa blivande lärare i den pedagogiska vetenskapens uppfattningar - en uppgift, som i det finländska samhället givits åt den pedagogiska vetenskapsorganisationen - har påverkat växlingarna i vetenskapssynen. I det följande vågar jag mig på att utgående från de fakta som förnärvarande är disponibla, framlägga några närmast hypotetiska synpunkter.

Diagram 2. Centrala riktningar inom pedagogiken under 1800- och 1900-talet

Tidspunkt för genombrottet	Pedagogiska riktningar	
	Spekulativa paradigmer	Empiriska paradigmer
1850 - 1900	Hegeliansk pedagogik Herbartiansk pedagogik	
1900 - 1950		Experimentell pedagogik Humanistisk pedagogik
1950 - 1980		Nypositivistisk Pedagogik

1. J. Isosaari har ingående beskrivit förändringarna i pedagogikens läromässiga innehåll vid Finlands ledande folkskolläro- utbildningsinrättning, det i Jyväskylä år 1863 grundade seminariet. (Referat 1961, Unterricht von Pädagogik im Seminar Jyväskylä)

in den Jahren 1865 - 1901). Trots att seminariet formellt inte var under professors i pedagogik ledning, förefaller dess undervisning i pedagogik ha följt sin tids universitetspedagogiska innehåll. Från den tidens läroverkslärarutbildning har bevarats likartade uppgifter. I självverket tycks det vara så, att universitetet under de så kallade spekulativa paradigmens maktperiod på 1800-talet rätt långt bestämde huvudlinjen för innehållet i den undervisning i pedagogik som gavs i samband med lärarutbildningen. Några märkbara tensioner mellan lärarutbildningens innehåll och skolans läroplan har inte heller kunnat påvisas. Exempelvis herbartianismen var den doktrin som accepterades såväl av vetenskapsamfundet som skolan. Knappast misstar man sig då man påstår, att en för såväl skolan som vetenskapen gemensam pedagogisk enhetskultur då var rådande. En förklaring till denna problemfria situation kan sökas på många håll. Anmärkningsvärt från den pedagogiska vetenskapens synpunkt är att de så kallade spekulativa paradigmen innebar inom pedagogiken att (1) pedagogisk teori stod i främsta rummet vid sidan av metodik och att (2) pedagogiken byggde på någon allmänt accepterad filosofi. Därför var exempelvis under den hegelianska paradigm-perioden Hegels filosofiska system på många sätt en allmän grund inom det finländska kulturlivet.

2. I början av 1900-talet började den pedagogiska forskningen motta intryck av den vetenskapsuppfattning som utvecklats av den så kallade klassiska positivismen. I synnerhet i Tyskland betonade man den empiriska och deskriptiva naturen inom pedagogisk forskning. Medan den spekulativa pedagogiken konsekvent hade strävat till att dirigera uppfostrans inriktning, således verka normativt, krävdes enligt den nya synen att man vid utforskandet av uppfostran strikt skulle hålla sig till "vetenskapliga" uppgifter. Det nya tänkesättet kom till uttryck i två pedagogiska forskningsinriktningar, som så kallad experimentell pedagogik och humanistisk (geisteswissenschaftlich) pedagogik. Den förstnämnda hade tagit intryck av den nya experimentella psykologin och gick in för att förändra utforskningen av uppfostran till pedagogisk-psykologisk.

Den senare riktningen betonade historiska och samhällseliga faktorer inom uppfostran och var i större utsträckning än den experimentella pedagogiken intresserad av normativa problem i samband med uppfostran. Inom vardera av de nya riktningarna blev den nor-

mativa uppgift som den pedagogiska vetenskapen dittills haft ett problem. Enligt den nya vetenskapssynen borde företrädarna för den pedagogiska vetenskapen ha nekat till handledningsuppgifter i samband med uppfostran, men å andra sidan förutsatte exempelvis i Finland, traditionen och det samhällseliga trycket att professorerna i pedagogik direkt deltog i handledandet, exempelvis i samband med lärarutbildningen. I ljuset av det finländska materialet förefaller det även att i synnerhet under perioden 1900 - 1950, den dittills rådande pedagogiska enhetskulturen genomgick kanske inte direkt en brytning, men höll på att bli ett problem åtminstone för vetenskapsgrenens representanter.

Under 1900-talets första hälft kan man i de uttalanden om vetenskapssynen som gjordes av den pedagogiska vetenskapens finländska representanter, observera åtminstone ett drag med anknytning till det tidigare antydda problemet. I synnerhet den experimentella pedagogikens inflytande var starkt och som en följd av detta ökade intresset för pedagogisk-psykologisk forskning. Härvid betonades vetenskapsgrenens rent teoretiska, deskriptiva natur. Gång på gång påpekade vetenskapsgrenens företrädare likväl, att den vetenskapliga utforskningen av uppfostran inte fick begränsas till deskriptiva ämnen. Företrädarna för vetenskapen hade rätt och skyldighet att utöva reflektiv verksamhet, det vill säga utveckla normativa direktiv för den praktiska uppfostringsverksamheten. Således kom de flesta företrädarna för den pedagogiska vetenskapen fram till en vetenskapssyn, som införlivade drag från det positivistiska forskningsgreppet till en praxis som återspeglade den tidigare spekulativa traditionen. Detta parallella tänkesätt framkom i Tyskland inom den så kallade fenomenologiskt orienterade pedagogiken, vars mest kända företrädare var A. Fischer och P. Petersen.

En central historisk fråga inom denna utveckling är synbarligen varför företrädarna för den pedagogiska vetenskapen höll så hårt fast vid den normativa uppgiften inom pedagogiken, trots att den nya dominerande vetenskapssynen erbjöd dem möjlighet att gå in för rent deskriptiva och inom den vetenskapliga världen mera ansedda uppgifter ?

Jag kan inte framlägga ett dokumenterbart svar på denna fråga. Jag är likväl benägen att länka den dåtida pedagogiska vetenskapens representanters beslut samman med den undervisningsuppgift, som samhället tilldelat dem inom lärarutbildningen. Den vetenskapliga undervisningen i pedagogik var i det dåtida Finland beroende närmast av lärarutbildningen och representanterna för den pedagogiska vetenskapen hade inte råd att neka till de till naturen normativa uppgifter som lärarutbildningen uppställde för vetenskapssamfundet.

Om mitt antagande kan godtas, innebär detta en intressant synvinkel för historieforskningen inom den pedagogiska vetenskapen. Vetenskapssynerna (paradigmen) är naturligtvis på olika sätt samhälleligt definierade, så även inom pedagogiken. Det förefaller att i fråga om den historiska forskningen inom den pedagogiska vetenskapen, i synnerhet lärarutbildningsuppgiften skulle vara den samhälleliga determinant som på ett avgörande sätt påverkar utvecklingen inom ifrågavarande vetenskapsgren.

3. Ett av de mest intressanta och uppenbarligen även i framtiden uppmärksammade målen för den vetenskapshistoriska forskning som koncentrerar sig på uppfattningar om vetenskap, är den pedagogiska vetenskapens senaste utveckling under den så kallade nypositivistiska vetenskapssynens period. Jag känner inte till undersökningar som skulle klarlägga hur lärarutbildningsuppgiften har påverkat den pedagogiska vetenskapen under de senaste årtiondena. Förmodligen har det historiska läget under de senaste decennierna varit definitivt avvikande från tidigare perioder. Uppenbarligen är likväl allmänna konstateranden om den pedagogiska vetenskapens kvantitativa och kvalitativa utveckling under de senaste årtiondena blott ytföreteelser för forskaren inriktad på vetenskapshistoria. Exempelvis i Finland har vi en grundläggande fråga som väntar på att bli besvarad: hur har lärarutbildningsuppgiften påverkat utformningen av den pedagogiska vetenskapen under de senaste årtiondena ?

Företrädare för den pedagogiska vetenskapen och skolans läroplan

I mitt andra exempel är infallsvinkeln en annan. I det föregående granskade jag den påfrestning lärarutbildningen innebär för den pedagogiska vetenskapen, nu gäller det att undersöka den pedago-

giska vetenskapen eller rättare sagt dess representanters inflytande på läroplanerna. Exemplet är taget från utbildningen av finländska läroverkslärare i början av detta århundrade. Läroverkslärarutbildningen var i det dåtida Finland organiserat så, att en magister som utexaminerats från universitetet, erhöll pedagogisk handledning vid ett normallyceum under ett läsår. Detta inbegrep (1) avläggandet av det lägsta akademiska vitsordet i pedagogik, (2) diskussions- och föredragstillfällen under ledning av professorn i pedagogik, (3) handledning i undervisningsmetodik, som skolans ledande lärare (överlärare) höll för auskultanterna i sitt läroämne, (4) diskussioner om allmänna undervisningsarrangemang under skolans rektors ledning och (5) praktiska undervisningsövningar under överlärarens ledning. Dessa moment i lärarutbildningen var i det närmaste de samma som blivande folkskollärare måste genomgå under sin seminarieutbildning. Avsikten med systemet var förstås att ge blivande lärare tillräcklig teknisk träning. Men samtidigt deltog såväl professorn i pedagogik som normallycéets lärare i beslutsprocessen om läroverkets dåtida läroplan. Beslutsfattandet i fråga om läroplanen kan koncentreras till tre punkter: (1) bestämmelser om läroämnenas timantal och innehåll uppgjorda av skolmyndigheterna. Politiska beslutsfattare var så gott som enbart intresserade endast av det innehåll som lärdes ut i skolorna.

(2) Normallycéets uppgift var att välja lämplig undervisningsmetod och presentera den som en normativ modell för undervisningen, en modell som auskultanterna senare kunde utnyttja i sina egna skolor. Normallycéet fattade således nästen alla de beslut som rörde undervisningsmetoden. När de finländska skolmyndigheterna år 1916 utgav sina första undervisningsmetodiska direktiv, var de ingalunda sammanställda av den högsta skolmyndigheten, utan av normallycéerna.

(3) I sin undervisning berörde professorn i pedagogik så gott som enbart allmän pedagogisk teori och så kallade affektiva problem i samband med uppfostran. Inga direktiv från myndigheterna berörde sådana frågor. I praktiken skapade professorn på detta sätt via sin undervisning den pedagogiska doktrin som skolan i sin undervisning hade att realisera. Från läroplanens synpunkt var professorns uppgift således att "skapa" den Bildungstheorie, som i synnerhet skolans mål för personlighetens utveckling byggde på.

Diagram 3. Beslutsfattandet om läroverkets läroplan i Finland omkring år 1900

<u>Beslutsfattare</u>	<u>Element i läroplanen</u>
Professorn i pedagogik	Bildungstheorie + mål för personlighetens utveckling
Skolmyndigheterna (politiska beslutsfattare)	Kognitiva mål + läroinnehåll
Normallycéerna (överlärarna)	Undervisningsmetod

Detta beslutsfattningssystem var synnerligen långlivat. Det tillkom redan på 1860-talet, då den första övningsskolan för blivande läroverkslärare grundades i Helsingfors. Under 1900-talet förefaller den centrala ställning som professorn i pedagogik innehade, gradvis ha försvagats. Detta resulterade omkring medlet av 1900-talet i en period, då professorns ställning var i det närmaste obefintlig. Sedermera har på 1960- och 1970-talet ideologiska element börjat uppträda i de läroplaner som uppgjorts av politiska beslutsfattare. Det tidigare beskrivna systemet visar dock klart, att åtminstone under vissa historiska förhållanden har man tilldelat representanterna för den pedagogiska vetenskapen rätt att fatta ytterst centrala beslut i fråga om läroplanen. Enligt min uppfattning möjliggjordes detta av den pedagogiska enhetskultur, vilken ännu i början av 1900-talet var rådande i Finland som ett arv från 1800-talet. Samtidigt antyder det ovan beskrivna systemet klart, att i samband med lärarutbildningen har man åtminstone tidvis fattat avgöranden som i själva verket har påverkat skolans läroplan.

Det ovan beskrivna systemet väcker några principiella historiska frågor. I detta sammanhang berör jag endast två:

1. I Finland var normallycéet länge under tillsyn av professorn i pedagogik. Detta innebar, att även normallycéets modellundervisningsmetod i princip skulle anpassas till den teoretiska grundsyn som framfördes av professorn. Å. Holmström har i en licentiatavhandling som granskats vid Åbo Akademi kunnat påvisa, att åtminstone i fråga om det svenskspråkiga normallycéet så faktiskt var fallet. Enligt Holmström följde man under normallycéets första tider (cirka 1864-1880) helt de tankar, som den dåvarande profes-

sorn hade framfört i sina huvudarbeten. I ett senare skede kan man konstatera, at normallycéets metoder endast förhållandevis långsamt anpassade sig efter de nya åskådningar professorn framförde. Mine egna iakttagelser, baserade på den finskspråkiga normallycéets arkivmaterial, bestyrker detta. Undervisningens normativa metod var i regel mera "gammalmodig" än professorns teori.

2. Under den tid som jag själv har undersökt, det vill säga åren 1890 - 1920 var W. Ruin professor i pedagogik. Jag har med hjälp av tillgängligt material försökt rekonstruera det huvudsakliga innehållet i den undervisning han gav för blivande lärare. Jag vågar mig på följande konstateranden:

(1) Innehållet i de akademiska examensfordringarna och i den muntliga undervisning professorn gav vid normallycéet var i fråga om sine pedagogiska grundtankar i stor utsträckning det samma.

(2) Professorn tycks huvudsakligen ha inriktat sig på att genomgå en allmän bakgrund till uppfostran, med anknytning till utvecklingen av människouppfattning, edukativitet och personlighet.

(3) Under Ruins långa karriär växlade de pedagogiska modeströmningarna (till en början herbartianism, senare reformpedagogik). Professorn värderade dem endast delvis från vetenskapliga synpunkter. Främst värderade han pedagogiska idéer med hänsyn till hur väl man utgående från olika doktriner kunde främja utvecklingen av självständiga personligheter. Pedagogikens vetenskapliga aspekter förefaller i hans fall ha underställts hans egen nyhumanistiskt idealistiska grundsyn. Professorn strävade målmedvetet och upplyst till att skapa och utveckla ideologin bakom skolans läroplan, till att vara en påverkare av läroplanen. I synnerhet en i undervisningen ingående pedagogisk teori förefaller ha varit den ideologiska grund som skolan erbjöds. Den vetenskapliga lärdomen tjänade på detta sätt skolan.

Slutanmärkning

För historieforskaren verkar temat pedagogisk vetenskap inom lärarutbildningen vara ett givande forskningstema. De kortfattade exempel jag här framfört, förefaller trots sina brister antyda, att det vore nyttigt att närma sig ämnet inom en förhållandevis bred referensram, inom vilken lärarutbildningens synpunkter förenas med vetenskapshistoriens synpunkter samt aspekter i samband med utformningen av läroplanen.

DISKUSSION

Knut Jordheim: Jeg vil tage udgangspunkt i Iisalos formulering om "l r r rutt rb dningsupp g ften som den samh llef liga determinant som på et avg r nde sätt påverkar utvecklingen inom ifrågavarande vetenskapsgren".

Til trods for angivelige særlige forhold i Finland ser jeg l ghedspunkter med norske forhold med hensyn til pædagogikkens "skoleafh ngighed" indholdsmæssigt set. Denne afhængighed kan opfattes som "de tusind muligheder", men kan også på flere m der indsnævre pædagogikkens indhold.

På den anden side vil jeg advare mod en for stor afhængighed af bestemte kilder i historieforskningen. Jeg synes, at Iisalos ræsonnement i for høj grad baserede sig på analyse af undervisningsplaner (læreplaner) som kilde for studium af pædagogikkens udvikling. Man må anbefale historieforskeren at finde frem til flere og mere varierede "materialer", vedrørende hvad jeg vil kalde "den pædagogiske proces".

Med denne proces t nker jeg på de mange faktorer i l reruddannelsessammenh ngen specielt på norske seminarier (l rerh gskoler), som påvirker indholdet af p dagogiksyntet: foruden undervisningsplaner (læreplaner) også eksaminer som regulerende faktor, endvidere kontakten med praksis i grundskolen ( velsesskoleundervisning), det daglige samvær med kolleger, som repræsenterer andre fag end pædagogik, (det sidstnævnte i modsætning til pædagoger på universitetsniveau) osv.

Hvis sådanne faktorer blev medtaget i undersøgelserne, ville det muligvis kunne bidrage til et svar på det spørgsmål, som Iisalo opfattede som grundlæggende: "Hur har l r rutt rb dningsupp g ften påverkat utformningen av den pedagogiska vetenskapen under de senaste  rtiondena ?" Jeg vil kalde de efterlyste materialer for historisk-sociologiske materialer.

Vagn Skovgaard-Petersen: Vi har i forskningen gjort for lidt ud af folkeskolel reruddannelsen. I hvert fald savner vi i dansk

sammenhæng i høj grad forskning på dette område. Men materia-
lerne er nu ved at blive genstand for opmærksomhed. Et af lands-
arkiverne har startet en indsamling, idet man har konstateret,
at en lang række læreruddannelsessteder (seminarier) ligger inde
med et materiale, som faktisk skulle have været afleveret. Nogle
havde desværre ryddet kraftigt op.

Måske er der en sammenhæng mellem kildematerialets placering
uden for de offentlige arkiver og dette, at vi har så få under-
søgelser vedr. læreruddannelsens historie. Nu er gymnasielærer-
nes uddannelse taget op, men hvad angår folkeskolelærernes uddan-
nelse er der en lakune, som det er meget påkrævet at få fyldt ud.

Knut Jordheim: Jeg mener også, det ville være vigtigt at beskæf-
tigg sig med, hvad pædagogik er på læreruddannelsesplanet. Det
burde i højere grad være klart, hvilke kræfter der bestemmer
pædagogikken på seminarierne (lærerhøgskolerne). I Norge har vi
i løbet af de sidste år fået direktiver vedrørende så omfattende
emner, der skal indgå i undervisningen, at der næsten ikke
bliver plads til, hvad man ellers forstår ved faget pædagogik.
Historikere bør også efterspore materiale vedrørende den slags
forhold.

IV MATERIALER OG METODER TIL BELYSNING AF
STYREMEKANISMER

1. Statslige midler til det folkelige oplysningsarbejde.

Veli Nurmi

Paul Lönnström

Søren Ehlers

2. Lokalsamfund og skole. Lokalsamfundets indflydelse på skolen og omvendt.

Kaare Ulrich Jessen

Olav Sunnanå

Sven-Åke Selander

STATSLIGE MIDLER TIL DET FOLKELIGE OPLYSNINGSARBEJDE

Veli Nurmi

På grund av erfarenheter i vardagslivet kan man till att börja med konstatera, att man genom statsmaktens ekonomiska åtgärder på ett avgörande sätt kan påverka utvecklingen av bildnings- och skolverksamheterna. Före skolreformen fanns det nämligen flere hundra privata läroverk i Finland - och man kan säga, att störstadelen av läroverken utgjordes av privatskolor. Under senaste årtiondet försvann de helt ur bilden genom statsmaktens åtgärder. Det finns i detta nu knappt trettio privata mellanskolor som ersätter grundskolan. Då privatskolorna förr hade större spelrum dvs. möjligheter att organisera sin undervisning än vad statsskolorna hade, förändrades situationen till det rakt motsatta på grund av statens ekonomiska åtgärder.

Då jag fick ämnet för mitt föredrag i min hand, trodde jag först, att det närmast skulle omfatta det fria bildningsarbetet, eller som man förut sade fria folkbildningsarbetet. Det omfattar även vuxenutbildningen. Eftersom ingen av de övriga föredragshållarna tagit upp ämnet folkskolan eller läropliktsskolan, tog jag upp denna folkbildningsform för granskning. De synpunkter som nu presenteras, kan naturligtvis tillämpas även på gymnasiet, eller som vi i Finland säger på mellanstadieskolningen. Mellanstadiet omfattar såväl gymnasiet som yrkesutbildningen.

Folkskolan och det fria bildningsarbetets former hör historiskt till närhistorien. Beträffande vårt skolväsende kom folkskolan till först under slutet av förra århundrade, medan lärdomsskolan naturligtvis var av äldre datum. Formerna för det fria bildningsarbetet omfattande folkhögskolorna samt medborgar- och arbetar-instituten hänför sig närmast till detta århundrade. Om vi börjar "rota" i vår folkbildnings begynnelsekedan, då kommer vi ända till den svenska tiden, då Finland var en provins i öster. I detta sammanhang vore det naturligtvis intressant att studera våra 1600-tals biskopars verksamhet, nämligen Rothovius och Getzelius, som lärde det finska folket att läsa, till all lycka - om än med tvång. De tiderna har jag dock inte för avsikt att

närmare gå in på i mitt föredrag, utan jag behandlar närmast tiden efter 1850. Men jag kan dock nämna, att uppkomsten av den ambulande skolan helt säkert befrämjades av att en person, som lärde barn att läsa, erhöll et mindre arvode. Och i uppkomsten av den ambulande skolan ligger också den egentliga tillkomsten av yrkesutbildare.

Innan jag går in på granskningen av metoder och material, är det skäl att i korthet beskriva de yttre ramarna för folkbildningsarbetet, eftersom de även utan granskning är allmänt kända, ävensom några ekonomiska faktorer som inverkat härvidlag. Den första folkskolförordningen gavs 1866. Med statens stöd hade redan dessförinnan några enstaka folkskolor inrättats på basen av 1858 års förordning. Utgående från den rät fria förordningen uppstod i städerna en sexårig folkskola, på landsbygden åter en fyraårig. Skolorna på landsbygden erhöll större statsbidrag än skolorna i städerna och därför kom dessa stadsskolor att vara självständigare än landsbygdsskolorna. År 1921 trädde lagen om läroplikt i kraft enligt vilken folkskolan bestod av en tvåårig lägre folkskola och en sexårig högre folkskola. Även en förtsättningskola grundades, men på grund av depresssionen på 1930-talet kunde den inte utvecklas i brist på statsmedel och sålunda befann sig hela folkskolväsendet i en period av tillbakagång och det inrättades skolor med förkortad lärokurs och med endast en lärare. I slutet av 1940-talet blev folkskolan sjukklassig. Enligt folkskollagstiftningen av år 1958 blev den egentliga folkskolan sexårig och medborgarskolan blev tvåårig. På 1960-talet kunde medborgarskolan dock göras även treårig. På 1970-talet kom den nioåriga grundskolan till genom att sammansmälta folkskola, medborgarskola och mellanskola. Som en speciell resursfråga måste man hålla det, att man i folkskolorna i Finland just under krigstiden började servera eleverna gratis måltider. Även jag har kommit i åtnjutande av denna förmån.

Vad det fria bildningsarbetet angår, kan jag nämna att det första arbetarinstitutet grundades i Finland år 1899. I detta nu är antalet medborgarskolor och arbetarinstitut närapå 300 och elevantalet uppgår enligt senaste statistik till en halv miljon. Antalet folkhögskolor har redan en längre tid rört sig mellan 80 och 90, men genom att utveckla deras verksamhet har de dock hål-

lits kvar inom utbildningssystemet. Av olika former inom fria bildningsarbetet kan nämnas studiecirklar, kvällsgymnasier, biblioteksverksamhet, musikundervisning, idrottsinstitut och brevkurser. I detta nu är vuxenutbildningen föremål för ett intensivt planeringsarbete. Flere kommittéer är engagerade i denna fråga.

Den ekonomiska regleringens finska enhet utgörs av marken en myntenhet som kom till under förra århundradet och vars värde till en början fastställdes till en fjärdedels rubel. Nu är den enligt den officiella kursen ungefär en femtedels rubel. Detta är ingalunda den viktigaste frågan vad utvecklingen av skolningen beträffar, men grannlandets penningvärde i förhållande till den finska valutan är nog så viktig för Finland. Men det viktiga nu är, att pengarna avgör även folkbildningsfrågorna och att vårt undersökningsmaterial närmast utgörs av marken och dess värdeväxlingar. Det finns naturligtvis också flera andra faktorer som inverkar på utbildningen, men ifråga om detta föredrag är de av underordnad betydelse.

Sett ur den ekonomiskhistoriska forskningens synvinkel är det en fördel, beträffande utbildningen, att källmaterialet som skall undersökas, är så tydligt och till råga på allt till sin natur så kvantitativt. För sin del möjliggör det en mångsidig metodik. Man behöver inte befara att datamaskinen som resultat skulle ge sorterad "goja", vilket i en del databehandlingar kan vara möjligt.

Undersökningsmaterialet kan man finna på samma ställen som övrigt historiskt material, otryckt och tryckt. Utgångspunkten för allting är lagstiftningen, och materialet som berör lagstiftningen kan man finna både i Finlands författningssamling i form av färdig lagstiftning och i riksdagens handlingar. Sakhandlingarnas alla detaljer framgår av t.ex. senatens och statsrådets protokoll, av vilka de äldsta förvaras i riksarkivet i Helsingfors. I riksarkivet kan man också finna kommittéarbeten, som eventuellt föregått lagstiftningen, ävensom deras primärarkiv. Allmänhetens reaktioner på gjorda beslut kan man läsa ur tidningarnas mikrofilmer. Genom intervjuer kan man även få veta nytt om gångna tider, åtminstone får man fram "feelingen". Själv har jag intervjuat en person, som seminarierector Uno Cygneus utsåg till föreståndare för den första modellskolan på 1860-talet.

Det är kanske skäl att nämna, att i lagstiftningen talar man sålunda inte om angivna mark utan om procentandelar, uttryckligen det som är statens andel av utgifterna. Jag har synnerligen omsorgsfullt studerat grundskollagstiftningens tillblivelseprocess och som resultat kan jag nämna det faktum att två frågor gav beslutsfattarna allra mest huvudbry såväl i kommittéskedet som i regeringen och i riksdagen dvs. de främmande språken i grundskolan samt statsbidraget till kommunerna. På dessa två frågor höll hela processen på att falla. Men det beslut som gjordes för 15 år sedan, är allt ännu i kraft som sådant: statens andel är ungefär $2/3$, kommunernas $1/3$. Detta för sin del inverkade på att kommunernas skattöre knappast alls steg med anledning av skolreformen. Men statens skatteprogression "bet" desto hårdare på medborgare med goda inkomster, och dessa betalar i själva verket tilläggskostnaderna. Inkomstförskjutningen från de välbärgade till de mindre bemedlade har således skett genom statens skatteprogression. Men enligt min åsikt blir de fattiga lidande av det förstnämnda beslutet d.v.s på den grund att alla måste läsa minst två främmande språk - till och med i Savolax.

Vid sidan av lagstiftningen och av myndigheterna givna stadganden utgör statens budget från olika år ett centralt källmaterial, då man undersöker statens andel i finansieringen. Förutom följande års utgiftsberäkningar innehåller budgeteringarna ofta en överblick över förgångnen tid och de ger t.o.m. kalkyleringar över framtida utveckling. Dylika budgeter jämte motiveringar har redan länge stått att få tryckta. Om man i undersökningen vill få med även riksdagsmännens ställningstaganden samt riksdagens beslut, är naturligtvis ovannämnda riksdagshandlingar den rätta källan för forskning. Åtminstone i riksdagen bandas alla anföranden inklusive anmärkningar.

I skolstyrelsens arkiv, vars äldsta del förvaras i riksarkivet, finns kommunernas och läroverkens räkenskapshandlingar, åtminstone från senaste tid. Likaså, om vi går in på detaljer, förvaras dessa handlingar i kommunernas och läroverkens arkiv; de äldsta av dem finns i landskapsarkivet. Dessutom framgår det av budgeten och bokföringen, hur mycket pengar det gått åt till lärarlönerna, byggandet av skolor, elevskjutsar, läromedel osv. Då det är fråga om det fria bildningsarbetet - det gäller ju fri-

villigt studerande - står samhället inte för alla utgifter, vilket är fallet i läropliktskolorna, utan eleverna betalar själva en del av omkostnaderna. I detta sammanhang kan nämnas, att undervisningen i gymnasiet och yrkeskolorna år för år har blivit allt billigare för eleverna; målet är gratisskolgång även i mellanstadieskolorna - och läroverken.

Jag nämnde redan, att i den ekonomiskhistoriska undersökningen är primärmaterialiet kvantitativt och är i den bemärkelsen likadant som det empiriska materialet. Detta betyder även - beroende på problematiken - att man kan erhålla resultat genom olika statistiska metoder. Flervariabelmetoderna lämpar sig också för detta ändamål, om också historiskt kvantitativt material traditionellt framlagts i forskningsrapporterna i form av talserier, tabeller och grafiska avbildningar och statistiska kartor.

Som ett exempel på användningen av historiskt källmaterial i statistiska analyser kan jag nämna min egen doktorsavhandling i början av 1960-talet. Efter att ännu i kandidatexamen ha haft psykologi som huvudämne "samlade jag om" och började forska i pedagogikens historia. I min undersökning räknade jag bl.a. ut skillnadernas betydelse mellan vitsorden i undervisningsförmåga, vilka getts i olika lärarutbildningsinstitut - materialet var således från förra århundradet. Härtill kommer korrelationen mellan vitsordet i undervisning och övriga vitsord, samt hur undervisningsförmågan småningom under tidens lopp lösgör sig från beroendet av läroämnena och bildar en egen faktor etc.

På olika håll i världen forskade man under tidigare år i utbildningens inverkan på levnadsstandarden och på folkens välstånd. Man trodde nämligen att utbildningskvantiteten, varför inte även kvaliteten, korrelerar med ett folks välstånd, m.a.o. ju mer utbildning des bättre i allmänhet. Nu är man inte längre lika optimistisk, då resultaten - i synnerhet från utvecklingsländerna - inte har kunnat utvisa att detta påstående skulle hålla streck. Då vi oväntat möts av ekonomisk depression, och även på grund av andra orsaker, vore det skäl att undersöka, vilken optimal mängd av utbildning samhället borde ge var och en så att samhället självt skulle gå framåt. Övrig "överlopps" utbildning kunde sedan vara mer individuell, beroende på var och ens egna hobbyer och intressen.

Jag skulle tro, att situationen i de nordiska länderna redan är sådan, att samhället inte längre kan delta i ytterligare finansiering av utbildningen. I Finland utgör utgifterna för bildning ungefär en femtedel av den årliga budgeten, och i många kommuner, i synnerhet i de små, närmar sig procenttalet 50.

Själv understöder jag en sådan skolpolitik som gör det möjligt att var och en kunde komma så långt som den egna förmågan förslår, eller "så långt ögat når". Den överlopsdel som samhället inte kan dra nytta av må vara humanistisk utbildning för ens egen skull. Åtminstone i Finland är det ett faktum, att all erhållen utbildning inte kan utnyttjas av samhället, utan en del av den skolade befolkningen utför arbete som inte motsvarar utbildningen. En del är akademiska arbetslösa. Mången skaffar sig en yrkesutbildning på mer än ett område. Då jag i tiden studerade, visste jag med säkerhet att jag skulle ha omedelbar nytta härav, vilket även har varit fallet. Då dagens ungdom studerar, kan man inte alls vara säker i detta avseende.

Olika skolformer har sålunda under historiens gång levat och lever alltjämt utgående från hur mycket medel samhället satsar på dem. Då staten och kommunerna, m.a.o. samhället, betalar allt, kan var och en gå i skola och studera oberoende av förmögenhet och boningsort, vilket betyder jämlikhet i utbildning. Ju mera skolgång den enskilda medborgaren måste bekosta, desto större bli skillnaderna i utbildningen i de olika socialgrupperna. Och om statsmakten konstaterar att skolningen på ett visst utbildningsområde inte längre behövs, då är slutet nära eftersom privat skolverksamhet i vår tid är omöjlig att ordna, åtminstone i större utsträckning. Fria bildningsarbetet fungerar bra så länge folkhögskolorna får 90% i statsbidrag för utbetalning av lärarlöner och 70% för övriga utgifter, medborgar- och arbetarinstituten får likaså 70%. Detsamma är fallet med andra former av fritt bildningsarbete.

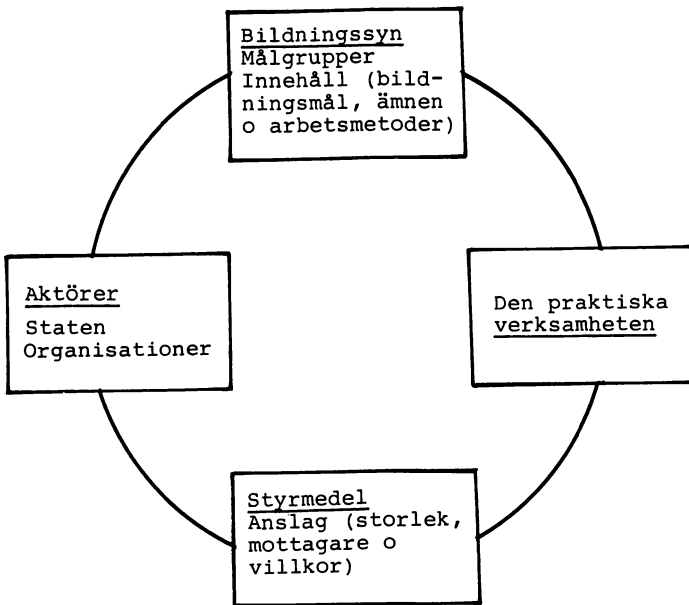
Några helt plötsliga ändringar i finansieringen av utbildningen torde dock inte ske; finansieringen är ju lagstadgad med undantag av smärre sparbeslut. Det demokratiska, parlamentariska beslutsfattandet garanterar en relativt stabil samhällsutveckling även inom utbildningens område.

STATLIGA ANSLAG TILL DEN FRIA OCH FRIVILLIGA
FOLKBILDNINGEN I SVERIGE

Paul Lönnström

Eftersom Veli Nurmi i sitt anförande tog upp det formella skol-
väsendet, skulle jag vilja komplettera med en kort redogörelse
för min egen pågående studie om det icke-formella undervisnings-
väsendet. Den behandlar det som i Sverige kallas den fria och
frivilliga folkbildningen, dvs bildningsverksamhet inom olika typer
av organisationer såsom föreläsningsföreningar och studieförbund.

Figur: Samspelet aktör-bildningssyn-styrmedel-verksamhet



Undersökningen har som syfte att studera statens och organisationernas bildningssyn under en hundraårsperiod från och med 1880-talet. Med bildningssyn avses aktörernas åsikter om vilka målgrupper folkbildningen skulle rikta sig till, och vilket innehåll (bildningsmål, ämnen och arbetsmetoder) den skulle ha (se figur !). Så länge organisationerna kunde finansiera sin verksamhet på egen hand, kunde de också bedriva den efter egna idéer. När det blev aktuellt med statliga bidrag, utsattes de för styrning. Staten hade möjlighet att använda bidragen som styrmedel genom att utforma dem på speciella sätt kvantitativt och kvalitativt. I det sistnämnda fallet kunde medlen ges till en särskild mottagare eller på andra sätt förknippas med specifika villkor. Organisationerna hade till en början bara att acceptera dessa villkor eller att avstå från statliga medel. Men efter hand kunde de också på olika sätt försöka påverka beslutsprocessen i samhället och därmed också styrmedlen. Staten och organisationerna behöver alltså inte alltid ha haft olika bildningssyn. En grundhypotes i undersökningen är, att folkbildningen haft en komplementär funktion i förhållande till det formella skolväsendet. Det har inneburit att staten försökt styra verksamheten till att omfatta utbildning som det allmänna för tillfället inte har haft hand om.

Jag skall här ge några exempel på hur den fria och frivilliga folkbildningen i Sverige styrts med hjälp av statsbidragen.

När Stockholms Arbetarinstitut i början av 1880-talet erhöll statliga bidrag, tvingades man i sin stadga skriva in ett förbud mot politisk och religiös propaganda. Bakgrunden till villkoren torde ha varit det faktum att institutets föreståndare Anton Nyström var en känd positivist och en suspekt figur i etablissemangets ögon. Propagandaförbudet kom att gälla alla statsunderstödda föreläsningsföreningar, som arrangerade s k populärvetenskapliga föreläsningar. Enligt bestämmelserna för statsbidrag skulle föreläsningarna rikta sig till "arbetsklassen". 1908 ändrade riksdagen målgruppen till det mer obestämda "allmänheten". Föreläsningsföreningarna hade begärt denna förändring, eftersom majoriteten av åhörarna inte var arbetare. I detta fall fick alltså styrmedlen anpassas till verkligheten.

Fr o m 1912 blev studiecirkelbiblioteken bidragsberättigade. Anslagen kunde dock endast sökas av riksorganisationer, vilket passade nykterhetsrörelsen bra men arbetarrörelsen sämre. För att komma i åtnjutande av medlen omorganiserade den sistnämnda sin bildningsverksamhet och grundade Arbetarnas Bildningsförbund. Sedermera skulle statsapparaten och arbetarrörelsen komma att stå på mer vänskaplig fot med varandra.

Slutligen ett exempel med mer modern anknytning. Studiecirkeln har som bekant sedan länge varit folkbildningens viktigaste verksamhetsform. I Sverige blev den bidragsberättigad i samband med 1947 års stora folkbildningsreform. Före detta år kunde en studiecirkel vara utformad lite hur som helst vad gällde antal deltagare, antal sammanträden och arbetsmetoder. Från och med 1947 har cirkelarna anpassats till bestämmelserna och formellt blivit mycket lika. Studiecirkeln är i sin moderna version en produkt av statsbidragssystemet.

DEN CENTRALE OG DEN LOKALE VIRKELIGHED

Søren Ehlers

I et vist omfang har Lönnström taget ordet ud af munden på mig. Jeg vil fortælle lidt om Slotsholmen i København. På denne lille ø, der ligger direkte ud til havneindløbet, finder vi Folketinget og centraladministrationens vigtigste kontorer. Der har vi Rigsarkivet og Det kongelige Bibliotek - vi finder faktisk der alle de institutioner, som uddannelseshistorikeren bør besøge. I Folketingets tilhørerloge kan han/hun følge lovenes tilblivelse, og i tingets arkiv og bibliotek kan han/hun efterspore skriftligt kildemateriale. Der er på Slotsholmen nem mulighed for at interviewe centralt placerede embedsmænd, og i Rigsarkivet venter arkivpakker i tusindvis på den energiske forsker. Endelig byder Det kongelige Bibliotek på enestående muligheder for den, der vil studere fremstillinger og tryksager af enhver art. Når uddannelseshistorikeren befinder sig på Slotsholmen, synes han/hun at have optimale muligheder for at nå til pålidelige resultater.

Men, og det synes jeg fremgik af Veli Nurmis indlæg, det er for snævert at gå til værks på den måde. Vi får ikke et rimeligt billede af uddannelsessystemet og dets gerninger, hvis vi slår rod på Slotsholmen. Vi må lære at se tingene gennem andre briller - "det offentlige" er ikke den eneste faktor af betydning.

Selvfølgelig er der store forskelle i det historiske forløb i Danmark og i Finland, og jeg må derfor indlede med at sige, at jeg tager mit udgangspunkt i det danske samfund. Det er det, jeg ved mest om.

Min vigtigste indvending mod Nurmis indlæg er, at han er for tilbøjelig til at se på tingene med statens øjne. Det kan der være en historisk forklaring på. Måske var det historiske forløb i Danmark fra ca. 1850 helt anderledes. Jeg vil her pege på det fænomen, der i Danmark kaldes "de folkelige bevægelser" og på svensk "folkrörelser".

De er vigtige for det danske landbosamfund - selv om Danmark var tidligt industrialiseret, fortsatte det med i åndelig forstand

at være et landbosamfund. Jeg vil her nævne en artikel af Århus-professoren H.P. Clausen, som jeg har været meget optaget af. Den har titlen "Hvor længe varede det 19. århundrede kulturelt?". H.P. Clausen argumenterer for, at danskerne, selv om de måske var industrialiserede allerede fra 1890'erne, fortsatte med at tænke som bønder helt op til slutningen af 1950'erne. Vi fortsatte i de åndelige rammer, der var bestemt af udviklingen i det 19. århundrede.

Den afgørende ændring i forrige århundrede skete ikke på Slotsholmen. Det var noget, der begyndte åndeligt og efterhånden blev mere og mere materielt. De lokale kredse, der begyndte at se på deres liv med nye øjne, ville vi i dag kalde græsrodde. Det typiske for danskerne - og vel også for de øvrige nordiske folk er, at når de har et eller andet fælles, vælger de at stifte en forening. Det åndelige fællesskab bliver institutionaliseret i foreningsformen, og antallet af lokale kredse, der i forrige århundrede gik i gang med at skrive vedtægter, vælge formand o.s.v. var kolossalt. Alle mulige formål blev tilgodeset, og disse nye foreninger fik ofte i sagens natur et alternativt præg. De betød fornyelse og var måske vendt mod de bestående tilstande. Med den stigende selvbevidsthed blandt selvejerbønderne kom disse nye lokale institutioner ofte til at udgøre et alternativt miljø. Alternativt over for byerne og deres kultur. Landbrugslandet Danmark blev jo styret fra byerne eller fra Slotsholmen.

På landet opstod altså små alternative miljøer. Vi må huske på, at sidste tredjedel af forrige århundrede var gode tider for landbruget, så der var økonomisk basis for, at de alternative miljøer ved hjælp af egne lokale institutioner som friskole, brugsforening eller andelsmejeri, slog rod og blev så dominerende i landets forskellige egne, at de tilsammen kom til at danne en bevægelse.

Disse folkelige bevægelser blev undertiden så stærke, at de kunne ansætte lønnede funktionærer og var så på vej til at blive en organisation. Dette skridt - at ansætte lønnede funktionærer - betyder, at græsrodde efterhånden mister den grønne farve. Det er lidt af et postulat, men i så tilfælde kommer impulserne snart i overvejende grad fra apparatet selv - bevægelsen forsvinder, og organisationen lever videre.

Jeg påstår så, at dette foreningssystem bestående af miljøer i en fælles bevægelse i perioden ca. 1870-90 var så stærkt, så alternativt, at det etablerede en alternativ kultur. Man kan bedst se det i det miljø, vi kalder det grundtvigske, fordi det var meget inspireret af Grundtvigs ideer. De aktive grundtvigianere viste deres særpræg ved at gå anderledes klædt og ved fx at stave og skrive anderledes. Navneord blev fx stavet med lille begyndelsesbogstav, og titlerne blev strøget. Børnene blev ikke længere opkaldt efter slægten, men fik nordiske navne som Frode, Uffe, Dagmar og Ingeborg. Den alternative kultur, der byggede på de selvstændige bønder, begyndte imidlertid at dø ud, da bønderne sejrede socialt og politisk. Efter systemskiftet stod land og by ikke længere stejlt over for hinanden - den alternative landbokultur optog elementer fra bykulturen og omvendt. Men i mange nutidige landbomiljøer kan vi stadig finde markante rester af den alternative kultur, og de præger fortsat uddannelsessystemet. Vi har stadig frie højskoler, efterskoler, friskoler og foredragsforeninger.

Derefter begynder vi at få den stærke dominans af staten, som Nurmi og til en vis grad Lönnström har været inde på. Så oplever vi, at statens forsøg på at styre på uddannelsesområdet tørrer sammen med traditionerne fra den alternative periode. Vi har i øjeblikket et interessant levn fra et af de grundtvigske miljøer som undervisningsminister. Der er meget i Bertel Haarders sprog og synspunkter, der viser, at han er et produkt af et grundtvigsk højskolemiljø.

En bemærkelsesværdig arv fra den alternative periode er foredragsformen - at man taler ud over for hinanden. Jeg tør slet ikke vove mig ind på at sige, hvad folkeoplysning er - et vanskeligt, stort og bredt begreb. I dansk folkeoplysning spiller foredragsformen en stor og afgørende rolle. Sådant noget som studiecirklerne har ikke haft samme betydning. I foredragssalen sidder man tavst sammen, og kommunikationen er envejs. Man synger ja, men man diskuterer ikke. Det var faktisk indoktrinering, der foregik i de folkelige forsamlingsbygninger. De omrejsende foredragsholdere var bevægelsernes egentlige organisation. De drog fra forsamlingshus til forsamlingshus, fra højskole til højskole og frem lagde bevægelsens ideer og værdier. Det var dem, der skabte det

fællespræg i miljøerne, der var forudsætningen for, at de tilsammen kunne danne en bevægelse.

Det er for mig at se et faktum, at vi i forrige århundrede havde en alternativ kultur, der spillede en afgørende rolle for samfundet, og derfor går vi fuldstændig galt i byen, hvis vi i vort arbejde med uddannelseshistorien nøjes med at "befinde os på Slotsolmen". Hvis vi udelukkende interesserer os for det offentliges handlinger og overvejelser, får vi ikke hold på de værdifulde impulser fra forrige århundrede.

Når talen er om metoder og materialer til belysning af styringsmekanismer, må vi ikke som Veli Nurmi koncentrere os om det centrale, det kvantitative. Kun ved at interessere os for de ikke-offentlige sammenhænge får vi mulighed for at få fat på nuancerne. Ofte må forskere, der går den vej, udvikle sig til lokalhistorikere, hvis de vil have mulighed for at udnytte det værdifulde ikke-offentlige kildemateriale. Ved at sammenstille dette materiale med det, som det offentlige kaster af sig, får vi de bedste muligheder for at begribe det uddannelseshistoriske forløb.

Så vil jeg endelig sige, at jeg tror, at det vil vise sig, når man får klarlagt både den lokale og den centrale virkelighed, at der er bemærkelsesværdige uoverensstemmelser. Der er et åbenlyst misforhold mellem de forestillinger, der blev gjort centralt, og de opfattelser, der udviklede sig lokalt. Lovene blev fx skabt på grundlag af den centrale virkelighed, mens de blev fortolket på basis af en anderledes lokal virkelighed. Den forskel, der altid må være mellem den lokale og den centrale virkelighed, må vi ikke glemme i den uddannelseshistoriske forskning.

DISKUSSION

Gunhild Nissen: Jeg er meget enig med Søren Ehlers, men du kunne godt have nævnt, at mindst halvdelen af staten jo også kommer fra de alternative miljøer, selv om den ikke opfører sig som miljøerne. Der sker altså noget med folk, når de bliver stat. Den position, man har i forhold til statsmagten, betyder noget for éns holdning til det miljø, men udgår fra. Hvis man tager en bondeemand og sætter ham ind på Slotsholmen, så er han ikke bondeemand mere. Det der var alternativt, blev så anerkendt, så det snart var de andre, der blev alternativ.

Gunnar Richardson: Jeg mener som Søren Ehlers, at der er fejlagtige proportioner på studierne, sådan at den lokalhistoriske forskning bliver forsømt. Adgangen til et lettilgængeligt kilde-materiale styrer forskningen mod studiet af statsmagten.

For forskningen ville det være særdeles værdifuldt, hvis forskere kunne kulegrave de store mængder materiale, der ligger fx i de kommunale arkiver.

Jeg vil nævne et eksempel fra Sverige på det, Paul Lönnström talte om. Folkeoplysningsorganisationerne er blevet en slags instrumenter for statsmagten i forbindelse med informationskampagner. Det gjaldt ved forfatningsreformen i 1970 og ved folkeafstemningen om atomkraft i 1980. Organisationerne fik her særlig fordelagtige økonomiske vilkår for studiekredse og andet.

Der er en tendens til, at de gamle organisationer bliver en slags forretningsdrivende kursusvirksomheder. Det kan synes forkert, men det er også praktisk, da de er fleksible og hurtige til at reagere på signaler. Men det er interessant at se, hvordan de bliver lydige instrumenter for statsmagten.

Søren Ehlers: At oplysningsforbundene indgår i statsapparatet på en lidt speciel måde i forbindelse med oplysningskampagner har vi også kunnet se en tendens til i Danmark. Men når oplysningsforbundene får halvofficiel karakter, får tilskud, begynder at ansætte lønnede funktionærer og begynder at forstene, ja så er oplysningstraditionen i hvert fald i Danmark så stærk, at der

skyder andre initiativer op et andet sted. Den grundtvigske bevægelse har nærmest et paranoidt forhold til staten. Staten er det store uhyre. Det har fx friskolefolk fået ind med modermælken, og det mærkes, når institutioner får en offentlig karakter. Et godt eksempel er Friskolernes Kontor i Fåborg, hvor der er ansat en mand til at føre forhandlinger med statsmagten. Denne mand bliver kontrolleret i alle ender og kanter af friskolefolkene.

Mihail Larsen: Den grundtvigske bevægelse, som Søren Ehlers har talt om, har sin socialhistoriske rod i bondestanden. Danmark var et bondesamfund til begyndelsen af 1950erne, men det regeringsbærende parti har i Danmark som i Sverige siden midten af 1920erne været Socialdemokratiet. Man kan spørge, hvordan man skal forstå den grundtvigske bevægelse i et århundrede, der er politisk styret af en anden samfundsklasse end bondestanden. Arbejdernes eget oplysningsforbund, AOF, var fra midten af 1920erne til begyndelsen af 1930erne stærkt politisk, økonomisk og ideologisk orienteret, mens det fra da og helt til nu er blevet mere og mere ideologisk sløret. I dag ligner det alle de andre oplysningsforbund. Det kunne bekræfte den tese, at oplysningsforbundene nærmer sig en affirmativ rolle i forhold til staten. For AOFs vedkommende findes en teori om, at udviklingen skyldes, at forbundet var opstået og udviklet, mens Danmark endnu var et landbrugsland. Det man drøftede, kunne ikke forbindes med den samfundsmæssige realitet. Det blev noget utopisk. Bondebevægelsen derimod var hurtig til at omsætte sine ideer i skolelovgivning, da den fik magten omkring århundredskiftet. Derfor fik den en meget stærkere indflydelse på uddannelsessystemet, end arbejderbevægelsen har fået. Man kan sige, at arbejderbevægelsen opstod for tidligt, eller industrialismen kom for sent til Danmark. Fordi den ideologiske og uddannelsespolitiske offensiv kom på et tidspunkt, da Danmark var industrielt tilbagestående, er det blevet umuligt for arbejderbevægelsen at få en varig tradition på benene. Det er måske derfor, vi her i dag taler om Grundtvig og ikke om arbejderbevægelsen, selv om vi lever i et industrisamfund. De grundtvigske ideer havde politisk mulighed for at blive omsat. Det havde arbejderbevægelsens ideer ikke.

Søren Ehlers: Det var umuligt for Socialdemokratiet at organisere landarbejdere og husmænd fagligt og politisk. Det grundtvigske

apparat med skoler og foredrag gjorde det umuligt for Socialdemokratiet at skabe en bevidsthed hos landarbejderne ved hjælp af partiets ideologiske gods fra Tyskland. Det passede til bymiljøer, men ikke til landsbrugssamfundet. Derfor er det Det Radikale Venstre, der løber af med husmændene. Da de mange forsøg på at organisere landarbejderne mislykkes, begynder man at optage meget af det grundtvigske gods, og arbejderbevægelsen får i nogen grad et grundtvigsk præg. Borgbjerg er vel det bedste eksempel på, at det var umuligt at undgå arven fra den grundtvigske bevægelse.

Ingrid Markussen: Behovet for alternativer fandtes også i 1700-tallet, men dengang gav samfundet ikke de muligheder for udfoldelse som i slutningen af 1800-tallet. Danske bønder har vist altid haft en udpræget mistænksomhed over for statsmagten. I rettergangsprotokoller og i præsters og andre embedsmænds breve finder man udtryk for processer mod myndigheds personer, - måske den eneste mulighed, man havde, for at afreagere sine konflikter med statsmagten.

Sixten Marklund: I 40erne og 50erne reformerede man i Sverige inden for alle uddannelser gennem stærkt øremærkede tilskud. Man forandrede gennem ressourcestyring. I slutningen af 50erne gik man over til regelstyring. Skolelove, cirkulærer (skolstadgar) og undervisningsplaner (läroplaner) styrede i detaljer. I 70erne havde man en art målstyring. Staten interesserede sig kun for de højt overordnede mål, så kunne man arbejde hen imod dem, som man ville. Det er sikkert en cirkelgang. Ressourcestyring og regelstyring kommer igen. Det ser vi tydeligt m.h.t. indvandrerpolitikken.

Hvad betyder det for græsrodderne? Jeg plejer at tale om "græsrodsparadokset". Græsrodder findes ikke. Den som taler for en græsrod har forladt græsrodderne. Græsrodder taler aldrig, - altså findes græsrodder ikke. Hvis vi antager, at der findes græsrodder, som får hjælp fra det ressource-, regel- eller målstyrerede system, viser dette, at pædagogik ikke bare er pædagogik, men også statsvidenskab og sociologi.

Anders Brostrøm og Gunnar Ekeröth har undersøgt kommunal voksenuddannelse i Sverige. Vi har her lige så mange mennesker inden

for kommunal voksenuddannelse som inden for gymnasieuddannelserne, altså 1/4 mill., ganske vist i kortere kurser. Inden for forskellige forbunds-uddannelser på mere end 1 uge uddannes 150.000 mennesker hvert år. Hvem fik så denne uddannelse? Det var ikke dem, der manglede uddannelse, græsroddeerne, der fik den. Det var dem, der allerede sad ved Ægyptens kødgryder, der så deres chance og tog den. Tilsvarende gælder udnyttelsen af andre uddannelsesmuligheder som fx Universiteternes 25.4 ordning. Jeg tror alligevel, det på længere sigt har rigtige effekter, men pædagogik er i denne sammenhæng i høj grad også sociologiske problemer. For mig er det store problem ressourcestyringen, hvordan graden af øremærkning af penge har virket styrende på udviklingen. Men arbejdsmarkedets uddannelser er egnede til at støtte græsroddeerne. De er fordelingspolitiske, mens alle de andre er mere eller mindre behovs- eller servicepolitiske, d.v.s. de tilgodeser dem, der løber rundt og spørger efter uddannelse. For at begunstige de græsrodde, som jeg antager findes, må man altså styre uddannelserne. Det er et paradoks. Men her er et utroligt kompliceret forskningsfelt.

STUDIET AF DET 19. ÅRHUNDREDES DANSKE LANDSBYSKOLE

Kaare Ulrich Jessen

Bag landsbyskolernes oprettelse i det 18. århundrede lå et initiativ "fra oven". Tilløbene til en børneskole af halvoffentlig eller privat karakter var sikkert talrige i det 17. århundrede, men først med enevældens forordning fra 1739 formuleredes faste og ensartede retningslinjer for undervisningen af landalmuens børn. Administrationen af det skolevæsen, som så dagens lys i 1740-erne, var sognets anliggende, og heri kan man se en vigtig baggrund for det senere kommunale selvstyre. Skolevæsenets rammer blev fastlagt af staten, såvel den enevældige som den senere konstitutionelle, der også - gennem flere mellemlid - førte et stadigt mere effektivt tilsyn med lovbestemmelsernes efterlevelse. Det kraftige indslag af centralstyring skulle blive en fast tradition. - Især i anden halvdel af det 19. århundrede (efter enevældens fald) forsøgte en såkaldt folkelig retning, der havde udgangspunkt i Nik. Fred. Sev. Grundtvigs anskuelser, og som havde tilknytning til Venstre, uden væsentlig held at fortrænge eller modificere denne "statsskole" eller "tvangsskole". Privatskoler ("friskoler"), oprettet af forældrene og styret efter deres ønsker, var alternativet på børneundervisningens område. - Denne noget ejendommelige brydning mellem et "centralistisk" og et "nærdemokratisk" skolesyn har også sat sit tydelige præg på dele af den skolehistoriske litteratur.

Forskellige indfaldsvinkler på det 19. århundredes landsbyskole vil i det følgende blive præsenteret på grundlag af en række væsentlige skolehistoriske arbejder. Dernæst gives en oversigt over arten og placeringen af de utrykte kilder til landsbyskolens historie, og til slut belyses landsbyskolens udvikling fra 18. til 20. århundrede ved et regionalt eksempel.

Et "centralistisk" skolesyn

I en avis-artikel fra 1914 langede den fhv. skoledirektør på Frederiksberg, Joakim Larsen, ud efter skolelærerne, fordi de til-

sluttede sig Venstres skoleprogram. Lærerne havde kritikløst vedkendt sig den doktrin, "at den offentlige skole er forældrenes domæne, medens den efter sin natur og vor lovgivning er en *samfundsinstitution*" 1). - Typisk for det "centralistiske" skolesyn er den betragtning, at børneskolens rammer fastlægges af statens centrale politiske institution (i det 19. århundredes 2. halvdel: rigsdagen). Børneskolen er en offentlig institution, der overalt har en - såvidt muligt - ensartet indretning. Den betjenes af et professionelt lærerkorps. "Partikulære" interesser som forældre, kommuner m.m. har ingen ret til at ændre på skolens lovgivningsgrundlag! - Et eksempel på skolehistorie "fra oven" er Joakim Larsens grundlæggende bidrag til almueskolens/folkeskolens historie fra reformationstid til århundredeskiftet. Larsens skolesyn blev til i en tid med stærk brydning mellem tilhængere af friskole og offentlig skole; "lærer-sagen" havde en vis succes, bl.a. gennem dannelsen af en landsdækkende fagforening. - NOK var børneskolen for Larsen en samfundsinstitution, men det var naturligvis væsentligt, at administration og politikere lyttede til den pædagogisk-psykologiske sagkundskab. Larsen slog til lyd for "en rationel Undervisning, der hviler paa Erfaring og psykologisk Iagttagelse, saaledes som denne er udviklet af Udlandets store Tænkere og Pædagoger". Skolens form og indhold burde udvikles under indtryk af fremskridt i pædagogik og psykologi. 2) - I adskillige tilfælde tog regeringen vidtgående hensyn til lokalbefolkningens formåen og ønsker, og bestemmelser om en forbedret skoleorganisation blev derfor kun halvt ført ud i livet. Den reformivrige Larsens historiske dom over den slags tilfælde er ofte negativ. Det hedder bl.a. Om fastsættelsen af lærerlønninger efter udstedelsen af 1814-loven: "de trange Tider kunde ingenlunde overalt anføres som gyldig Grund til Lønnens utilbørlige Forringelse. Befolkningens ringe Vurdering af Lærernes Arbejde og Autoriteternes Eftergivenhed overfor Klager var stærkt medvirkende" 3). Citatet afslører tillige, at Larsens pædagogiske reform-iver var parret med betydelig opmærksomhed over for lærerstandens problemer: kampen for højere løn, for bedre bolig-forhold, for rimelige arbejdsforhold og en øget social status er en af de røde tråde gennem Larsens fremstilling. Læreruddannelsens stadige forbedring var grundlæggende for væksten i lærernes sociale anseelse! - Trods en principiel tilslutning til muligheden for at oprette privatskoler og trods accepten af, at

undervisningen også må indeholde et vækkende element, såvel folkeligt som kristeligt, er Larsens syn på den grundtvigianske bevægelse negativt. Adgangen til privat undervisning åbnede for "store Misbrug": forældre, der ikke tog det så nøje med undervisningen, undgik mulkter ved at sende børnene til en privatlærer. Til og med var adskillige af disse privatlærere uheldige subjekter. Udskrivningen af 13-årige gav ekstra anledning til at svække tjenestedrengenes uddannelsesforhold. Det er alt andet end tillid til de frie kræfters spil, der stråler ud af sådanne vurderinger! - Kolds friskole var alt i alt et historisk tilbage-
geskridt. Friskolelærernes beskedne uddannelse og tarvelige løn
samt de primitive lokaleforhold var i grel modsætning til Larsens
status-bevidste betragtning af sin stand. Den Kold'ske pædagogik
led i høj grad under ensidighed og et overfladisk kendskab til
psykologi; Kold overbetonede barnets fantasi, det folkelige og
lærerpersonens rolle. Hans lave vurdering af naturfagene (som
vanskeligt lod sig integrere i det "folkelige" program) og af
læreruddannelsens formidling af undervisningsmetoder var i høj
grad kritisabel: "man savnede Indsigt i Barnets Sjæleliv og vil-
de ikke bøje sig for Pædagogikkens Regler. Hver Friskolelærer
havde sit "Syn", ofte kun en uklar Anelse, som i Forening med
Instinkt og ukritisk Overførelse af Fremgangsmaaden i Højskole-
undervisningen var en højst mangelfuld Rettesnor for de ogsaa i
Henseende til Kundskab tarvelig uddannede Lærere" 4). Trods vis-
se indrømmelser er Larsens beskrivelse af tidens alternativ til
 den offentlige skole en stor fordømmelse!

Hovedlinjen i Larsens værker er som nævnt bestræbelserne for at forbedre det bestående almueskolevæsen. En række væsentlige elementer i dette billede skal nævnes:

- Den pædagogiske debats intensitet og kvalitet (fx tidskrifter, enkeltkrifter, selskaber, skolemøder) samt initiativer på de enkelte skolefags områder (nye lærebøger, nye undervisningsmetoder). Endelig: nye selvstændige skoleforsøg (fx friskolerne).
- Arbejdet i de store kommissioner med henblik på nye skolelove (bl.a. kommissionerne 1735-39 og 1789-1814).
- (Efter 1834). Den folkelige debat i provinsialstænder og rigsdag ang. nye love for børneskolen, læreruddannelserne, lærerlønninger m.m. I sammenhæng hermed: den offentlige debat i andre fora.

- Gennemførelsen af de nye skoleloves bestemmelser på lokalt hold.

Selv om Larsens værker stedvist indeholder ret fyldigt materiale om udviklingen på lokalt hold, er de naturligvis i langt overvejende grad samlet om det, der kan kaldes centrale initiativer: rigsdagsforhandlinger, debatten i den pædagogiske elite m.m. Der er tale om rigshistoriske fremstillinger. På den anden side set foregik skolens konkrete udvikling jo i en vis vekselvirkning med lokalbefolkningens ønsker, og dette forhold er meget beskedent belyst i Larsens arbejder.

Det "nærdemokratiske" problem

Indtil 1960-erne og 70-erne blev studiet af landsbyskolen i det 19. århundredes lokalsamfund næsten udelukkende drevet af selv-lærte lokalhistorikere. Blandt de få undtagelser bør nævnes Georg Hansens afhandlinger fra 1940-erne 5). Beskrivelsen af landsbyskolens udvikling indgår gerne som et selvstændigt kapitel på linje med kirken og gårdene i de såkaldte "sognehistorier". Oftest er der vel tale om visse kilde-afskrifter (fx skoleplanen og mere eller mindre tilfældig korrespondance) samt en snævert biografisk og anekdotisk behandling af lærer-rækken.

I 1960-erne og 70-erne har også videnskabeligt uddannede historikere fået øje på lokalsamfundets eller regionens skolevæsen. Skolehistoriske problemstillinger er i deres værker styrende for stofudvælgelse og -behandling; det relevante kildemateriale er inddraget. - Mens Gottlieb Japsens grundige undersøgelse af landsbyskolevæsenet i den nordlige del af hertugdømmet Slesvig (indtil 1814) 6) først og fremmest må ses som et bidrag til diskussionen om danskhedens vilkår i en før-national epoke; er problemstillingerne i Gunhild Nissens og Bodil K. Hansens 2 undersøgelser fra 1970-erne snarere udsprunget af grundtvigske synspunkter på skoleområdet. Forfatterne vil skrive skolehistorie "fra neden"; forældrenes syn på den offentlige skole er et centralt problem. Måske kan de 2 nævnte værker også ses som et udslag af 1960-ernes og 70-ernes voksende interesse for "lokalsamfundet"s problemer i en tid, præget af øget centralisering. Endelig bør grundlæggelsen af Institut for Dansk Skolehistorie i midten af 1960-erne også nævnes som en del af værkernes baggrundshistorie.

I sin disputats, "Bønder, skole og demokrati" (1973) har Gunhild Nissen søgt at belyse spørgsmålet: lærerens rolle i lokalsamfundet gennem en undersøgelse af forholdene i en enkelt kommune i Holbæk amt. Hvordan var lærerens forhold til forældre og sogneråd? Hvad foretog han sig uden for undervisningstiden? - Denne kommune samt 4 provstier er endelig udvalgt til at illustrere problemer som skolegangsordning, forsømmelser, privatundervisning og udskrivning af 13-årige. Forældrene var i reglen en "tavs opinion"; de markerede sig sjældent i skoledebatter. Statistiske undersøgelser af de 4 ovennævnte problemer formodes at kunne give visse fingerpeg om den almindelige holdning i befolkningen. - I forholdet mellem skole og hjem var selve skolegangsordningen (antallet af skoledage og deres fordeling på sommer og vinter; ferieordningen) hovedpunktet, fordi forældrene i sommerhalvåret i stort omfang havde brug for børnenes medhjælp. Trods myndighedernes ret vidtgående hensyn til befolkningens ønsker konstaterer Nissen, at der på dette punkt eksisterede en vedvarende konflikt. Nok anså forældrene i almindelighed skolekunderskaber for nødvendige, men der var langt fra enighed om, hvor lang tid der behøvedes til skolegang. I hvert fald burde undervisningen henlægges til tider, når børnene gik ledige. - Antallet af ulovligt forsømte dage kan belyse forældrenes tilbøjelighed til at holde børnene hjemme til forefaldende arbejde. - Privatundervisningen opfatter Nissen ikke mindst som udslag af befolkningens selvhævdelsestrang over for centraladministrationen og af dens voksende interesse for skoleforhold. - Kultusministeriets cirkulærer angående mulkteringen af ulovlige forsømmelser i 1889 fratog sognerådene muligheden for at sortere forsømmelserne og derved eftergive størsteparten. Sognerådene kunne herefter alene indstille til skoledirektionerne, at visse forsømmelser ikke burde mulkteres. Statistikken viser, at den ulovlige forsømmelsesandel var dalende efter 1889. Skoletvangens skærpelse havde åbenbart en positiv virkning på fremmødet, og bøndernes opfattelse af "det nødvendige arbejdsbehov" svarede åbenbart ikke til "den egentlige nødvendighed, men var udtryk for en vanetænkning og en prioritering mellem erhvervets behov og skolearbejdet"(!) 7). Nissen må også erkende, at gårdejernes uvilje mod skolegangsordningen i nok så høj grad satte økonomiske interesser over tjenestebørnenes uddannelse. Ikke desto mindre er Nissens bedømmelse af 1889-cirkulærerne negativ: i forvejen var for-

sømmelsesadministrationen et fremmedelement i lokalsamfundet, og dette forhold fik ekstra betoning ved centraladministrationens indgreb: "anstændige menneskers dømmekraft blev krænket og til-sidesat i de skoleforhold, som de ellers havde taget til sig som deres egne og hagede om på deres egen måde" 8); der var stor risiko for, at det ellers ofte venskabelige forhold mellem lærer og forældre blev afkølet.

Gunhild Nissens folkelige synspunkter rummer et element af ensidighed. Hjemmenes engagement i skolevæsenets udvikling kan både overbetones og ikke mindst idealiseres. Befolkningens (oftest stiltiende) accept af det herskende skolevæsen åbner mulighed for andre tolkninger end "opslutning om skolens arbejde"; den kunne også bunde i en mangel på interesse eller en dybt indgro-et respekt for autoriteterne. I hvert fald befandt sognene sig i defensiven: forældrene ønskede sikkert såvidt muligt at opret-holde den gamle hverdagsrytme, der i mange tilfælde - især efter 1814 - ikke ganske lod sig forene med myndighedernes krav om un-dervisningstidens omfang og fordeling. Markant folkelig aktivisme på skoleområdet (fx oprettelse af friskoler) var dog snarest undtagelsen. - Kontrasten "lokalsamfund"/centraladministra-tion kan bidrage til at tilsløre 'lokalsamfundet's indre modsæt-ninger, fx mellem sognets større skatteydere (gårdejere af en vis klasse) og den fattige del af befolkningen, mellem de gamle landsbyer og de udflyttede steder, mellem religiøst vakte kredse og "vanekristne" osv. Adresse-bevægelser havde også deres ud-spring i den slags modsætninger, og de lokale skolemyndigheder fik i denne sammenhæng mæglerens rolle.

Bodil K. Hansens undersøgelse af skolevæsenet i Bårse-Mønbo hrdr.s provsti ca. 1880-1900 9) er i det væsentlige en fortsæt-telse af Gunhild Nissens linje. - Bag faldet i de ulovlige for-sømmelser fra 1889 sporer hun ikke blot den øgede skoletvang (jf. cirkulærerne), men i nok så høj grad et øget behov for sko-lekundskaber; århundredets sidste årtier var en overgangstid med driftsomlægning, politisk aktivisering etc., og befolkningen er-kendte i et stigende omfang, at forbedrede skolekundskaber var nyttige. Denne bevidsthed kom også til syne i ungdommens voksen-de tilslutning til aftenskoler, fortsættelsesskoler m.m. Det ekspanderende skolevæsen havde altså sin væsentligste baggrund

i en ændring af befolkningens behov og var kun sekundært forårsaget af presset "fra oven".

Skolen og samfundsudviklingen

De omtalte skolehistoriske værker rummer - med forskellig vægt - en behandling af områder som "skolens idemæssige grundlag, dens lovrammer og administrative tilrettelægning" samt "den pædagogiske, faglige, lokalt- og personlighedsprægede udvikling" 10).

I hvilket omfang er sammenhængen med "tids- og samfundsforholdene" 10) omtalt eller ligefrem undersøgt ?

Skønt Joakim Larsen flere gange henviser til særlige sociale eller økonomiske forhold, der har betydning for skolevæsenets indretning, er hans værk stort set snæver skolehistorie. I de indledende præsentationer af de relevante landsogne har Gunhild Nissen og Bodil K. Hansen især hæftet sig ved forskellige udtryk for en folkelig aktivisme i det 19. århundredes sidste årtier: foredragsforeningen, brugsforeningen osv. Et markant forsøg på at sammenkæde skolens og samfundets udvikling påtræffes alene i Japsens værk om den nordslesvigske landsbyskole (valget af en lang tidsperiode - 2-300 år - er ikke uden betydning i denne sammenhæng!). Ifølge Japsen kunne den dansk-sprogede undervisning i hovedsagen trænge frem i Nordslesvig, fordi landsbyfællesskabet blev opløst, og fordi bondestanden i forbindelse hermed gennemgik en religiøs og statsborgerlig vækkelse. Kirkens og statens skolereformer bar kun frugt, fordi et borgerligt samfund var under udvikling.

Det er naturligvis ikke skolehistorikerens opgave at udforske den almindelige samfundsudviklings årsager og forløb. På den anden side set er det indlysende, at "udviklingen" - forstået som tekniske fremskridt, befolkningstilvækst, urbanisering, konjunkturer m.m. - direkte eller (især) indirekte har været en bestemmende faktor bag skolevæsenets forvandling. Den markante vægtforskydning mellem land og by i det 20. århundrede er den væsentlige baggrund for den traditionelle - 2-klassede - landsbyskoles forsvinden, senest o. 1960. Mekaniseringen mindskede behovet for de 10-17-åriges medhjælp ved landbruget og var derfor med til at åbne vejen for en udvidet undervisningstid; den store

afvandring fra landet viste, at den opvoksende generation ikke nødvendigvis ville overtage forældrenes erhvervsroller. Fra tiden omkring 1. verdenskrig blev den gamle landsbyskole i et stigende omfang kritiseret for at være ude af trit med udviklingen: også landsbybarnet havde behov for øgede kundskaber og færdigheder, hævdedes det. Kampen om den traditionelle landsbyskole blev nærmest afgjort af "samfundsudviklingen": den 2-klassede landsbyskole med enelærer viste sig at være utilstrækkelig og økonomisk urationel. - Af det nævnte vil fremgå, at en række områder af bl.a. social art også har væsentlig interesse i forbindelse med studiet af landsbyskolen. I første række må nævnes landsbybørnenes hverdag uden for skolen, ikke mindst omfanget af deres medhjælp ved landbruget, enten i hjemmet eller i fremmed tjeneste. I nærstudier af enkelte sognes skolehistorie er befolkningens skatteevne og større eller mindre grad af spredthed væsentlige baggrundsspørgsmål med betydning for bl.a. arten af lærerkræfter, skolernes udstyr, antal og placering. En af årsagerne til afvigende uddannelsesønsker i et lokalsamfund omkring århundredskiftet og senere var fremvæksten af bymæssige bebyggelser (bl.a. "stationsbyerne"). Andre træk af samfundsudviklingen med særlig betydning for skolehistorien kunne nævnes.

Udbredelsen af elementære læse-, skrive- og regnefærdigheder via børneskolen må antages at have været en vigtig - omend indirekte - årsag til den øgede politiske, åndelige, sociale og geografiske mobilitet i det 19. og 20. århundrede. Forbindelsen mellem landsbyskolen og samfundets "modernisering" i det 19. århundrede har vistnok ikke været genstand for nogen dansk undersøgelse. Nogle studier af de to svenske kulturgeografer, Göran Hoppe og Torvald Gerger, må derfor tjene som eksempler på denne forskningsinteresse.

Ifølge Gerger eksisterede der i det gamle agrarsamfund intet behov for en ordnet "folkeundervisning". Hver enkelt husholdning producerede selv livets fornødenheder, og "de kundskaber, menneskene behøvede for at deltage i arbejdet, fik de ved at deltage i arbejdet". I dette samfund var det alene kirken, der søgte at "opdrage" befolkningen: "barnet skulle lære Fader Vor, trosbekendelsen og Ave Maria" 11). I det 19. århundrede blev situationen gradvist en anden. Ved loven af 1842 oprettedes en of-

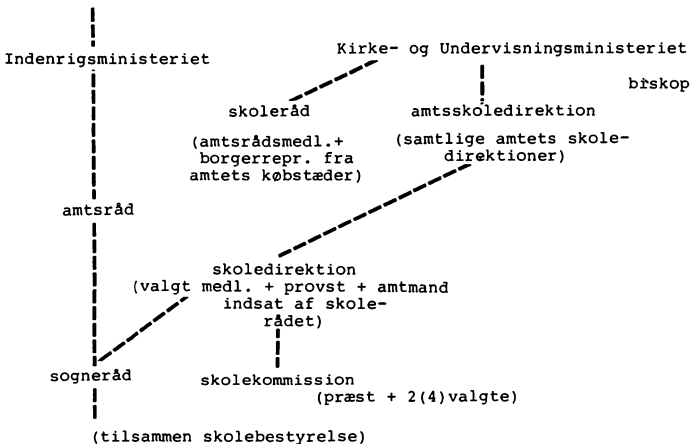
fentlig almueskole, industrialismen bankede på døren, overførslen af erhvervsrollen fra den ene generation til den næste blev stadig mere usikker. Samfundet blev mobilt.

Locknevi sogn i den nordlige del af Kalmar amt er udgangspunktet for de 2 kulturgeografers undersøgelser. - Gerger har analyseret elev-rekrutteringen i visse udsnit af 19. århundrede. Han har konstateret forskelle i omfanget af børnenes skolebesøg og i eksamenspræstationerne og har forsøgt at forklare disse forskelle ud fra elevernes familiebaggrund - hjemmets økonomiske situation, forældrenes teoretiske færdigheder (konstateret ved præstens "husforhør"!), søskende-flokkens sammensætning - , afstanden mellem skole og hjem samt myndighedernes bestræbelser for at effektivisere skolen. - Hoppe har taget sig af problemet: skolens indvirkning på samfundet. I alt 6 fødselsårganges (1830,, 1880) mobilitet i geografisk og social henseende er blevet kortlagt for at konstatere en eventuel sammenhæng mellem uddannelse og mobilitet. Hoppe konkluderer, at mobilitet (her: geografisk mobilitet) i det før-industrielle samfund væsentligst skyldes socialt pres: den agrare underklasses voksende problemer. 12).

Kildematerialet

Studiet af landsbyskolens udvikling i det 19. århundredes lokalsamfund må i hovedsagen bygge på administrativt kildemateriale. Det er derfor afgørende at have kendskab til det administrative hierarki samt til politiske organer på lokalt hold. Nedenstående model (udført af Gunhild Nissen 13)) giver en passende illustration af relationerne:

Administrativ opbygning af skolevæsenet på landet i den omhandlede periode



Kildematerialet befinder sig dels i offentlige arkiver (Rigsarkivet, landsarkiverne, de lokalhistoriske arkiver), dels hos private, i utilgængelige kommunale depoter m.m. - Rigsarkivets og landsarkivernes materiale er inddelt i samlinger (arkiver) efter administrativt tilhørsforhold. Nedenstående er kun en summarisk oversigt.

- 1) *Danske Kancelli/Kultusministeriet, 2. kontor*: skole-direktionernes årlige beretninger, skoleplaner, undervisningsplaner, korrespondance med skoledirektion, skoleråd, biskop m.m.
- 2) *Bispe-arkiver*. Visitatsprotokoller, visitatsindberetninger, kollatser, diverse regnskaber, korrespondance m.m.
- 3) *Amtsarkiver*. Amts- og skolerådets forhandlingsprotokoller og korrespondance, amtsskoledirektionens arkivmateriale, skolefondsregnskaber m.m.
- 4) *Provste-arkiver*. Journaler, kopibøger, korrespondance-pakker (skoledirektionens arkiv), visitatsprotokoller m.m.
- 5) *Præste-arkiver*. Skolekommissionens protokoller (især før 1867-loven), evt. enkelte embedsbøger og skolejournaler, fortegnelser over katekisation, skolebesøg m.m.
- 6) *Kommune-arkiver*. Sogneforstanderskabets og sognerådets forhandlingsprotokoller, regnskabsbøger og -bilag, skolekommissionsprotokoller, evt. skolejournaler m.m.

Materiale-fortegnelsen er - naturligvis - ikke udtømmende, og der kan i øvrigt være variationer i materialets placering. Kommunerne har ikke været pligtige til at aflevere deres arkivmateriale, og det betyder væsentlige huller. - De mange nyoprettede lokalhistoriske arkiver har i forskelligt omfang sikret sig materiale fra de laveste niveauer i hierarkiet, nemlig sognerådene og den enkelte skole (dagbøger, embedsbøger m.m.), men meget materiale befinder sig utvivlsomt fortsat på private hænder. - Ikke mindst grundet initiativer af Selskab for Dansk Skolehistorie er fortegnelser over Rigsarkivet og enkelte landsarkivers skolemateriale blevet udsendt eller er under udarbejdelse 14). Mangelen af kilderegistraturer er fortsat et stort problem, et problem, der er voksende, jo længere man bevæger sig ned ad arkivernes rangstige.

Til dette arkivalske materiale kan føjes en mangfoldighed af

trykte kilder: lovsamlingerne, rigsdagens forhandlinger, amts- og skolerådets forhandlinger, aviser, erindringsbøger og -artikler, undervisningsmateriale m.m. Hertil slutter sig en lang række "stumme" kilder: gamle skolehuse, genstande af forskellig art (tavler, pulte m.m.) 15).

Gennemførelsen af en skolehistorisk undersøgelse "fra neden" er særligt vanskelig, fordi forældrene - som tidligere nævnt - i meget høj grad er en "tavs opinion", der sjældent markerer sig i det administrative kildemateriale, i referater fra skolemøder osv. Gunhild Nissen har i sin sogneundersøgelse anvendt interviews med personer af den ældste generation, men gennemførelsen af interviews forudsætter stort lokalkendskab og gerne en personlig tilknytning til egnen, såfremt arbejdet skal give videnskabelige resultater. Gunhild Nissen har betegnende nok arbejdet med sin oprindelige hjem-kommune. De ældre generationers "naturlige udtynding" forskubber gradvist den periode, den mundtlige overlevering kan belyse!

Undersøgelsen af skolens virkning på samfundet gør en inddragelse af andet kildemateriale end det nævnte nødvendig. Relevant er bl.a. kirkebøger, matrikelfortegnelser og -kort, flytteregistre, folketællingslister m.m.

Et regionalt eksempel

Udviklingen på skoleområdet i Vestjylland er et markant eksempel på de problemer, som regeringens bestræbelser for at gennemføre en ensartet institution kunne møde. Objektive hindringer som fattigdom og store afstande samt forældres uvilje og præsters evne til at formidle kundskab vedrørende de lokale problemer fik et i flere henseender afvigende skolevæsen som resultat. - Over for den socialdemokratisk-radikale regerings reformbestræbelser i 1930-erne kunne egnens aktive skole-interessererede pege på en lang tradition for en særlig skoleordning (den "vestjyske skoleordning"), som nød hele egnens yndest. - Den efterfølgende skitse bygger på et stipendieprojekt om landsbyskolevæsenet i Ringkøbing amt.

I det 18. og 19. århundrede var Vestjylland i udpræget grad en perifer region. Indtil de sidste årtier af det 19. århundrede

henlå en meget stor del af egnen som hede og mose (de gode jorder var især koncentreret i kystegnene). De ofte dårlige betingelser for at drive agerbrug er formentlig baggrunden for gårdenes og husenes spredte beliggenhed (enestegårde, torper, - kun sjældent egentlige landsbyer). Bønderne slog sig især ned ved bække og åer, hvor der var mulighed for græsning; de undertiden enorme hedeflader afgav foder til egnens store fåreflokke og billigt brændsel. Bl.a. i det fattige Hammerum herred slog bønderne sig i stort omfang på "hosebinderi" for at supplere den magre indkomst. - I egne med landsbyer kunne bønderne (inden jordfællesskabets ophævelse) holde fælles hyrder for kreaturerne. I Vestjylland med den oftest stærkt spredte bebyggelse var dette i reglen ikke muligt; hver gårdmand havde behov for mindst en hjorddreng til at holde skik på de løst gående kreaturer. Børnene blev gerne benyttet som hjorddrengene siden 6-7 års alderen; gårdmændene ønskede at sende kreaturerne ud i det fri så tidligt på året som muligt og at holde dem ude indtil den første sne (foderet var kostbart). I præsteindberetningerne fra 1730-erne hævdedes det ikke sjældent, at børnene burde stå til rådighed for landbruget i tiden fra ca. 1. marts indtil ca. 1. november. - Adskillige sogne i disse tyndt befolkede egne havde meget stor udstrækning, og 2 sogne var hyppigt "annekterede" for at sikre et tilstrækkeligt underhold for kirkens embedsmænd, præsten og degnen. Trods mange sognes betydelige "vidtløftighed", var en hel del kun vurderet til et beskedent antal tønder hartkorn, og et nyt skolevæsen ville derfor komme til at hvile på et meget sparsomt økonomisk grundlag.

Store afstande, stort behov for hjorddrengene og udbredt fattigdom kom til at præge det almueskolevæsen, som oprettedes i 1740-erne. Ifølge forordningen var degnen (der ofte boede ved kirken i sognets centrum) udset til at være sognets "skoleholder"; børnene skulle møde til undervisning i degneboligen. I de større sogne var denne løsning ikke holdbar: grundet den lange og dårlige vej måtte her oprettes flere skoledistrikter; i sognets perifere egne var myndighederne (eller befolkningen) nødsaget til at antage udannede personer (ofte bønderkarle eller husmænd) til at varetage undervisningen om vinteren. Alt efter distriktets størrelse kunne skolen indrettes i en fast stue (fx i skoleholderens eget hjem) eller flytte fra gård til gård ("omgangsskoler" eller "lø-

be-skoler"). I sidstnævnte tilfælde var der vel tale om en inddeling af distriktet i underdistrikter, der modtog undervisning efter en bestemt turnus. Kort sagt: den nye skoleordning indeholdt et skel mellem den "eksaminerede" degn i degneskolen ("hovedskolen") og den "ueksaminerede" skoleholder i "biskolen" (der under mere primitive forhold var indrettet som omgangsskole). Som sognets hovedlærer var degnen om sommeren ofte forpligtet til at klare al børneundervisning. - Dette skel mellem "eksaminerede" og "ueksaminerede" skoleholdere kan også iagttages før den offentlige skoles oprettelse: degnen underviste de nærmestboende, mens forældrene i ydersognet antog en tjenestekarl. Der var altså tale om en vis kontinuitet! Det særprægede ved det vestjyske skolevæsen er, at den "ueksaminerede" lærerkraft helt op i det 20. århundrede forblev en markant del af lærerkorpset. Sognene fik opfyldt deres undertiden betydelige behov for lærerkrafter ved at operere med 2 lærergrupper, der blev vidt forskelligt lønnet og som havde stærkt afvigende ansættelsesvilkår.

Skolegangsordningen blev tillempet efter behovet for hjorddreng, dvs. i det 18. århundrede blev skolegangen hyppigt indskrænket til en kort vinterperiode, fx 4 måneder (jvf. ovenfor), hvor der til gengæld var hverdagsskole.

Anordningen af 1814 stillede øgede krav til skolevæsenets beskaffenhed: eleverne skulle deles i 2 klasser, og 3 ugentlige undervisningsdage pr. klasse blev sat som norm (§10); lærerkorpset burde alene bestå af seminarister (§45), hvis indkomster blev nøjere specificeret (§55). Skolehuse blev påbudt i alle skoledistrikter (§2). Anordningen forudså, at der i sogne med spredt bebyggelse ikke ville være råd til at ansætte det fornødne antal lærere; derfor skulle seminaristen i sådanne egne fungere som omgangslærer, dvs. bestyre 2-3 faste skoler (heraf 1-2 biskoler) og modtage kost og logi efter omgang hos gårdmændene, når han opholdt sig i biskoledistrikterne (§2). Den udtalte konsekvens af denne paragraf var, at den særskilte klasse-undervisning eller det normerede antal skoledage pr. klasse ikke lod sig opretholde! Den maximale afstand mellem skole og hjem blev sat til 1/4 mil, dvs. knap 2 km (§1).

Konsekvensen af 1814-anordningen var et påbud om skolegang i som-

merhalvåret, et krav, der hurtigt fremkaldte protester 16). Kancelliet udarbejdede en alternativ ordning, der nok fastholdt den særskilte undervisning for hver klasse, men tillod en skævere fordeling af skolegangen på sommer og vinter (plakaten 1818): den ældste klasse kunne møde 1 (eller 2/2) dage ugentlig om sommeren og 4 om vinteren; den yngste klasse omvendt 4 og 2. Derimod ville Kancelliet ikke efterkomme ønsket om sommerskolens afskaffelse. - I en ny iklædning dukkede spørgsmålet om sommerskolen op igen i 1836. Den enevældige regerings indførelse af provinsialstænder havde åbnet for en folkelig diskussion. I et forslag til Viborg provinsialstænder havde den vestjyske præst, Stockholm (Hodde-Tistrup), argumenteret for at henlægge størsteparten af undervisningen i "hedeegnene" til vinterhalvåret. Af hensyn til landbruget burde børnene slippe med en ugentlig undervisningsdag om sommeren, når de til gengæld modtog 6 ugentlige dages undervisning i vinterhalvåret, begge klasser samlet. Den af Stockholm skitserede skolegangsordning er identisk med den, der senere er blevet benævnt "den vestjyske skoleordning". Tanken om en yderligere reduktion af sommerskolen vandt ikke tilslutning i Viborg stænderforsamling 17). - Utilfredsheden med sommerskolegangen kom atter til udtryk efter enevældens fald, nemlig i rigsdagen 1852-55. Politikere af den folkelige retning ønskede bl.a. adgang til at fritage de ældre børn for skolegang om sommeren, og efterhånden gav regeringen efter. Loven af 2. maj 1855 indeholder bl.a. en ny skolegangsordning, ifølge hvilken de ældre børn tildeles 5 måneders sommerferie, mens de yngre børns sommerskole udvides (5 dage ugentlig).

Den "vestjyske" skolegangsordning, som pastor Stockholm ønskede legaliseret i 1836, var på dette tidspunkt sikkert gennemført ved adskillige skoler i Vestjylland. Først fra 1857 skulle hver enkelt skoles ordning af skolegangen indberettes til centraladministrationen (kultusministeriets 2. kontor), og det er derfor ikke muligt at følge udviklingen på dette område i enkeltheder i årtierne umiddelbart efter 1814. Oftest har der dog været tale om lempede udgaver af 1814-anordningen eller 1818-plakaten. Nedenstående tabel illustrerer tilstanden i Ringkøbing amt ved udgangen af 1860.

Tabel I. Ordningen af undervisningstiden ved landsbyskolerne i Ringkøbing amt ultimo 1860

Provsti	1814		1818		1855	"vestjysk"	vinterskole	Afvigende ordn. +)	Ialt
	fuld	lempt	fuld	lempt					
nordre	3	15	21	4	3	8	5	2	61
søndre	2	10	5	4	2	40	14	3	80
østre	2	60	14	6	0	0	5	2	89
Amtet	7	85	40	14	5	48	24	7	230

Kilde: Skoleberetningerne fra Ringkøbing amt for året 1860.
+) bl.a. omgangsskoler.

Tabellen viser tydeligt, at den "vestjyske" ordning kun havde vundet fodfæste i visse dele af Ringkøbing amt, specielt i det søndre provsti (Ringkøbing- og Skjern-kanten).

I sit forslag fra 1836 havde pastor Stockholm også slået til lyd for at leje "ueksaminerede" lærere til at bestyre undervisningen i biskolerne om vinteren; ifølge den gældende ordning skulle den seminariueddannede lærer tage sig af al undervisning, dvs. fungere som omgangslærer, såfremt sognet havde en eller flere skoler (og ikke ville ansætte en seminarist mere). Viborg stænderforsamling (og siden regeringen) stillede sig velvilligt over for tanken om disse "vinterlærere". Faktisk repræsenterede de i Vestjylland ikke nogen fornyelse: de udgjorde også efter 1814 en væsentlig del af lærerkræfterne! Af 81 lærere i Ringkøbing amts søndre provsti var kun de 33 eksaminerede ifølge indberetningen for 1843 18).

Vinterlærerne var oftest meget dårligt lønnet (ca. 150 kr. incl. kost og logi var en hyppigt forekommende betaling for 6 måneders undervisning i 1890-ernes Ringkøbing amt!) Det var sikkert for det meste bønderkarle uden anden uddannelse end almueskolen, og da de kun var "lejet" for en vinter ad gangen, var deres tilbøjelighed til at skifte plads for at få en noget højere løn sikkert stor! - Ringkøbing amt viste en del interesse for at skabe et vinterlærer-korps med en fyldigere dannelse. Staby Højskole blev i 1857 overtaget af amtets skolefond, og her blev snart efter oprettet et sommer-kursus for vordende biskole- og vinterlærere. Også andre af egnens højskoler kunne - senere - tilbyde den slags

sommer-kurser, således lærer K. Kristensens Houen Højskole, Nr. Nissum Højskole, Janderup Højskole m.m. I 1885 blev Staby Højskole helt omdannet til vinterlærer-seminarium med 1-årige kurser. Sikkert kun en minoritet af Ribe og Ringkøbing amters vinterlærere modtog dog uddannelse ved de nævnte højskoler. Tabel II belyser udbredelsen af "hovedskoler" (dvs. skoler med faste, anordningsmæssige embeder) og "biskoler" (vinterskoler, biskoler med lejet lærerkraft m.m.) i Ringkøbing amt. Tabellens andet hovedpunkt er lærerkorpsets uddannelsesmæssige sammensætning.

Tabel II. Landsbyskoler og lærerkræfter i Ringkøbing amt ultimo 1844, 1875 og 1905.

År	"hovedskoler"	"biskoler"	seminarist	ueksamineret
1844	110	ca. 105	97	91
1875	137	ca. 117	131	102
1905	216	85	245	199

Kilde: Skoleberetningerne fra Ringkøbing amt for årene 1844, 1875 og 1905.

Tabellen viser, at "biskolerne" ved århundredeskiftet stadig udgjorde en vægtig del af det samlede skoletal i Ringkøbing amt, men at de dog var på retur (NB! i biskole-tallet for 1905 er inkluderet et antal poge-skoler). Endvidere voksede lærertallet pr. skole fra 1,1 i 1844s vinterhalvår til knap 1,5 i 1905, dvs. stadig flere skoler var udstyret med 2-3 lærerkræfter ved århundredeskiftet. Endelig kan man udlede af tallene fra 1905, at forøgelsen af lærerkraften ved "hovedskolerne" i løbet af 1880-90-erne i høj grad har indebåret ansættelse af "uekaaminerede" lærere og lærerinder.

Tabellen illustrerer indirekte *befolkningstilvæksten* i amtet, der i det 19. århundredes 2. halvdel fik stærkt forøget tempo. If. loven af 8. marts 1856 var det maximale elevtal for en almueskole med enelærer fastsat til 100. Blev dette tal overskredet, skulle kommunen ansætte en seminarist mere og udvide skolen med en ny skolestue, eller også kunne kommunen oprette et nyt skole-distrikt med enelærer. Ved ministeriel dispensation havde kommunen dog også adgang til at oprette en pogeskole med "hvem (den) dertil maatte finde skikkede" som lærerkræfter (§1). Endelig skærpede loven kravet til skolestuens rumfang: 90 kubikfod luft

pr. elev blev nu mindstemålet (§2). Med disse kvantitative bestemmelser havde Kultusministeriet gode muligheder for at styre skoleudviklingen på lokalt hold. - Det kan næppe undre, at perioden fra 1870-erne og specielt tiden lige efter 1899-lovens gennemførelse viser talrige skolebyggerier i Vestjylland. I det område, der blev domineret af den "vestjyske skoleordning", mødte begge klasser samlet (i hvert fald om vinteren), og skolestuen ville derfor hurtigt blive for lille til det stigende børnetal. Resultatet blev hyppigt, at der gennemførtes reel klassedeling: nye skolestuer byggedes til; vinterlærere og -lærerinder for de mindste børn blev ansat. Grundet det voksende befolkningsunderlag kunne adskillige biskoleembeder omdannes til faste lærerembeder med anordningsmæssig løn, dog ikke sjældent alene med løn for en ugift lærer. - Som nævnt ansattes særlige småbørnslærere eller -lærerinder ved "hovedskolerne", i hovedsagen fra 1880-90-erne. I begyndelsen var der alene tale om ueksaminerede lærerkræfter, men i løbet af 90-erne og i begyndelsen af 20. århundrede trængte lærerinder med en særlig forskolelærerindeuddannelse sig ind på dette område, hvilket også førte til sikrede ansættelser samt forbedrede lønninger. I den vestjyske skolegangsordnings centrum i Ringkøbing amt, søndre provsti, søgte skoledirektionen i 1890-erne at udvide sommerskolegangen for de mindre børn (altså børn indtil 9-10 år), hvis arbejdskraft forældrene nu kun i mindre grad behøvede. Den vestjyske skolegangsordning (6 dage ugentlig om vinteren, 1 (eller 2/2) om sommeren) blev herigennem noget udvisket. - I en undersøgelse fra 1934 er der i alt udsondret 215 skoler med vestjysk ordning i Ringkøbing og Ribe amter, altså en ganske betydelig del af det samlede skoletal. Det typiske billede for de 96 2-klassede skoler var 2 halve dages skolegang ugentlig om sommeren og 6 dage ugentlig om vinteren for hver klasse særskilt. I vinterhalvåret var den faste lærer suppleret med en vinterlærer. Ved de 3-5-klassede skoler gjaldt den skæve fordeling af skolegangen på sommer og vinter i hovedsagen 3., (4. og 5.) klasse: her var det vestjyske præg altså blevet modificeret! Og så de nævnte skoler benyttede sig i vid udstrækning af vinterlærere. 19). - De sidste rester af den vestjyske skoleordning med hovedvægten på vinterskolegang og med udstrakt udnyttelse af (ofte ikke-seminaristiske) vinterlærere forsvandt efter 1958-skolelovens udstedelse.

Først i 1890-erne blev det vestjyske skolevæsen genstand for nogen fyldigere debat i de pædagogiske tidsskrifter, aviser og rigsdagen samt på de lokale skolemøder. I begyndelsen af 1890-erne blev vinterlærernes forhold stærkt kritisk belyst i flere tidsskriftsindlæg: sognerådene holdt "licitation" over vinterlærerepladserne og ansatte den person, der krævede den laveste løn; lønningerne var uanstændigt lave, og skolens udstyr samt lærerens logi var præget af en spartansk tankegang; endelig skortede det vinterlærerne både på kundskab og pædagogisk færdighed, hvilket i forening med det konstante lærer-skifte ved vinterskolerne måtte betyde en tarvelig undervisning. Bl.a. disse indlæg er sikkert baggrunden for visse Venstre-politikeres forsøg på at likvidere Staby Vinterlærerseminarium, hvis økonomiske fundament hvilede på Estrup-regeringens provisoriske bevillinger. Seminariets uddannelse blev udsat for en skarp kritik, og overlærer Olsen, Varde, havde udformet et forslag til et nyt statsseminarium for uddannelse af vinterlærere og -lærerinder. Vel ikke mindst I. C. Christensens indgriben reddede Staby Vinterseminarium fra lukning 20). - 1890-ernes debat viser dog også en linje, der betone det vestjyske skolevæsens positive træk. Den fhv. forstander for Janderup Højskole, J. Madsen mente, at den vestjyske vinterskole var i nær slægt med friskolen: grundet de spartanske forhold følte forældrene et større medansvar for børnenes uddannelse; han bestred, at vinterlærernes ansættelsesforhold og lønninger var så dårlige, men mente i øvrigt ikke, at disse spørgsmål burde have stor vægt: det var jo folkets skole, ikke lærernes 21). På et skolemøde i 1895 slog lærer K. Kristensen kraftigt til lyd for, at den vestjyske vinterskolegang burde bevares, også når en ny skolelov blev gennemført. Han betone den harmoni mellem hjemmets behov og skolens undervisning samt den naturlige vekslen mellem sommerens praktiske friluftsarbejde og vinterens teoretiske indendørsarbejde, som ordningen var udtryk for. Kort sagt: grundtvigiansk influerede skolekredse havde fået øje på den vestjyske skoleordning som et udtryk for et særligt nært forhold mellem skole og hjem 22). - Denne tankegang blev videreført af præsten, Søren Noe-Nygaard i en historisk-poetisk gennemgang af ordningen fra 1921 23). Hans bog er en hyldest til den vestjyske "vinterskole", der tolkes som et originalt udtryk for den vestjyske "folkeånd". I de små skoler lagdes der vægt på den elementære undervisning og det nære forhold til forældrene;

den moderne skole var derimod præget af "fagtrængsel" og forvirring! Den vestjyske ydre simpelhed, men indre dybde stof over for den moderne pædagogiks farvestrålende tomhed! - Under forhandlingerne om en ny folkeskole-lov 1934-37 var tilhængere af den vestjyske skoleordning til tider særdeles aktive: der blev afholdt mange skolemøder (specielt i Ribe amt), afsendt deputation til undervisningsministeren og rigsdagen, mens lokale blade i visse perioder optog mange læserindlæg om sagen. Partiet Venstre benyttede protest-bevægelsen i sin kamp mod den tendens til "statsformynderi", som det mente at spore i lovforslaget.

Den vestjyske ordnings ejendommelige træk var et resultat af brydningen mellem den centrale autoritets krav og lokalsamfund, hvis "objektive" forhold nødvendiggjorde en lempelig politik. I modsat fald havde forældrenes protest og modarbejdelse kunnet svække det offentlige skolevæsen ganske betydeligt. Selv om regeringen (ofte tilskyndet af de lokale skoleautoriteter) nok pressede på for at få modificeret afvigelserne fra et anordningsmæssigt skolevæsen, må "udviklingen" trods alt siges at være den skoleordnings banemand: også i Vestjylland var landbrugets relative vægt blevet svækket; købstæderne oplevede betydelig befolkningstilvækst, mens adskillige nye byer (ikke mindst stationsbyer) skød op ude på landet. Byerne bidrog sikkert til at ændre landbefolkningens behov, herunder behovet for uddannelse, og landbrugets mekanisering frigjorde i et vist omfang børnene fra at være bundet af hjemmets arbejde.

NOTER

- 1 Ib Koch-Olsen (red.), Lærerne og Folkeskolen gennem 100 år (Kbh., 1974), s. 167.
- 2 Joakim Larsen, Bidrag til den danske Folkeskoles Historie 1818-1898 (Kbh., 1899), s. 415.
- 3 Ibid., s. 52.
- 4 Ibid., s. 212.
- 5 Bl.a. Degnen. Studie i det 18. Aarhundredes Kulturhistorie (Kbh., 1944), - Bonden og Landsbyskolen ca. 1640-1840 (i: M. P. Ejerslev (red.): Den danske Bonde. Kulturbilleder, I. Del (Kbh., 1945), s. 136-163), - Skoleloven 1814 i Vejle Amt (i: Vejle Amts Aarvog 1944, s. 1-40).

- 6 G. Japsen: Det dansksprogede skolevæsen i Sønderjylland indtil 1814 (disp., Tønder 1968).
- 7 Gunhild Nissen: Bønder, skole og demokrati, s. 338.
- 8 Ibid., s. 341.
- 9 Bodil K. Hansen, Skolen i landbosamfundet ca. 1880-1900. Befolkningens holdning til skolevæsenet på landet, en undersøgelse af Bårse-Mønbo provsti (Sorø, 1977).
- 10 Formålsbeskrivelsen for Institut for Dansk Skolehistorie (jf. Roar Skovmand: Skolehistorien - et forsømt område (i: Årbog for Dansk Skolehistorie 1967, s. 11)).
- 11 Torvald Gerger: Utbildning och samhälle. Elevrekryteringen till folkskolan under 1800-talet och till högre skolsystem under 1940-, 1950- och 1960-talen (Kulturgeografiska institutionen, Stockholms universitet. Meddelande B 41, Stockholm, 1978), s. 15.
- 12 Jf. Göran Hoppe: Formal Education and Life-Path Development. Kulturgeografiskt Seminarium 5/78. Kulturgeografiska Institutionen, Stockholm Universitet.
- 13 Gunhild Nissen: Bønder, skole og demokrati, s.25.
- 14 Skolehistoriske arkivalier i Rigsarkivet. Ved Ebba Waaben (Foreløbige arkivregistraturer ny serie nr. 19, Kbh. 1978). - Oversigt over skolehistorisk materiale i Landsarkivet for Sjælland m.m., I-II (Kbh., 1971, stencil). - En lignende oversigt over det norrøjske landsarkivs samlinger er p.t. under udarbejdelse.
- 15 Se fx Else-Marie Boyhus: Skolehistorie er også en museumsopgave (i: Årbog for Dansk Skolehistorie 1967, s. 15-28).
- 16 For Vestjyllands vedkommende se: provst J. Nissen, Af Folkeskolens Historie i Vestjylland (i: Hjem og Skole, 19. Aarg., 1906, s. 95ff).
- 17 Tidende for Forhandlingerne ved Provindsialstænderne for Nørre-Jylland, 2. Rk., 1836, sp. 1059-63 og 1067.
- 18 Joakim Larsen, Bidrag, s. 61.
- 19 Rigsdagstidende 87. ord. Saml., 1934-35, Tillæg B: Udvalgenes Betænkninger, sp. 2401-02. Forfatter: F. C. Kaalund-Jørgensen.
- 20 Jens Kjær: Stabybogen. Et stykke vestjydsk skolehistorie (Struer, 1952), s. 56ff.
- 21 Højskolebladet 1890, sp. 74-78, 207-10 og sp. 310-11.
- 22 Ringkjøbing Amts Dagblad 1895, 8-10/10.
- 23 Søren Noe-Nygård: Vinterskoleliv i Vestjylland (Kbh., 1921).

SKULE- OG LOKALSAMFUNN

Olav Sunnanå

Det er ofte drøfting og ordskifte om sammenhengen mellom lokalsamfunn og skule, noko som t.d. viser seg når det er spørsmål om nedlegging av skular. Sambandet mellom lokalsamfunn og skule har lange røter tilbake i norsk skulehistorie. Det kan ha noko for seg å gje opplæring om skulehistoriske emne i skulen, m.a. til arbeidsoppgåver eller særøppgåver.

Det er ofte spørsmål om sammenhengen mellom lokalsamfunn og skule. I norske grisgrendtbygder har skulane vore ein viktig del av lokalsamfunnet og noko av det same er tilfelle for bydelar og tettbygde strok. Spørsmål om samanslåing eller sentralisering av skular vekker jamt mykje ordskifte. Lokalsamfunnet kan verta veikare dersom skulen vert nedlagd eller flytt til andre krinsar så det fører til lenger eller vanskelagare skuleveg for elevane.

Sambandet mellom lokalsamfunn og skule har lange røter tilbake i norsk skulehistorie. Dette kom særleg fram i det 18. og 19. hundreåret då omgangsskulen var ei vanleg skuleform utover i bygdene. Læraren flytte frå krins til krins og skulen vart halden i daglegstovene slik at også dei eldre kunne få følgja med i undervisninga når dei sat opptekne med handarbeid eller andre gjøremål i same romet som skulearbeidet gjekk for seg.

Etter skulelova frå 1739 vart omgangsskuler ei vanleg skuleform for bygdene, ved sida av fastskulane på meir sentrale stader. Denne ordninga heldt seg framover til over midten av det 19. hundreåret då almugeskulelova frå 1860 etter kvart førde til bygging av skulehus i dei fleste krinsane. Nye krav til skule og opplæring gjorde det nødvendig med betre læremiddel og utstyr til skulane og det trongst andre opplæringsformer enn tidlegare.

Mange kjende det nok slik at sambandet mellom lokalsamfunn og skule etter kvart vart veikare slik at skulen kom meir på frå-

stand for folk flest med lenger skuleveg for borna og vanskelegare vilkår for foreldre og dei vaksne til å følgja med i kva som gjekk for seg på skulen. Men i dei mindre krinsane kunne noko av den nære samanhengen mellom grunnskulen og lokalsamfunnet halda seg framleis, særleg i grisgrendtbygdene langs kysten, i fjellbygdene osb. der skulane var små med få elevar og skulerom i lokala med nær tilknytning til lokalsamfunnet.

Sentralisering førde nok til samanslåing av skular mange stader, men motstandet mot sentralisering kunne vera sterk, og i fleire høve har nedlagde skular vorte tekne i bruk att, slik sambandet mellom lokalsamfunnet og skulen atter har vorte sterkare og uheldig sentralisering av skulane har vorte stansa.

Skulelover og læreplaner har lagt vekt på å styrkja sambandet: lokalsamfunn - skule. Det har kome ei rekkje råd og samarbeidsorgan som gjer det mogeleg for foreldre og vaksne i krinsar å følgja med i og få innverknad på det som går for seg i skulen. Det har vorte lagt vekt på å byggja ut skuledemokratiet til også å få med lokalsamfunnet og såleis nå fram til eit nyttig samarbeid for skulen og det jamne folket i krinsen.

Dette har òg kome fram i det faglege opplegget der folk frå lokalsamfunnet har gjeve opplæring og rettleiing i yrkesfag og emne som er knytte til staden og der ein øvd fiskar t.d. kan koma i timen og vera med på å gje rettleiing om arbeidet i fisket i kystbygda. Dette kunne særleg vera aktuelt i yrkesfag i dei siste klassane av grunnskulen og i ungdomsskulen.

Sambandet mellom lokalsamfunn og skule har og kome fram i skulehistoriske granskingar. Skulehistorikaren Einar Boyesen innleidde bokverket sitt om "Hartvig Nissen (1815-1874) og det norske skolevesens reform" (1947) med eit oversyn over spørsmål om "Bør rikshistorisk eller lokalhistorisk utforskning av vår skolehistorie skje først?" Han gjev her eit oversyn over tidlegare norsk skulehistorisk forskning, samanhengen mellom skulehistorie og norsk politisk, sosial og økonomisk historie og tilhøvet mellom lokalsamfunn og skule slik dette hjem fram i den skulehistoriske granskinga.

I 1918 sende Torstein Høverstad ut første bandet av "Norsk skulesoga, det store interregnum 1739-1827. Dette verket har vorte ståande som grunnleggjande i norsk skulehistorisk gransking med vekt på tilhøva for skulen på bygdene i Noreg i eldre tid og vilkåra for folkeopplysning gjennom skule og opplæring i lokalsamfunnet.

Torstein Høverstad var elles interessert i granskinga av den lokale skulehistoria, noko som t.d. kjem fram i skriftet om "Lokal skulesoga. Oversyn og rettleiing" (1924). Her gjer han greie for arbeidet med den lokale skulehistoria, innsamlingsarbeid, bruk av munnlege og skriftlege kjelder og utforming av lokalhistoriske skuleframstillingar.

Her er eit omfattande kjeldemateriale å nytta ut. For den nyere skulehistoria kan det vera verdt å få opplysningar frå personar som tidlegare har gått på skule eller vore opptekne med særskilde skulespørsmål då dei var yngre. Såleis kan ein få inntrykk av korleis endringar i skulelover og skuleplanar har verka i lokalsamfunnet og på dei einskilte skulane for høveleg mange ti-år sidan.

Torstein Høverstad har i "Norsk skulesoga" eit kjelderegister på 28 spalter. Han har gjort dette så utførleg, minner han om, ikkje minst med tanke på at det skulle vera til rettleiing for dei som ville arbeida med lokal skulehistorie og som hadde bruk for kjeldeskunnskap. Han arbeidde òg ut eit namneregister for alle norske bygder som var omtala i verket. I kjeldelista finn ein både arkivkjelder og prenta tilfang.

Høverstad rår til at den naturlege gangen i arbeidet med ei lokal skulehistorie bør vera at ein tek til med innsamling av det munnlege kjeldetilfanget, lesing av bøker, skrifter og utgreiingar om og frå skulehistoria ved sida av at ein granskar tilfanget som finst i arkiv og samlingar.

Arkivgranskinga bør ta til med skulestyre- og prestearkivet for tidlegare tid, og halda fram i proste- bispe-arkiv som for det meste er å finna i statsarkiva eller i Riksarkivet. Ministerialbøker og kallsbøker er jamt særleg verdfulle for opplysningar om skuletilhøva.

Desse finn ein vanleg i statsarkiva. Her er òg prostemeldingane som òg kjem inn på skule-spørsmål, og det same gjer visitasprotokollane til bispane.

For den som arbeider med lokalhistoriske skulespørsmål, vert det viktig å kjenna til samlingane på statsarkivet i bispedømet, m.a. med utnytting av dei eldre bispearkiva og stiftsdireksjonsarkiva. Det kan vere opplysningar å finna om skulen i meldingar om klokkar- og presteskifte, bygdefundasane, meldingar om helse-tilhøve, medisinalmeldingar osb.

I riksarkivet finst det mange opplysningar om skulen i eldre tid i kanselliavdelinga og arkivet til Kyrkje- og undervisningsdepartementet. Stortingsarkivet og departementsarkiva har elles tilgjengeleg tilfang om skulesaker, og det same har manuskriptsamlingane til biblioteka, t.d. universitetsbiblioteka, Deichmannske bibliotek i Oslo, Vitskapsselskapsbiblioteket i Trondheim og fylkesbiblioteka i dei ulike landsdelane. Dessutan er det verdfullt tilfang om norsk lokal skulehistorie før 1814 i det danske Rigsarkivet, København.

Mange norske lærarlag var tidlegare oppteke med å registrera kjeldetilfang om skulehistorie i arkiva gjennom arbeidet i skulehistorienemnda til laget. Det finst kartotek over dette arbeidet i Riksarkivet med settar frå dei einskilde fylke og bygder med stikk-ord over innhaldet i kjelda og kvar materialet er å finna.

Viktige arbeid om lokal skulehistorie er elles å finna i bygdebøker og byhistoriearbeid. Dei fleste kommunane har i dei seinare ti-åra vore oppteke med lokalhistoriske oversyn og utgreiingar. Mange av desse arbeida har òg med oversyn over skule- og folkeopplysningsarbeidet. Minneskrifter og jubileumbøker av ulike slag frå dei ymse landsdelane har ofte innslag av skulehistorisk stoff.

Såleis kann det vera verdt å følgja med i det lokalhistoriske materialet som finst sidan her ofte er oversyn også over skulehistoriske emne. Opplysning om skule og opplæring har ein naturleg plass i lokalhistoria, og dessa emna bør koma inn i opplæringa om desse emna i skulane.

Etter Mønsterplanen for grunnskulen skal lokalhistorisk stoff utnyttast i undervisninga så langt dette er mogeleg. Det vert lagt vekt på samordning av lærestoffet og ein skal prøva å samordna dette stoffet til ein heilskap. Skule og opplæring må òg kunna koma med i val av sær oppgåver og gruppearbeid med lokalhistoriske emne i ungdomsskulen. Her kan det vera verdt å gå gjennom det tilfanget som finst om skulen i eldre tid og framover til våre dagar.

Over heile landet finst det ei rekkje historiske og kulturhistoriske musé og samlingar. Nokre av dei er så store at dei har fast tilsette funksjonærarar, men særleg mange har ingen fast tilsette tenestefolk. Ein del av muséa har eldre bygningar gruppert om eit tun, og kanskje med ein eigen eldfast utstillingsbygning. Men mange by- og bygdemusé har kanskje berre ein eller nokre få bygningar der det er utstilt ting frå lokalsamfunnet. Mange av desse muséa har og innreidd ei eldre skulestove med skulematerieill frå eldre tid, t.d. plansjar, pultar, lærebøker og skrivesaker osb.

Mønsterplanen legg vekt på at det er viktig at skulane gjer bruk av musé og andre samlingar frå lokalsamfunnet. Men svært mange av slike musé vert likevel ikkje brukte i opplæringa, trass i at samlingane har store verdiar som ret kunne høva for dei lærarane som ynskjer å gjere opplæringa m.a. om skulehistoriske emne meir levande og konkret.

Det er skulestyret som har til oppgåve å få utarbeidd materiale som trengst i opplæringa om skulehistorie- og kulturhistoriske emne. Her kan det vera naturleg å tenkja seg eit samarbeid mellom interesserte lærarar, museumsstyre, kulturvernemnd, historielag osb.

Det kan òg vera ei løysing å få utarbeidd særskilde lærebøker om lokalhistoria, m.a. med innslag om skulehistoriske emne. Slikt materieill kan ein ta vare på ved den einskilte skulen eller ved det næraste pedagogiske senter eller ved folkebiblioteket - i tilfelle lokalmuseet ikkje har fast tilsette slik at ein kan ta vare på materialet der.

Når klassane kjem til museet og m.a. ser den gamle skulestova eller utstyr frå skulen i eldre tid, er det om å gjera at elevane har fått førebuing om kva dei kjem til å få sjå og har fått oppgåver som knyter seg til museumssamlingane. Elevene må få oppgåver som dei kan finna fram til svar på når dei er på vitjing i museet. Dei bør få rettleiing og opplysning om emna som dei er opptekne med når dei er på museet.

Etterarbeidet på museet kan enten vera munnleg oppsummering av resultatet, skriftleg utarbeiding for arbeidsbok eller klasseavis, teikning på tavle og fint papir, eller utnytting av emna i forming av ulike slag og i dramatisering, t.d. av ein skuledag i gamle dagar. Etter at elevane har arbeidd med oppgåvena på skulen, bør dei helst få høve til ei ny, stutt vitjing på museet for kontroll og repetisjon.

Såleis er det viktig å gje opplæring om skulehistoriske emne i dei ulike skuleslaga frå grunnskulen, ungdomsskulen og dei vidaregåande skulane. Skulehistoria kan gje høve til mange interessante arbeidsoppgåver og gje dei unge kjennskap til samanheng og grunnlag i skule- og opplæring i våre dagar samanlikna med tilhøva i tidlegare tid.

LITTERATUR

- Boyesen, Einar: Hartvig Nissen (1815-1874) og det norske skolevesens reform. (1947).
- Dokka, Hans-Jørgen: Reformarbeid i norsk skole 1950-årene - 1980. Oslo 1981 (238 s.).
- Høgmo, Asle - Solstad, Karl Jan og Tiller, Tom: Skolen og den lokale utfordring. En sluttrapport fra Lofot-prosjektet. Tromsø 1981. (240 s.).
- Høverstad, Torstein: Norsk skulesoga, det store interregnum. 1739-1827 (1918).
- Høverstad, Torstein: Um lokal skulesoga. Oversyn og rettleiing. (1924).
- Mønsterplan for grunnskulen (1974).
- Torp, Hans: Lokalhistorie i skolen. Ei artikkelsamling. (1971).

MÄNNISKOR - SAMHÄLLE - KYRKA

om det livslånga lärandet i den svenska kyrkoförsamlingen

Sven-Åke Selander

Ett plågoris för barnen blev katekesläsandet. Det blev ett själlöst utantillrabblande för en föga utbildad lärare eller ännu sämre för omogna monitörer. Föräldrarna själva tyckte ofta att detta var det väsentliga, och utantillläsningen passade vid husförhören. Denna katekesläsning stod pedagogiskt lägre än 1600-talets, ty då skedde den i samband med prästens utläggning av texten, med predikan och med gudstjänstens psalmsång. Dessa förklaringar och dessa stämmingsmättade moment uteblevo här. (Landquist 1963 s. 285).

John Landquists beskrivning av utvecklingen av det kyrkliga undervisningsprogrammet från stormaktstiden och framåt rymmer flera viktiga iakttagelser och aktualiserar viktiga forskningsproblem, bl a frågan om hur snabbt den liturgiska omramningen kring katekesen bestod.

Det helhetsprogram för kyrklig undervisning, förkunnelse och fostran, som innefattas i KL 1686, har beskrivits från teologisk utgångspunkt framför allt av Hilding Pleijel (Pleijel 1951 m fl). Denne har också anvisat skiftena av åkerbruksjorden som en viktig förklaring till varför programmet inte längre kunde upprätthållas. Martling har visat främst utifrån nattvardsseden att denna teori knappast är hållbar. Istället var det enligt Martling den kyrkliga, konfessionella ramens styrka som bestämde, hur starkt sekulariseringen skulle bryta igenom i en församling (Martling 1961, 1958).

Hittills har undersökningar gjorts kring enstaka inslag i det kyrkliga undervisningsprogrammet. Lilja 1947 undersöker katekeserna, Andersson 1973 rör sig inom ett liknande område. I Martlings undersökning om nattvardskrisen i Karlstads stift 1958, i Eckerdals bok om skriftermål och nattvardsberedelse 1970 samt i Kjell Peterssons undersökning om barndopet i Svenska kyrkan 1977 tangeras problemet.

I denna undersökning är det själva helhetsprogrammet som fokuseras. Frågeställningen är: Vad skedde med det kyrkliga helhetsprogrammet om undervisning och fostran? Huvudintresset riktar sig mot 1800-talet; då man kan förvänta sig att nedbrytningsprocessen startade på allvar.

Med denna formulering av problemet blir de undervisande inslagen huvudobjekt för undersökningen. Nattvardssedens utveckling exempelvis blir intressant i den mån kommunionförhöret fortfarande upprätthölls. Dopet aktualiseras i dess egenskap av förpliktelse till kristen undervisning och fostran av barnen. Hur detta ansvar utövades av hem, präst och församling undersöks.

Denne inriktning av undersökningen på utvecklingen inom det totala undervisningsprogrammet i kyrkan aktualiserar viktiga principiella förutsättningar. Den teologiska utgångspunkten var i KL 1686 primärt att kyrkans döpta barn hade rätt att fordra kunskaper och miljöer, som kunde underbygga deras personlighetsutveckling i en riktning, som kyrka och samhälle i samverkan valt för dem. Religionspedagogiskt innebar detta krav på insatser, som tjänade mognadsutvecklingen under hela människans liv (Hoffman 1982). Organisatoriskt fordrade helhetsprogrammet ett sammanhållet undervisningsprogram, där olika undervisningsinsatser både angränsades från varandra och kompletterade varandra. Detta förutsatte att man kunde hänvisa dels till en principiell tolkning av församlingen, dels till en principiell tolkning av undervisarnas olika ämbeten och deras förhållande till varandra.

Under 1800-talet bröt sig tre olika tolkningar av församlingens uppgift och funktioner: den ortodoxa, den prebyterialt-lågkyrkliga och den folkkyrkliga, främst under 1900-talets första år och i tolkning av Einar Billing (Ahrén 1956 s. 174 ff.). Undervisningsfunktionernas utövning berodde på hur framför allt prästerna tolkade församlingsbegreppet. Efterhand som 1800-talet fortgick fick prästerna mer och mer acceptera att konkurrerande tolkningar av församlingssynen uppträdde. Anpassningen till denna nya situation tog sig olika uttryck på undervisningens område.

Enligt Askmark var tre ordningar grundläggande för funktionerna i den lutherska församlingen: frälsningsordningen, rättsordningen

och hus- och familjeordningen. Dessa ordningar svarade mot kyrkoregementet, det världsliga regementet och husregementet samt utövades av respektive läroämbetet, överheten och husfadern.

Den grundläggande aspekten i den evangeliskt-lutherska kristendomsundervisningen och därmed även i katekesen var frälsningstanken. Katekesen samlade människor under en och samma aspekt. Det allmänna prästadömet hade som gemensam uppgift att utlägga och förkunna detta budskap. Hustavlan däremot skiljde enligt Askmark ut människor från varandra. De skulle verka i olika stånd. Under ortodoxin föll tankarna på det allmänna prästadömet bort. Förhållandet mellan predikoämbete och församling "styvade". Aspekten lärare-åhörare dominerade (Askmark 1949 främst s. 173 ff.)

Under 1700-och 1800-talet ifrågasattas denna tolkning alltmer. Debatten kunde hämta stöd av den efterhand uppmjukade synen på förhållandet mellan stat och religion (t ex Brohed 1973). Sådant fick naturligtvis konsekvenser både för prästernas syn på sitt sätt att utöva ämbetets undervisande funktioner och för gemene mans uppfattning om hur man skulle förhålla sig till kyrkans erbjudna undervisningstillfällen och till sitt eget sätt att utöva ämbetet som husfader och undervisare i sitt eget hus.

Under 1800-talet skedde en utveckling bort från det kyrkliga helhetsprogrammet om fostran och undervisning i KL 1686. Denna utveckling kan förväntas ge minst utslag i fråga om mycket frekventa seder, som dessutom till långt fram i tiden var lagfästa, men mera i fråga om sådana undervisningstillfällen, som hade mindre medborgerlig betydelse eller som kunde ersättas med nya och i tiden bättre anpassade arbetsformer. Ett uttryck för hur kyrkan sökte motverka denna utveckling är att 1878 års katekes har hus-talvan med trots den aktuella utvecklingen i samhället.

Med utgångspunkt i KL 1686 kan man beskriva undervisningens roll i kyrkan under 1700- och 1800-talen

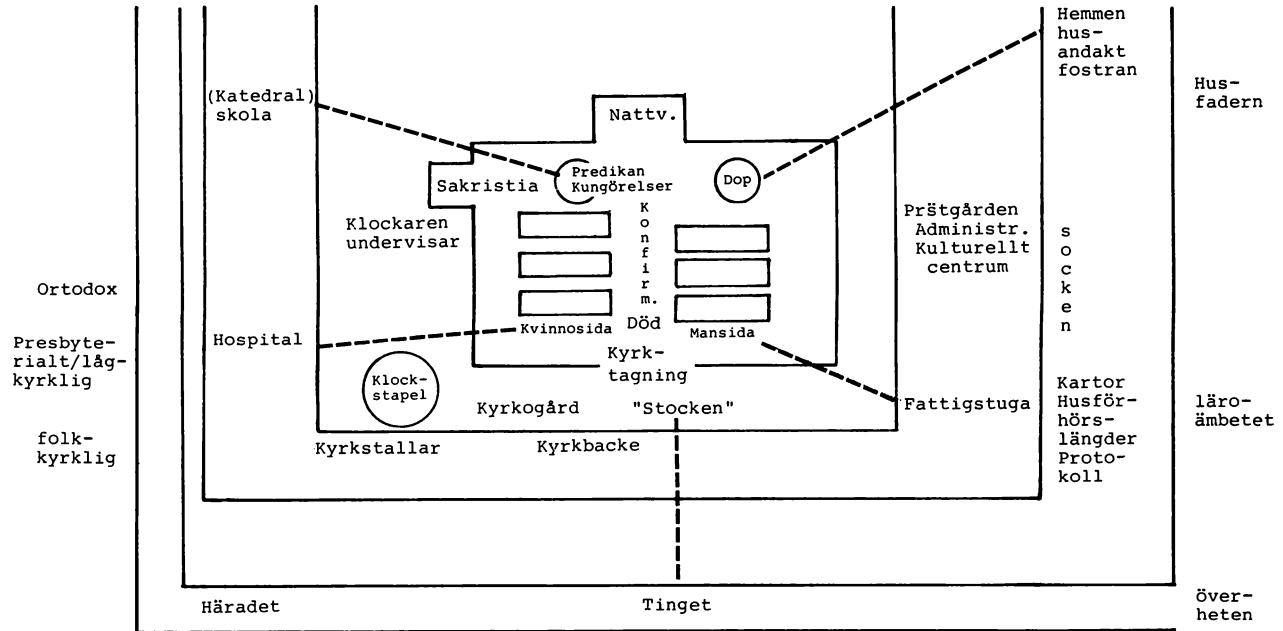
i en "funktionsmodell" (v g v).

Modellen vill åskådliggöra hur undervisningstillfällena växlar men samtidigt anknyter till kyrkan och kyrkorummet. Dopet skedde från början i kyrkan. Därmed skapades en relation mellan kyrkorum och hem. En förpliktelse till att fostra och undervisa grund-

FÖRSAMLINGSSYN

FUNKTION

ÄMBETSSYN



lades, som först och främst var husfaderns (och husmoderns) uppgift och ansvar men också prästens. Denna hade till sin hjälp först klockaren, som räknades till läroämbetet, och sedan skolläraren. När denne kom ind i bilden flyttades dopundervisningen i praktiken både från husfaderns och från prästens ämbeten, även om den senare hade en kontrollerande funktion. Vilka effekter detta fick för kyrkans undervisningsprogram är ännu inte klarlagt.

Där husfaderns ämbete och senare skolan slutade tog läroämbetet vid. Funktionen beskrivs ofta som att "undervisa, förmana och varna". De flesta mötena mellan läroämbetets representanter och församlingsborna gjordes till ett undervisningstillfälle. I prästgården utövades exempelvis konfirmationsundervisningen, flyttningsförhören och vigselförhören. Vigseln flyttades så småningom från kyrkan till prästgården; dopet till prästgården, hemmen och senare till BB. Prästens kontroll av den fortgående dopundervisningen flyttades från kyrkan och hemmen via husförhören till skolan. Husförhören och konfirmationsundervisningen rörde sig på liknande sätt mot skolhusen och senare kommunalrummen. Kyrkans centrala roll i undervisningen byttes ut mot en mera differentierad funktion. I denna fanns stora möjligheter för andra än prästen att prägla undervisningstillfällenas utformning och innehåll.

En liknande utveckling präglade samspelet mellan läroämbetet och det världsliga ämbetet. Kyrkoplikt, förhör av soldater i samhällets tjänst, undervisning av åtalade, lysningsförhör etc. fyllde inte bara en religiös utan även en samhällelig funktion. Detta mönster av undervisningstillfällen miste sin funktion i det öppnare 1800-talssamhället och avvecklades efterhand främst under 1800-talet.

Därmed avgränsades också de naturliga kontaktmöjligheterna med människorna. När undervisningstillfällena minskade hotade isolering för kyrkan. Man kunde välja att koncentrera sig kring predikan och konfirmationsundervisning och därmed bli kvar i den ortodoxa synen på församlingens funktion. Man kunde också inspireras av den lågkyrkliga-presbyteriale eller den folkkyrkliga synen på församlingen till att söka bygga upp nya undervisningstillfällen.

I den planerade undersökningen visas hur undervisningsmodellen och undervisningstillfällena byggs upp i KL 1686. Iakttagelserna tolkas i termer av funktion, ämbete och församlingssyn. Utvecklingen under 1700- och 1800-talen beskrivs först översiktligt med hjälp av kyrkolags-, handboks- och kyrkoordningsförslag. För att fördjupa beskrivningen av utvecklingen under 1800-talet görs en intensivstudie på Fleninge församling i Skåne. Denna församling har valts därför att dess husförhörslängder finns överförda på dator inom Demografiska databasen i Umeå. Detta möjliggör uppföljningar av grupper och individer inom församlingen under 1800-talet. Dessa data kompletteras med protokoll och liknande kvalitativt material.

En viktig utgångspunkt för studien är mässlysningsböckerna för Fleninge församling. Dessa finns bevarade i nästan oavbruten följd från 1827 till 1891. Med hjälp av dem kan man följa utvecklingen av viktiga undervisningstillfällen under stora delar av 1800-talet.

Ett ytterligare viktig material för att beskriva utvecklingen inom den kyrkliga undervisningen är katekeser, handböcker och psalmböcker samt det nya material, som den växande kristna pressen och publikationsverksamheten under 1800-talet ställde till prästernas och församlingarnas förfogande.

Det har redan antytts vilken väsentlig roll skolan kom att spela för utvecklingen av de kyrkliga undervisningstillfällena. Detta har behandlats från formell utgångspunkt bl a av Tegborg 1969 och ur ideologisk synvinkel av exempelvis Moberger 1961-62. På det lokala planet betydde kanske funktionsaspekten allra mest. Utifrån en sådan infallsvinkel kan man på ett undervisningsnära sätt beskriva skolans roll i nedbrytningen av det kyrkliga undervisningsprogrammet. Framställningen av utvecklingen inom skolan får därför en självständig och funktionsinriktad uppläggning. Den blir ett nödvändigt och viktigt komplement till framställningen av det kyrkliga undervisningsprogrammets utveckling.

LITTERATUR

- Ahrén, P.O.: Kyrkomöte och synodalförfattning. En studie i svensk kyrkoförfattningsdebatt 1827-1856. Lund 1956.
- Andersson, N.: 1878 års katekes. Debatten om katekesens form och innehåll 1810-1878. Lund 1973.
- Askmark, R.: Ämbetet i den svenska kyrkan. Lund 1949.
- Brohed, I.: Stat, religion, kyrka. Ett problemkomplex i svensk akademisk undervisning under 1700-talet. Stockholm 1973.
- Eckerdal, L.: Skriftermål och nattvarvsberedelse. Allmänt skriftermål i svenska kyrkans gudstjänstliv från 1811 års till 1942 års kyrkohandbok. Lund. 1970.
- Hoffman, D.: Der Weg zur Reife. Eine religionspsychologische Untersuchung der religiösen Entwicklung Gerhard Tersteegens. Lund 1982.
- Landquist, J.: Pedagogikens historia. Sjunde genomsedda upplagan. Lund 1963.
- Lilja, E.: Den svenska katekestraditionen mellan Svebilius och Lindblom. Lund. 1947.
- Martling, D.H.: Kyrkosed och sekularisering. Stockholm 1961.
- Martling, C.H.: Nattvardskrisen i Karlstads stift under 1800-talets senare hälft. Lund 1958.
- Moberger, K.: Religionsenhet och religionsfrihet i folkskolans kristendomsundervisning 1911-1919. Kyrkohistorisk årsskrift 1961-62.
- Petersson, Kj.: Kyrkan, folket och dopet. En studie av barndopet i Svenska kyrkan. Lund 1977.
- Pleijel, H.: Från hustavlans tid. Lund 1951.
- Tegborg, L.: Folkskolans sekularisering 1895-1909. Upplösningen av det administrativa sambandet mellan folkskola och kyrka i Sverige. Uppsala 1969.

DISKUSSION

Gunhild Nissen: Lokalsamfundene hviler ikke i sig selv. De hvilede dengang som nu i et økonomisk mønster. Når man taler om lokalsamfund og skole, skal man passe på ikke at skære en national bevægelse eller en folkelig rørelse i dens helhed væk fra billedet. Det er meningsløst at skrive om skole og lokalsamfund uden at se lokalsamfundenes økonomiske fundament i et samfund i forandring. Det ville blive småtingsafdeling, anekdoter. Jeg mener fx Hans-Jørgen Dokkas arbejde med en national bevægelse i et rigshistorisk perspektiv må tages med i betragtningen, når man arbejder med lokalsamfund og skole. Det kan godt være, min bemærkning ikke rammer den forestillingsverden, der ligger bag indlæggene her.

Torstein Harbo: Hans-Jørgen Dokka var formand for den kommission, der åbnede muligheden for lokal indflydelse på undervisningsplanerne (læreplanerne).

Gunhild Nissen: Dokka har også været med til at skabe grundlag for, at der på en forsvarlig måde kan arbejdes med en lokal differentiering af en central plan. Vi må ikke lave skolehistorie, hvor vi beskriver de nationale bevægelser for sig selv og så etnologiserer skole- og lokalsamfundsstudierne. Så mistes der nogle helheder både på det økonomiske og det åndelige plan. Den nationale bevægelse er også i hvert eneste lokal-samfund. Hvis man ikke tager det i betragtning, piller man det åndelige indhold ud. Det ville være nedvurderende over for lokalbeboere, og en sådan tendens synes jeg, man bør være sensibel overfor.

Urban Dahllöf: Denne type forskning er overordentlig frugtbar og interessant. De bidrag, der er præsteret her er meget lovende. Et seminar som dette er vældig vigtigt, bl.a. fordi der kan formidles referencer. Jeg vil gerne pege på Tromsøgruppens forskning. Selander har nævnt behovet for sammenlignende studier. Såsanne ville sikkert kunne hjælpe meget til forståelse af betingelserne i en bestemt lokalitet. De ville sikkert også kunne belyse forskellige faktorerers betydning. Der er foretaget sådanne studier i Sverige. Jeg vil gerne nævne Sixten Marklunds studier

fra Norrland og Tordis Dahllöf: Glesbygd, kulturmiljö och skola, Uppsala 1980, og Folkbildning och livsmiljö på 1920-talet, Stockholm 1982.

Björg Gunden: Egentlig slog en holdning til lokalsamfundene som Gunhild Nissens ikke igennem med mønsterplanen. Så vidt jeg ved, skulle der dispensation fra mønsterplanen til for at Lofotprojektet kunne sættes i gang.

Gunhild Nissen: Det er nu rimeligt nok, at der skal søges dispensation til forsøg.

Knut Jordheim: Gudmund Hernes og Knud Knudsens udredningsarbejde vedrørende lighed og uddannelse bør nævnes i denne sammenhæng. Jeg mener, Hernes kommer til den modsatte konklusion af Tromsøgruppen, idet han mener, at udvikling mere sker gennem en rigsskolebevægelse end gennem en lokal skolebevægelse.

Torstein Harbo: Der var betydelig lokal indflydelse på skolens lærestof allerede i forbindelse med skoleloven af 1889. Også loven om fortsættelsesskolen af 1946 gav de enkelte kommuner stor indflydelse på skolens indhold.

Loftur Guttormsen: Jeg vil spørge Selander, om der var skoler i Fleninge før skolepligtens indførelse i Sverige i 1842. I Island var der skoler i visse bygder før skolepligtens indførelse. Ved at se på de skolesøgende elevers baggrund ville man kunne se noget om skolens funktion.

Og jeg vil spørge Jessen, om man har kilder, der kan belyse hjemmets andel i undervisningen. Børnene var jo meget kort tid i skolen. Måske er kildematerialet skyld i, at man ser en større forskel på den vestjyske og den islandske situation, end der har været.

Sven-Åke Selander: Der var både før og efter 1842 mulighed for både skoleundervisning og hjemmeundervisning. Men der var kraftigere overhøring af dem, som ikke gik i skole. Præsten overlader efterhånden til skolen, man kan næsten sige til folkeskolelæreren embede, at afgøre, hvornår eleverne kan begynde at gå til al-

ters. Det spændende er dette samspil og spørgsmålet, hvornår skolen stort set helt har overtaget den kristne undervisning. Når det sker, har præsten accepteret, at læreren har overtaget en del af hans embede.

Kaare Ulrich Jessen: Der var en udbredt hjemmeundervisning i Vestjylland før den første skoleforordning i 1739. Der var også offentlig undervisning, idet degnen underviste nogle børn. Andre blev undervist af uuddannede lærere, som forældrene lejede. Disse blev senere lejet af det offentlige, så der var en umærkelig overgang fra hjemmeundervisning til offentlig undervisning. Der har været tale om en fuld hjemmeundervisning i det 18. århundrede og en forberedende hjemmeundervisning i det 19. århundrede, der måske i mange hjem blevet opgivet i løbet af sidste halvdel af århundredet.

Ingrid Markussen: I Danmark spiller 1814-loven en stor rolle for hjemmeundervisningen. I 1700-tallet var almueskolen først og fremmest tænkt for de fattige børn. De, der havde råd, kunne lade deres børn undervise hjemme og skulle ikke betale til skolevæsenet. Det skulle de efter 1814, og nu stilledes der også krav om, at hjemmeunderviserne skulle have bestemte kundskaber og være godkendt af myndighederne. Hjemmeundervisningen fortsætter imidlertid i 1800-tallet, men jeg har en formodning om, at det nu for en stor del var de større gårdmænds børn og så naturligvis præsternes og embedsmændenes børn, der før friskoleloven af 1855 blev hjemmeundervist.

Gunnar Richardson: I Sverige arbejder mange amatørforskere med deres hjembygds skole. Det er jo udmærket, men der er noget problematisk ved de betingelser, de arbejder under. De har ikke lejlighed til at deltage i seminarer angående deres emner, og deres produkter bliver ikke genstand for kritisk debat i tidsskrifter. Artikler i hjemstavnsbøger bliver også let til definitiv historieskrivning. Har det lokalhistoriske institut i Norge og det skolehistoriske institut i Danmark en konsultativ virksomhed over for lokalhistorikere ?

Olav Sunnanå: Lokalhistorisk Institut har vejledning af lokalhistorikere. De kan fx indsende deres manuskripter og få vejledning

i forbindelse med dem. Der er for øvrigt ansat en del historikere i kommunerne til at skrive den lokale historie.

Vagn Skovgaard-Petersen: Vort institut har også en vis konsultativ virksomhed på det skolehistoriske felt. Hvad angår lokalhistorie som helhed ydes der betydelig hjælp fra lokalhistorisk afdeling ved Københavns universitet og fra de lokalhistoriske foreningers konsulent.

V HVILKE PROBLEMRÅDER BØR PRIORITERES HØJT
I 80ernes HISTORISK-PÆDAGOGISKE FORSKNING ?

Gunnar Richardson
Håkan Andersson
Vagn Skovgaard-Petersen
Dan Ch. Christensen

BEHÖVS EN STRATEGI FÖR UTBILDNINGS-
HISTORISK FORSKNING? *)

Gunnar Richardson

Varje historiskt intresserad torde vara väl medveten om att de glimtar av mänsklig verksamhet som räddas undan glömskan är försvinnande få och oändligt ofullständiga. Vad är det då för händelser som lyfts fram och på ett eller annat sätt görs kända eller åtkomliga för eftervärlden? Ren slump eller medvetna val och genomtänkta prioriteringar?

Det är inte min tanke att söka utröna de motiv som styr arkivfolk, forskare, lärere och studerande, politiker, administratörer och andra i det handlande, som skapar förutsättningar för både "produktion" och "distribution" av kunskap om vårt förflutna. Man kan för övrigt fråga sig, om inte så många val och prioriteringar redan är gjorda - bland annat genom universitetens ämnes- och fakultetsindelning, fasta forskningstraditioner och praxis ifråga om meritvärdering - att det finns föga utrymme för reella val i dagsläget. Låt mig i stället gå rakt på sak och fråga: *varför ägnas så lite historisk forskning åt det som varit så viktigt för hela vårt lands utveckling, nämligen utbildningen?* Ett samhälles utveckling är i högsta grad beroende av den nivå och den struktur ifråga om kunskaper och färdighet som dess befolkning förvärvat. Och på det området har det hänt mycket.

Om vi håller oss till vår egen tid måste vi notera, att hela vårt utbildningssystem i grund förändrats under 1900-talet och inte minst under efterkrigstiden. Oavsett med vilka mått man mäter utbildningens volym blir resultatet detsamma: en exempellös expansion. De organisatoriska och innehållsmässiga förändringarna har också varit betydande. Vår kunskap om denna utvecklings drivkrafter, om utbildningens faktiska gestaltning och - kanske viktigast av allt - dess effekter på samhällsutvecklingen är emmellertid i hög grad bristfällig.

Det har visserligen på senare tid talats om ett vaknande intres-

se för skolans och utbildningens historia men man bör klart säga ifrån att detta inte är detsamma som vilja och möjlighet att satsa på seriös forskning. För att få en säkrare uppfattning om det aktuella läget genomförde jag hösten och vintern 1979/80 en inventering av nyligen avslutad och pågående pedagogik- eller utbildningshistorisk forskning. Även om en och annan undersökning måhända inte inrapporterats från ifrågavarande institution torde man sammanfattningsvis kunna påstå, att den totalt sett inte är särskilt omfattande, att den i stort sett förlorat sin tidigare självklara plats inom pedagogikämnet, att historia är det enskilda ämne som hyser den mesta forskningen och att enstaka projekt förekommer inom andre ämnen, t ex ekonomisk historia, statskundskap, sociologi, idé- och lärdomshistoria och kyrkohistoria. 1) Man skulle därför med viss rätt kunna säga, att denna forskning finns överallt och ingenstans. Det innebär att ingen känner ett riktigt ansvar för forskningen inom detta problemområde och att man än mindre kan förvänta sig någon övergripande planering.

Utbildningshistoria överallt och ingenstans - varför har det blivit så? Förklaringen är säkerligen att söka i många omständigheter. Vad utvecklingen inom pedagogikämnet beträffar finns det skäl att peka på den förändring av forskningens inriktning som följt med det starka engagemanget i kommitté- och sektorsforskningen under de senaste decennierna. Det lär vara näst intill omöjligt att väl behärska den metodik som sådana undersökningar kräver och samtidigt vara väl förtrogen med historisk forskningsmetodik och väl orienterad inom den historiska forskningen i stort.

Det finns, som antytts ovan, förhållanden rörande universitetens ämnesstruktur som förtjänar att uppmärksammas i detta sammanhang. Den finske historikern *Pentti Renvall* pekade i sin bok "Den moderna historieforskningens principer" på vad han kallade "en iögonenfallande dubbelhet inom de humanistiska vetenskapernas system". 2) Vi har, säger han, en mängd olika grenar inom historievetenskapen av vilka en del - t ex ekonomisk historia och socialhistoria - börjat framträda som fristående discipliner. En del områden har redan "differentierat sig i skilda historiska fack", t ex konst-, kyrko- och rättshistoria. (Han kunde för Sveriges del ha tillfogat ekonomisk historia.) Varje sådan spe-

cialgren inom historien har därjämte, menar Renvall, ett slags "dubbelgångare" i en vetenskap som behandlar samma forskningsområde mera systematiskt och oberoende av tidsaspekten - dvs nationalekonomi, sociologi, konstvetenskap, teologi och juridik som motsvarigheter till de nämnda exemplen.

Utbildningens historia har i vårt land haft hemortsrätt främst inom ämnet pedagogik. Den sidan av vår historia har däremot nästan inte alls odlats inom ramen för det vanliga historieämnet. (I äldre skolböcker fanns visserligen inte sällan ett avsnitt om kultur och bildning men det var ofta tryckt i fin stil och följdriktigt nog passerades det snabbt eller inramades med samme tecken som denna mening.) Pedagogerna har alltså inte som nationalekonomer och sociologer haft någon "dubbelgångare" utan ansvaret har helt åvilat dem själva. Ämnets orientering från en humanistisk till en samhällsvetenskaplig inriktning - institutionaliserat i samband med sektionsindelningen i och med att ämnet fördes till den samhällsvetenskapliga sektionen - har fått den i och för sig naturliga konsekvensen att de historiska problemen försvunnit eller minskat starkt. Resultatet har inte låtit vänta på sig: något av ett terra incognita på den vetenskapliga kartan.

Mot bakgrunden av detta sakernas tillstånd finns det anledning att ställa sig denna fråga: Behövs en genomtänkt strategi för den utbildningshistoriska forskningen i Sverige? Vilka problem är angelägnast att få vetenskapligt belysta? Vem gör vad? Vilka metoder är de mest fruktbara? Behövs en bättre samverkan mellan företrädare för olika discipliner? De personliga funderingar jag här för fram bör inte uppfattas som något färdigt förslag till en sådan strategi - de är närmast avsedda som ett diskussionsinlägg eller kanske snarare som ett försök att väcka en debatt.

Även om det inte alltid är meningsfullt att ägna sig åt terminologiskt finsnickeri då det gäller gränsdragningar mellan ämnen finns det ändå skäl att något diskutera frågan om begreppen *pedagogikens historia* och *utbildningshistoria*. Om man tar del av de traditionella handböckerna i "pedagogikens historia", finner man att de i stort sett handlar om två ting: dels de pedagogiska idéernas historia och dels skolans eller undervisningens histo-

ria, vilket självfallet inte innebär att dessa delar i allmänhet varit åtskilda. Men det finns ju pedagogiska tänkare, t ex Rousseau, som inte als ägnat sig åt att praktiskt pröva sina egna idéer. Vissa pedagoger menar att pedagogikens objekt inte bör begränsas till vad man vanligen menar med fostran och undervisning utan bör inkludera all målbestämd påverkan eller med en speciell term hela "edukationsprocessen". Undervisning är vidare ett begrepp som gäller en undervisares verksamhet, ("teaching", "instruction") medan den lärandes aktivitet - inlärandet eller inläringen - inte gärna kan lämnas åsido. Självstudier tillhör med andra ord också "edukationsprocessen".

I det allmänna språkbruket inbegripes ju de båda processerna undervisning och inlärande i begreppet utbildning, medan det kanske inte är lika naturligt att också inkludera fostran, även om fostran alltid utgjort ett centralt mål i skolans verksamhet och dessutom ofta givits en vid syftning. (1946 års skolkommision anger som skolans mål bl.a. studie-, yrkes-, hälso- och personlighetsfostran liksom estetisk, praktisk och social fostran.) Det visar sig sålunda att inget av dessa begrepp är helt idealiskt. Det förefaller heller inte realistiskt att få begreppet "edukation" eller "edukationsprocessen" at accepteras i det allmänna språkbruket. Det mest användbara synes därför vara "utbildning" och därmed "utbildningshistoria". Om man stipulativt definierar begreppet utbildning till att omfatta undervisning, fostran och inlärande, torde bestämningen vara tillräckligt exakt och onödiga missförstånd kunna undvikas.

Alldeles oavsett vilken beteckning man stannar för - och utan varje strävan till en strikt reglering - finns det skäll att diskutera, vilka problem som lämpligen bör höra hemma i vad jag kallat utbildningshistoria. Om man utgår från att de verksamheter man vill studera rör sig kring processen undervisning-fostran-inlärande kan man till en början konstatera; att dessa aktiviteter sker i många sammanhang. Den institutionaliserade formen i olika slag av skolor och andra utbildningsanstalter är självklar och det borde också den påverkan som sker inom familjen vara. Vad beträffar yrkesutbildningen så har ju en mer eller mindre reglerad sådan förekommit inom arbetslivet allt sedan det medeltida skräväsendets uppkomst. Inom försvaret har inte bara värn-

pliktiga utbildats till soldater utan också unga volontärer via stamskolorna fått en språngbräda ut i det civila livet.

Olika kulturinstitutioner och olika kulturaktiviteter - bibliotek, muséer, teatrar, musik och film - har givetvis också fyllt utbildningsfunktioner. De politiska och fackliga organisationerna, kyrkor och samfund, nykterhetsorganisationer och det fria och frivilliga bildningsarbetet har otvivelaktigt spelat pedagogiska roller av stor vikt. Den väldiga idrottsrörelsen har säkerligen också haft stor betydelse vad gäller fostran och skolning av den unga generationen både direkt och indirekt via den idealbildning som förekommer. Bokproduktionen och bokimporten har givetvis varit av central betydelse liksom massmedia i dess olika former, framför allt tidningar och tidskrifter, radio och TV. Men detta gäller ju det mesta i vårt samhälle, kanske någon invänder. Det är riktigt - det allra mesta har en pedagogisk dimension och det är just den dimensionen eller funktionen som bör studeras systematiskt inom utbildningshistorien. Och detta gäller inte endast kunskaper och färdigheter utan också värderingar och attityder, förhållningssätt och vanor. Jag har själv tidigare i samband med studiet av skol- och kulturpolitiken i 1880-talets Sverige gjort en "programförklaring" som jag alltjämt tycker är relevant då det gäller att precisera och beskriva olika bildningsinstitutioners *faktiska* funktion:

"Frågan om vilka åsikter och värderingar som direkt eller indirekt inlärdes har uppfattats som väsentlig, varvid samhällslivets olika yttringar betraktats som element i den gigantiska inlärningsprocess, som tillägnet av en kultursyn innebär. En universitetsfestlighet med Oscar II som centralfigur, en Verdandiskussion i Uppsala, ett socialistmöte med August Palm i talarstolen eller ett möte i missionshuset med P. P. Waldenström på podiet var pedagogiska situationer lika väl som latinlektionen i lärdomsskolan eller katekesförhöret i roteskolan". 3).

Det är sålunda en rad olika utbildningsanordnare och påverkare som spelat viktiga roller i det svenska samhället. Mottagarna eller "avnämarna" bilda också en brokig skara - strängt taget alla människor i växlande roller: som barn och ungdom i reguljär utbildning, som yrkesverksamma vuxna i fort- och vidareutbildning, som arbetslösa i omskolning, som invandrare i svenskundervisning och annan "försvenskningsspåverkan" samt i stort sett

hela svenska folket i olika former av bildningsverksamhet och under inflytande av massmedia av olika slag.

Det är av intresse att notera att det bland nutidens amerikanska pedagoger och historiker finns förespråkare för just en sådan bred ansats ifråga om utbildningshistorisk forskning. I en samlingsvolym under titeln *Understanding History of Education* har ett par av de ledande pedagogikhistorikerna - *David B. Tyack* och *John E. Talbot* - uttalat sina preferenser för en sådan inriktning och vidare understrukit betydelsen av "interdisciplinarity approaches to the past". 4). Den senare har också betonat vikten av att "generalister" bland historiker ägnar sig åt utbildningshistoriska frågeställningar; risken för isolering från den övriga historien blir därigenom mindre.

Den vida definitionen av begreppet utbildningshistoria som jag här pläderat för medger emellertid ingen befrielse från att ge svar på frågan om vad som är historiskt intressant. Det finns snarare skäl i att i ännu högre grad beakta prioriteringsfrågorna och därmed skärpa frågan: Vad är historiskt mest intressant och mest angeläget? Utan att söka presentera någon helt genomtänkt prioriteringslista vill jag peka på några problem som jag personligen finner särskilt angelägna.

Om man studerar utbildningshistoriska framställningar finner man, att det är en aspekt som intresserat mera än allt annat: utbildningens *mål* och därmed också de *avsikter* som legat bakom den rad av reformer som genomförts under årens lopp. Vi har haft - och har faktiskt alltjämt - en omfattande diskussion om folkskolestadgans tillkomst 1842. Många intresserar sig för bakgrunden till den utveckling mot ett enhetligare skolsystem som manifesterades i 1950 års beslut om försök med enhetsskola och 1962 års beslut om grundskolan och söker utröna de politiska avsikterna. I de pedagogikhistoriska handböckerna ägnas på motsvarande sätt stor uppmärksamhet åt de olika skolordningarnas tillkomst och innebörd. 5).

Allt detta är självfallet rätt och rimligt, men det finns en allvarlig nackdel med denna prioritering: intresset knyts i så hög grad till *avsikten* med en reform, at *effekterna* lätt kommer helt

i skymundan. Visst är det viktigt och intressant att veta varför 1840-41 års riksdag fattade det beslut som ledde fram till en obligatorisk undervisningsplikt, men är det inte lika intressant och viktigt att få veta vilka effekter för de enskilda människorna och för samhället i stort som blev resultatet av folkskolans successiva uppbyggande under de följande decennierna - för samhällets demokratisering, för folkrörelsernas uppkomst och utveckling, för landets industrialisering? Till detta kommer dessutom det förhållandet, att forskare genom det starka intresset för de politiska avsikterna lätt förleddes till att på ett okritiskt sätt dra felaktiga eller obekräftade slutsatser om förmenta avsikter utifrån kännedomen om just effekterna. Det är dessvärre så att en reform inte alltid leder till de effekter som man avsett, utan också till andra eller - om det vill sig riktigt illa - till de rakt motsatta. Den aktuella verkligheten är inte den nyckel man behöver för att få kunskap om politikernas avsikt med en viss åtgärd ett par decennier tidigare.

Varför har det då blivit så? Eftersom jag själv inte kan svära mig fri från att ha bidragit till denna mindre lyckade balans, kan måhända min hypotetiska förklaring ges något av en självbekännelses trovärdighet. Jag är övertygad om att tillgången till ett lättåtkomligt och lättbearbetat källmaterial på ett avgörande sätt styr och styr forskningens inriktning. Utredningsbetänkanden, riksdagstryck, läroplaner och andra skolförordningar är tryckt material, som finns på alla större bibliotek. Det är lättåtkomligt och välbekant för både forskare och praktiker. Kunskapen om skolans faktiska verklighet är däremot oändligt mycket svårare att komma åt och mångdubbelt mödosammare att bearbeta. Man måste ju ofta använda även otryckt material och kanske söka sig till många arkiv, som finns utspridda på många orter. Alla forskare har heller inte vana att söka sig till arkiven och därmed heller ingen träning i att utnyttja sådant material. För att åstadkomma en bättre balans behövs inte bara större medvetenhet om denna styrning av forskningens inriktning och de risker som är förenade med denna metodik, utan också en uppvärdering av den arbetsprestation som består i att gräva djupt i källmaterialet och en motsvarande uppskattning av de resultat som bygger på sådan forskning. Det gäller också att se upp med generaliserande omdömen och de storslagna utvecklingslinjer, som man kan tycka sig finna om man allt för lättvindigt sveper över vida fält.

Till de självklara problemen hör utbildningsväsendets *struktur och yttre organisation*. Relationen mellan olika utbildningsanstalter, tillträdesregler och övergångsmöjligheter är intressanta liksom examensfordringar och kvalifikationskrav till olika befattningar inom arbetslivet. Viktiga problem är vidare de förskjutningar mellan olika utbildningar som skett över en längre tid, t ex mellan olika frivilliga skolor på "ungdomsstadiet" och mellan skolor och högskoleutbildning. Till de senare hör den kvalificerade yrkesutbildningens omvandling till högskoleutbildning, t ex tandläkar- och veterinärutbildning under 1800-talet och utbildning till förskollärare, sjuksköterskor och programmerare i samband med den senaste högskolereformen.

Den *inre organisationen* er givetvis också intressant i flera avseenden. Vad beträffar eleverna är inte minst olika differentieringsanordningar och deras teoretiska motiveringar viktiga; under vissa skeden har de varit helt centrala för de skolpolitiska ställningstagandena. Vad gäller skolans personal är tillkomsten av en rad nya funktioner och samtidigt deras professionalisering av stort intresse. Den utvecklingen hänger direkt samman med framväxten av en långt driven arbetsfördelning och en komplicerad yrkesstruktur. Byråkratiseringstendenserna kan säkerligen vara väl värda ingående studier, varvid organisationsteoretiska modeller kanske kan vara fruktbara även då man anlägger historiska perspektiv.

Utbildningens *inhåll och verksamhetsformer* är andra centrala problemområden. Källmaterialet är givet - främst läroplaner och studieplaner, metodiska anvisningar, kurslitteratur, läroböcker och andra läromedel - och frågeställningarna också naturliga. Den vetenskapliga utvecklingen liksom samhällets förändrade krav måste beaktas men också den psykologiska och pedagogiska forskningens syn på barns och ungdomars mognad och utveckling. Undervisningsprocessens karaktär måste självfallet också relateras till läromedlens utveckling. Som ett belysande exempel kan nämnas den kombination av en rad faktorer på dette område som slog igenom med stor kraft inom den sk undervisningsteknologien i Sverige på 1960-talet med bl.a. programmerad undervisning och introducerandet av sk "inlärningsmaskiner". 6).

Frågan om rekryteringen till *högre studier* tillhör de klassiska problemen i både pedagogisk och utbildningshistorisk forskning. Bilden kan tyckas vara någorlunda klar men den är nog inte riktigt så klar som många synes tro. Det finns ett klart behov av en mera detaljerad kartläggning med ett bättre beaktande av dels lokala och regionala skillnader och dels ett särskiljande av olika slag av skolor, t ex kommunala mellanskolor, praktiska realskolor, flickskolor, korrespondensrealskolor, handelsgymnasier, tekniska gymnasier, små- och folkskoleseminarier, sjuksköterskeskolor och folkhögskolor. Vad de allra senaste decenniernas utveckling beträffar är självfallet invandrarungdomens studiegång särskilt intressant att studera. Men fr a borde man - och det gäller särskilt pedagogerna - med större energi gripa tag i frågan varför rekryteringen till högre studier trots alla studiesociala insatser förblivit såpass sned i socialt avseende som den varit och är. Det kunde vidare vara av intresse att undersöka vilken bild av rekryteringen till högre studier som funnits och finns bland politiker och allmänheten.

Vi har utifrån en annan utgångspunkt åter kommit in på frågan om förhållandet mellan *utbildningen och arbetslivet*. Ett intressant problem beträffande utvecklingen under efterkrigstiden gäller *skolväsendets lokala utveckling* och dess roll i kommunens liv i dess helhet, t ex i dess ekonomi. Vad har skolans totala verksamhet - inkluderande alla verksamheter alltifrån uppförande och underhåll av skolbyggnader till anordnande av skolskjutsar och skolmåltider - betytt för sysselsättningen och för annan service i en kommun? Har skolan fyllt någon funktion som kulturell resurs i kommunen? Vilken roll har olika kommuners och olika regioners utbildningsutbud haft för den långsiktiga utvecklingen? Kan regionala skillnader ifråga om näringslivets utveckling förklaras av skillnader i utbildningsmässigt avseende? Och kan på motsvarande sätt regionala strukturskillnader förklara de stora skillnaderna på "utbildningskartan"?

Dessa frågeställningar leder fram till en mer generell problematik beträffande utbildningssystemets faktiska funktioner i olika avseenden. Den uppdelning av dessa funktioner i å ena sidan avsiktliga eller manifesta och å andra sida oavsiktliga eller latent, som pedagoger och sociologer brukar arbeta med, är givet-

vis relevant även i historiska studier. Man har ibland talat om skolans "dolda läroplan" och därmed menat, att den enskilde eleven oavsiktligt lär sig andra saker än de avsedda, t ex genom att inprägla en syn på sig själv och ett förhållningssätt till omvärlden som inte på något sätt kan regleras av skolan utan ofta tom står i skarp strid med de vackra målbeskrivningarna i skolans läroplan.

Detta är förvisso en viktig aspekt på det inlärande som skolan skapar förutsättningar för eller direkt tvingar på de unga, men det bör samtidigt uppmärksammas, att en sådan "dold läroplan" inte är något unikt för skolan. Ett sådant inlärande förekommer även i andra verksamheter även om dessa i övrigt inte styrs av riktlinjer av läroplanens typ. Varje enskild människa registrerar och tar intryck av omgivningens reaktioner - den dolda läroplanen fungerar i själva verket i alla mänskliga sammanhang: i familjen och i kamratkretsen, i fotbollslaget och på ungdomsgården, på fackföreningsmötet och i byalaget, och självfallet också på arbetsplatsen. Enligt en nyligen framförd - säkerligen politiskt inspirerad - teori om en hela samhällets dolda läroplan skulle en av effekterna av den svenska välfärdspolitikerna i realiteten ha blivit en inlärd hjälplöshet!

Det förhållningssätt som den enskilde eleven kan förvärva är självfallet inte ointressant, men avgjort viktigare än ändå de fall då de samlade effekterna bland en stor grupp människor kan leda fram till mera allmänt utbredda och varaktiga attityder, t ex social ödmjukhet och undergivenhet, en alienerad eller fientlig inställning til samhället eller en negativ och avvisande hållning gentemot etniska eller andra minoriteter. 7). Av stort intresse är sålunda de funktioner som utbildningsväsendet som system kan fylla. Det kan heller inte vara avgörande om dessa funktioner är avsedda och önskade eller inte. Som historiska exempel kan nämnas försvenskningen av skånelandskapen i slutet av 1600-talet, då våväl ABC-böckerna som det nygrundade universitetet i Lund tillmättes stor betydelse, de ofrälse kamp mot adelns privilegier till högre statliga ämbeten på 1700-talet genom att hävda att "förtjänst och skicklighet" och inte börd skulle vara den rätta grunden vid tjänstetillsättningar och de självvägande böndernas satsning på folkhögskoleutbildning av den generation bondesö-

ner, som skulle fylla de medborgerliga uppgifter som följde i spåren av 1860-talets representationsreform, landstingets inrättande och reformeringen av kommunallagarna.

Bland pedagoger och utbildningssociologer har förvarings- och sorteringsfunktionerna tilldragit sig stort intresse. Det är självfallet aspekter som också är intressanta i historiska studier. Frågan om geografisk, social och yrkesmässig rörlighet, om social stratifiering, om utbildningssystemets funktioner ifråga om arbetsfördelning och kvalifikationsmönster inom yrkeslivet är givetvis angelägna.

Många av dessa frågor är dock svåra att besvara på ett vetenskapligt tilfredsställande sätt. Som belysning av detta, men också som ett exempel på ett spännande perspektiv som dessa frågeställningar kan öppna, vill jag relatera vad sociologen Fritz Croner - flykting i Sverige från 1930-talets Nazityskland - berättat om sin skoltid i kejsartidens Tyskland strax före första världskriget och vilken roll han tillmäter den tyska ungdomens upplevelser i denna skola.

Fritz Croner menar att den historiska utvecklingen i Tyskland under 1900-talet förblir obegriplig om man inte beaktar den tyska skolans funktion. Detta gäller framför allt det humanistiska läroverket där "idén" Tyskland - en alldeles speciell variant av "Deutschland, Deutschland über alles" - inympades i gymnasisternas mottagliga hjärnor och detta helt oavsett vad man läste. Litteratur, diktning och berättarkonst blev identisk med *tysk* litteratur, *tysk* diktning och *tysk* berättarkonst: man inbillade eleverna att det var kring Tyskland som världens eller Europas litterära och filosofiska produktion kretsade. Man läste visserligen utländska författare i tysk översättning och visste väl att de inte var tyskar, men varifrån de kom intresserade dem inte.

Samtidigt som den intellektuella nationalismen fick rik näring försummade man helt studierna av den omgivande verkligheten och härigenom kom det tyska gymnasiet att bära en stor del av den historiska skulden för den senare utvecklingen under 1930-talet, menar Croner:

"Vi lärde oss så litet för det liv vi en gång skulle gå ut i att vårt fosterlands elementära förhållanden och sociala struktur förblev okända för oss och detta samtidigt som vi idealiserade det i vår fantasi".

.....

"I den högre skolan, där landets intellektuella utbildades, fann man sedan ett enastående övningsområde för alla försök att grunda ett den tyska andens storrike utan kontakt med en smutsig realitet. Här kunde man härja och härska efter eget sinnelag, vilket man ju aldrig fick i verkligheten. Här såg man sitt fädernesland, som man *ville* se det, inte som det var. Här knådades och formades de unga själarna - säkert i bästa välmening - tills de var mogna att jubla inför katastrofen år 1914 och att i ett anfall av kollektivt vansinne sjungande störta sig i den engelska maskingevärselden i Flandern. Her, i den högre tyska skolan, lades grunden till att det ohyggliga som hände 1933 blev möjligt". 8)

Utbildningshistorisk forskning förekommer som framgått av det föregående inom ramen för flera olika discipliner. Detta är naturligt med tanke på att utbildningsfunktionen är knuten till en rad olika aktiviteter. Det utgör också en garanti för att olika aspekter blir beaktade, då man rimligtvis bör kunna anta att de olika forskarna i sitt val av uppgift och forskningsmetod knyter an till de specialiteter och de forskningstraditioner som finns inom resp ämne och institution. Detta är givetvis en styrka men kan tveklöst också vara en svaghet då splittringen i metodiskt avseende kan bli så djup, att det försvårar en meningsfull dialog. Skillnaderna i ämnesprofil är förvisso ganska stora mellan flera av de här representerade ämnena. Den frågan ska emellertid inte diskuteras ytterligare; det må räcka med att den aktualiseras.

Däremot kan det finnas skäl att helt kort beröra en grundläggande skillnad som ansetts föreligga mellan historisk och samhällsvetenskaplig forskning i fråga om själva målsättningen. Frågan behandlades i ett meningsutbyte mellan historiker och statsvetare i Statsvetenskaplig tidskrift år 1969. Lundahistorikern Birgitta Odén diskuterade olika karakteristika som i varierande grad präglade historisk resp. samhällsvetenskaplig forskning och fann att det endast var i fråga om ambitionen eller möjligheten att nå fram till generaliserande slutsatser som det fanns någon egentlig skillnad mellan dessa vetenskaper. 9).

Historiska vetenskaper är, framhåll hon, *idiografiska* och syftar

till att beskriva - och självfallet också förklara - verkligheten, medan samhällsvetenskaperna är *nomotetiska* och syftar till att fastställa lagar eller lagbundenheter. Historikerna vill ge ny kunskap om den konkreta verkligheten "men aldrig med syftet att nå fram til det lagbundna". Men samhällsforskare och historiker behöver varandra: de förra genom att stimulera till nya frågeställningar och nya teorier om mänsklig aktivitet och de senare genom att testa teorierna med konkreta verklighetsskildringar.

I kommentarerna fördes den tanken fram att det snarare var en grad- än en artskillnad mellan samhällsforskare och historiker vad gällde de nomotetiska ambitionerna. Statsvetaren Leif Lewin trodde för sin del att historikernas ovilja att söka sig fram till "det lagbundna" främst berodde på den mindre väl valda termen. Själv ville han ge historikern den viktiga uppgiften att vaka över att den historiska dimensionen inte kommer bort i samhällsanalysen: "När man inom samhällsvetenskaperna reser allt starkare krav på utvecklingsaspekter, long-trend-studier, tidserieanalys och förordar dynamiska framför statistiska modeller, vad är det annat än ett krav på en historisk dimension inom teori-bildningen?" 10).

Sedan denna debatt fördes har 1970-talet passerat och den livliga teori- och metoddiskussionen synes ha förlorat mycket av sin aktualitet. I vad mån den satt några varaktiga spår i den konkreta forskningen undandrar sig mitt bedömande. Men: kanske de mest överdrivna förväntningarna på de teoretiska modellernas välsignelser dämpats och kanske de mest okritiska imitationerna av samhällsvetenskaplig forskning kring historiska problem övergivits? 11).

Utvecklingen tycks i viss mån ha gått i rakt motsatt riktning eller åtminstone tagit andra vägar. Den metodiska monism som höll på att slå igenom bland yngre historiker under stark påverkan av modern statskunskap i slutet av 1960-talet har av allt att döma börjat ersättas av större förståelse för behovet av metodisk mångfald. Forskningen är förvisso inte heller den befriad från modesvängningar som vi finner i andra sammanhang, t ex inom den pedagogiska debatten.

Intresset för hermeneutik kan nämnas som exempel på en riktning som mera likar den klassiska historiska forskningsmetodikerna med dess inriktning på analys, förståelse och tolkning av källornas texter än kvantifiering av hårddata. "Hermeneutisk humanvetenskap" studerar manifestationer av mänsklig kulturell aktivitet, heter det i en nyligen utgiven vetenskapsteoretisk skrift. 12) Forskningens uppgift blir därvid just att tolka och förstå dess olika yttringar.

Det är intressant att se en vetenskap som i hög grad arbetar med mjukdata och som också har mänskliga kulturyttringar som sitt studieobjekt - etnologien - även den har ambitionen att finna regelbundenheter eller regelmässighet i det mänskliga handlandet: "att studera den kod som de olika kulturyttringarna utgör". 13) Att etnologen vill beskriva det kulturbetingade innebär emellertid inte, att han "räknar med att finna lagbundenheter i naturvetenskaplig mening i det mänskliga handlandet, men väl regelmässigheter".14)

Att just söka "regelmässigheter i det mänskliga handlandet" kan givetvis inte vara ett primärt mål för all historisk forskning - att förklara det unika, det "engångsartade" måste alltid utgöra en central uppgift - men det kan heller inte vara särskilt klokt att driva den metodiska puritanismen så långt, att man avstår från intressanta problem eller överlåter dem till forskare inom andra discipliner vilka arbetar efter andra metodiska principer. Visst måste man ibland avstå från att gripa sig an intressanta frågeställningar på grund av brist på relevant källmaterial, men huvudprincipen bör ändå vara att man anpassar forskningsmetoden efter det föreliggande källmaterialets karaktär och besvarar de frågor som är möjliga att besvara, och detta med den grad av säkerhet som är möjlig.15). Med tanke på utbildningens skiftande former och de olika frågeställningarna som utifrån skilda aspekter ter sig intressanta och angelägna får vi, enligt min mening, räkna med en metodisk pluralism och en väl utvecklad samverkan över ämnesgränserna.

Den metodiska mångfalden kan dock inte drivas hur långt som helst. Ett tvärvetenskapligt samarbete värt namnet förutsätter faktiskt att berörda parter bekänner sig till och tillämpar et forskar-

samhälles genomsamma regelsystem, åtminstone i dess huvuddrag. Det innebär att man måste ställa någorlunda likartade krav ifråga om bl.a. vetenskaplig bevisföring och dokumentation inom olika ämnen. Dialogen kan omöjligt fungera om den ene t ex kräver en systematisk genomgång av ett väl definierat och klart relevant källmaterial, medan den andre utnyttjar källorna enbart eller främst som en exempelsamling. Eller om den ene är ytterst försiktig och återhållsam när det gäller att dra slutsatser av nomotetisk karaktär medan den andre inte tvekar inför nog så djärva och vittsyftande generaliseringar. 16).

"Om det inte är sant, så är det bra påhittat", lär Giordano Bruno ha sagt. Men han har säkerligen vetat vad det ena och det andra betyder. Sanningen är ju alltid målet i all forskning medan "påhitt" kan vara nödvändiga stationer på vägen till sanningen. Eller annorlunda uttryckt: hypoteser och spekulationer kan nog vara både nyttiga och nöjsamma men de bör få förbli hypoteser och spekulationer så länge de inte verifierats på ett vetenskapligt acceptabelt sätt. För undvikande av missförstånd bör tilläggas att en sådan hållning inte behöver och inte bör betyda ängslan och räddhåga inför svåra och kontroversiella problem - försiktigheten och ödmjukheten bör främst gälla slutsatserna.

APPENDIX

En preliminär redovisning av 1970-talets forskning föreligger i *G. Richardson, Är pedagogikhistorien bortglömd?, i: Tvårsnitt 1980:3*. En bibliografi över skrifter och uppsatser publicerade under 1970-talet är under utarbetande inom Avdelningen för utbildningshistoria vid Göteborgs Universitet. Det får därför i detta sammanhang räcka med ett omnämnande av den forskning som fn pågår och som inte lett til publicering under 1970-talet. Det bör observeras att dessa uppgifter i huvudsak bygger på de rapporter som lämnats från resp institution. Man måste därför räkna med att en eller annan studie kanske inte kommit med.

De olika studierna kan givetvis delas in efter olika indelningsgrund. I "tvårsnittsartikeln" skedde redovisningen fördelad på institutioner. I detta sammanhang är en gruppering efter studiernas inriktning eller innehåll mera ändamålsenlig. På folkundervisningens område fortsätter *Egil Johansson* (peda-

gogik, Umeå) sina studier av läs- och skrivförmågan hos svenska folket och dess relation till förändringar i samhället. I Lund arbetar *Bengt Sandin* (historia), *Ami Wigstedt* (pedagogik), och *Hertha Hansson* (idé- och lärdomshistoria) med avhandlingar beträffande det lägre skolväsendets utveckling, folkskoleinspektionen under dess tidiga skede resp reaktionen på folkskolans införande.

På gränsområdet mellan folkskolan och de högre skolorna arbetar *Åke Isling*, *Sixten Marklund* och *Gunnar Richardson*. Man kan också uttrycka saken så, att vi sysslar med skolpolitisk reformverksamhet på den oblikatoriska skolans stadium. Isling disputerade hösten 1980 på avhandlingen "Kampen för och mot en demokratisk skola". (1. Samhällsstruktur och skolorganisation) och fortsätter med en andra del (om bildningssyn och innehåll). Marklund publicerade samtidigt första delen av en samling monografier om Skolsverige 1950-1975 (1950 års skolbeslut). Själv arbetar jag med andra delen av mina 40-talsstudier (en första del kom 1978: Svensk skolpolitik 1940-45. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande).

Helt inom ramen för läroverken arbetar *Bengt Almgren* (historia, Göteborg) och *Bengt Thelin* (pedagogik, Stockholm). Den förre undersöker allmänbildningsaspekten i efterkrigstidens gymnasieformer och den senare läroverkens frigörelse från banden med kyrkan (framförallt i form av eforusstyrelsen) i början av 1900-talet.

Den utbildningshistoriska forskningens multidisciplinära karaktär framträder tydligt, när man erfar att högskoleproblem med historiska dimensioner studeras inom såväl ekonomisk historia, pedagogik, sociologi som statskunskap. *Inga Elggvist-Saltzman* (pedagogik, Umeå) företar fallstudier från ett idéhistoriskt och pedagogiskt perspektiv för att komma åt "idé och verklighet bakom svenska utbildningsreformer på högskolenivå". *Lennart Svenssons* studie "Från bildning till utbildning" i tre delar är visserligen avslutad, men bör nämnas här då den sista delen kommit 1980. I Lund arbetar *Rolf Ohlsson*, *Anders Nilsson*, och *Lars Pettersson* med problem rörande högre utbildning, konjunkturer och demografiska förändringar och studiefinansiering (ekonomisk historia). Inom statsvetenskapliga institutionen i Stockholm har sedan några år de senaste högskolereformerna studerats av *Bo Lindensjö*, *Rune Premfors* och *Olof Ruin*.

Yrkesutbildningen och lärarutbildningen tilldrar sig fn inte någon nämnvärd uppmärksamhet. Undantag är *Ingrid Thyseius* (historia, Stockholm) som studerar den lägra yrkesundervisningen på 1920- och 1930-talen, och *Ola Raninge*

(pedagogik, Umeå) som kartlägger lärarkåren i Västerbotten under 1870-1930. *Kerstin Strömberg-Back* (historia, Umeå) undersöker de militära stamskolorna.

Undervisningshistoriska studier av enskilda skolämnen sker inom pedagogik-ämnet eller inom ramen för motsvarande ämne inom högskolan. *Ingar Bratt* (pedagogik, Lund) fortsätter sina studier av engelskundervisningen. *Elisabeth Hammar* (romanska institutionen, Stockholm) disputerade hösten 1980 på en avhandling om franskundervisningen. Läroböcker i geografi (den västerländska synen på Nordafrika) och historia (motsättningar inom samhället) studeras av *Lena Frånberg* (historia, Göteborg) resp *Lars Mellin* (historia, Uppsala). *Thomas Englund* (pedagogik, Göteborg) undersöker ämnet medborgarkunskap i fortsättningsskolan. *Thor Nordin* (pedagogik, Uppsala) fortsätter sina studier av växelundervisningen. Kristendomsämnet har naturligt nog lockat många forskare under årens lopp. I Lund studerar *Sven-Åke Selander* (kyrkohistoria) kristendomsundervisningen 1686-1970.

Fostran i hem och skola utgör självfallet viktiga problemområden inom flera discipliner och därtill i skilda fakulteter. I det nät som lagts ut för att fånga in forskning inom humaniora och samhällsvetenskap är det främst pedagoger i Lund, *Göte Klingberg* och *Eva-Mari Köhler*, och i Umeå, *Bengt Grensjö*, som fastnat. Det är vidare ett centralt ämne för etnologer. I den första rapporten från projektet "Kulturgränser och klassgränser" som *Jonas Frykman* och *Orvar Löfgren* publicerat - Den kultiverade människan - har skolan dock märkligt nog knappast alls beaktats.

Forskning rörande folkbildningsarbetet redovisas i en särskild uppsats.

NOTER

- *) Artiklen har været trykt i det svenske Historisk Tidsskrift, 1981, s. 131-146. (Red.).
- 1 En översikt över pågående forskning presenteras i ett appendix omedelbart efter denna artikel.
- 2 *Pentti Renvall*, Den moderna historieforskningens principer (1965) s. 15.
- 3 *G. Richardson*, Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet. (1963) s. 2.
- 4 *John E. Talbott*, The History of Education, I: *R. R. Sherman - J. Kirschner*. Understanding History of History (Cambridge Massachusetts, 1976), s. 11. Samma synsätt har tidigare presenterats av en annan förgrundsgestalt i ameri-

kansk pedagogikhistoria, *Bernhard Baylin*. I sin bok "Education in the Forming of American Society" (1969) betonar han starkt, att denna forskning inte bör begränsas enbart till sådana ämnen och problem som berör skolor, lärare och formell undervisning, utan bör omfatta alla de frågor, som har samband med kulturell "transferering" ("the process and content of cultural transfer") i det amerikanska samhället (s. 53).

- 5 Frågan om avsikterna med ett beslut är givetvis ett komplicerat problem som inte kan diskuteras närmare i detta sammanhang. Själv har jag i en tidigare studie (Svensk skolpolitik 1940-1945. Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande. 1978) arbetat med en modell för analys av beslutsfattande som utgår ifrån en uppdelning av motiven i en strävan dels att nå vissa ideologiskt förankrade mål och dels att vidta åtgärder i relation till vissa faktiska förhållanden ("realiteter"), t ex ett ökat elevantal, hög kvarsittning, omfattande lärarbrist eller hög ungdomsarbetslöshet. Det ligger i sakens natur att realiteterna "i sig själva" inte föranleder några åtgärder från politikernas sida. Det förutsätter en bedömning eller värdering av ifrågavarande realiteter, t ex att det är olyckligt med hög kvarsittning i skolan eller en ungdomsarbetslöshet av en viss omfattning.
- 6 *Ole Korsen*, Undervisningsteknologien i Sverige 1965-1972. I: T. Harbo/O. Korsen/S. Sletvold (red), Skolen og samfunnet. En pedagogisk essaysamling (Oslo, 1975), s. 134ff.
- 7 Om man vill studera enskilda människors attityder och värderingar till skilda företeelser är deras upplevelser i skolan av intresse lika väl som andre upplevelser, även om man givetvis skall vara försiktig om man ger sig in på psykologiska spekulationer. Som exempel på mycket bestämda reaktioner som redovisats med stor pregnans, kan nämnas Herbert Tingstens minnen från gymnastiklektioner och vapenövningar i skolan. Han var det första året i gymnasiet befriad från gymnastik "på grund av ett slags tradition som uppkommit under tiden av klenhet", men skulle däremot delta i de föreskrivna militärövningarna. Han fann dessa som han säger olidliga: "Miljön av fysiska ansträngningar, disciplin och manhaftighet äcklade mig i så hög grad att jag vägrade att vara med och vädjade först till pappa och sedan till skolläkaren", berättar han i sina memoarer, och fortsätter: "Oviljan mot sportighet, karlaktighet, jag kan nästan säga fysisk spänst, har jag bevarat. Att se halvnakna pojkar och män i bad, lek eller tävlan är motbjudande. Ordet manlighet inger mig avsmak, mannadiktaren Karlfeldt har jag svårt att fördrå, för att inte tale om 'mandom, mod och morske män'. 'Scouter' var något ruskigt, och till mina reserverationer mot vännen Anders Hedberg hörde hans scoutiver." *H. Tingsten*, Mitt liv. Ungdomsåren (1961). s. 97.
- 8 *Fritz Croner*, Ett liv i vår tid (1966). s. 25f och 30.
- 9 *Birgitta Odén*, Historiens plats i samfundsforskningen. Ett diskussionsinlägg. I: Statsvetenskaplig tidskrift 1968, s. 25ff.

- 10 Historiens plats i samfundsforskningen. Kommentarer till Birgitta Odéns uppsats ... av *Stefan Björklund, Leif Lewin, Göran B. Nilsson* Och *Sven Tägil*. I: Statsvetenskaplig tidskrift 1968, s. 130.
- 11 Som historiker har man dock alltjämt anledning att förvåna sig över ambitioner som ter sig orealistiskt höga. I sin avhandling Kampen för och mot en demokratisk skola (Sthlm 1980) ställer Åke Isling den övergripande frågan: "Varför och hur kommer skolreformer till?" Få historiker torde vara benägna att tro att det är möjligt att ge ett generellt giltigt svar på en sådan fråga, även om den begränsas till Sverige och tiden efter 1809. Skolreformerna har varit så många och av så skiftande innebörd och samhället har förändrats så radikalt och i så många olika avseenden under de 170 åren, att det förefaller alldeles utsiktslöst att finna ett generellt mönster om man vill nå längre än till enbart det triviala.
- 12 *Stig Lindholm*, Vetenskap, verklighet och paradigm, (1978), s. 120.
- 13 *N.-A. Bringéus*, Människan som kulturvarelse, (1976), s. 48.
- 14 *ibid* 52.
- 15 Som exempel på en etnologisk studie med syfte att klarlägga skolans kulturella funktion i den lokala miljön, kan nämnas *Tordis Dahllöf*, Glesbygd, kulturmiljö och skola. En etnologisk studie kring ett projekt om grundskola i glesbygd. (Pedagogisk forskning i Uppsala 21, 1980). Det kan vidare nämnas att i en studie beträffande de äldres situation i samhället (under ledning av *Bo Andersson*, Hist Inst i Göteborg) data insamlas bl.a. genom intervjuer i vilka upplevelser från skoltiden registreras.
- 16 Varje historiker torde finna både nöje och behållning i *Johan Frykmans* Och *Orvar Löfgrens* essaysamling "Den kultiverade människan" - fyndig och uppslagsrik, välskriven och underhållande som den är. Men den som fostrats i den historisk-kritiska skolans stränga - kanske ibland alltför stränga - krav ifråga om källkritik och försiktighet i slutsatser har nog svårt att acceptera allt som vetenskapligt belagt.

KOMMENTARER I ANSLUTNING TILL G. RICHARDSONS
ARTIKEL "BEHÖVS EN STRATEGI FÖR UTBILDNINGS-
HISTORISK FORSKNING ?"

Håkan Andersson

Dessa kommentarer är nerskriva med stöd i den disposition som jag hade för mitt muntliga inlägg vid symposiet. Detta innebär att en del muntliga utvecklingar icke återfinns och att vissa saker kan ha fått en något annan utformning i den skriftliga versionen.

Mina synpunkter är icke en direkt kommentar till Richardsons artikel utan skall mera ses som en kompletterande penetrering av problemområdet. Jag har valt att indela mitt inlägg i tre punkter.

1. Yttre ramar och villkor för forskningen

En grundläggande fråga blir vilka möjligheter finns det att bedriva pedagogisk-historisk forskning. Vid besvarandet av den frågan blir åtminstone följande delproblem viktiga:

- tillgång på tjänster med forskningsskyldighet. Jag tänker först på de ordinarie professors- och biträdande professorstjänsterna, där jag ser det riktigt att en allmän professur i ämnet pedagogik likaväl kan ha en pedagogisk-historisk, som t.ex. pedagogisk-psykologisk tyngdpunkt. Därutöver är det nödvändigt att speciella forskartjänster med ped.historisk inriktning finns vid universiteten. Förutom universitetstjänsterna är det viktigt att arbeta för att medel och forskartjänster för ped.historisk forskning vid de nationella forskningsråden och i motsvarande sammanhang, erhålls
- institutionella resurser, att verka för att livskraftiga forskningsmiljöer kan utvecklas, dels i form av fasta institutioner, dels i form av utökat och intensifierat nordiskt samarbete
- utarbetande av käll- och arkivöversikter samt bibliografier, gärna med den nordiska aspekten på lämpligt sätt beaktad

2. Vad skall vi forska i ?

I den finländska pedagogikhistoriska forskningen brukar man ibland indela forskningen i tre områden

- edukationsprocessernas historia
- idéernas och utopiernas historia
- pedagogiska vetenskapens historia

Beträffande det första, eller de två första områdena kan man förstås indela forskningsproblemen på många olika sätt. Jag vill här föra fram ett komplement till andra, kanske vanligare angreppssätt.

Man kan ställa sig frågan, vilka grundläggande problem vi står inför i dagens kultur och samhälle och på vilket sätt den pedagogiska forskningen, enkannerligen den pedagogisk-historiska forskningen, kan bidra till att belysa dessa problem. De problem man väljer att fokusera är förstas beroende av hur man bedömer det aktuella läget. Jag har valt att nämna fyra områden, som enligt min uppfattning har pedagogisk-historisk relevans. De är allmänt formulerade men kan med lätthet brytas ner till fruktbara forskningsämnen. Områdena är icke angivna i prioritetsordning.

- grunderna för vår materiella välfärd
- arbetet och dess roll i morgondagens samhälle
- frågan om krig och fred
- fördjupandet av vår människosyn

Man kan, vågar jag tro, rätt entydigt konstatera att utbildning och fostran har en påtaglig andel i dessa fyra problemområden och samtidigt kan det fastslås att frågornas komplexitet och tidlöshet kräver ett tidsperspektiv som går utöver dagens snäva nutidsfixering. Den pedagogisk-historiska forskningens uppgift kan bli att begripliggöra vad det rör sig om och därmed bidra till att ge underlag för dem som skall forma morgondagens kultur och samhälle.

Ytligt sett kan ett dylikt kompletterande förfarande vid problemsökning och -formulering tolkas som otillbörlig inblandning av utomvetenskaplig karaktär. Enligt min intention är det emellertid icke något externt inflytande det här är fråga om, utan snarare ett internt medvetandegörande av frågeställningar av grundläggande intresse för pedagogisk och pedagogisk-historisk forskning.

En del av de problem som jag nämt är eller kan vara av nordiskt intresse. Visans ord om "Höje Nord, håbets borg!", tycker jag

manar oss till fokusering av det nordiskt intressanta och utvecklingsbara också i ett pedagogiskt-historiskt perspektiv. Självt har jag, vilket kan nämnas som exemplifiering, med stort intresse tagit del av protokollen från de nordiska skolmötena mellan åren 1877-1910.

Den tredje punkten under denna delrubrik, forskning i den pedagogiska vetenskapens historia, möjliggör en självreflexion över den pedagogiska vetenskapens utveckling, vilket enligt min uppfattning vore nödvändigt för varje delområde inom pedagogiken.

3. Hur skall vi forska ?

Under den förra punkten utgick jag ifrån att det närmast är en självklarhet att den pedagogisk-historiska forskningen har ett värde inom pedagogiken. Jag skall under denna rubrik försöka antyda något av vad det historiska innebär eller allmänna uttryckt vad det innebär att leva i tiden. Det blir alltså icke någon allmän vetenskapsteoretisk presentation av olika metodologiska angreppssätt, utan endast en begränsning till det ovanangivna problemet.

I den allmänna uppfattningen brukar man vara enig om att den enskilda människan har ett förflutet, men att det historiska därmed upphör. Men reflekterar man lite djupare över frågan står det klart att människan icke enbart har en historia utan att hon också är historia, dvs. att hon i sitt tänkande och handlande är influerad av sitt förflutna oberoende av om hon tillstår det eller icke. Men därtill kommer ytterligare att allt vad hon gör idag, eller underlåter att göra, får konsekvenser för hur framtiden gestaltar sig, mao. människan gör historia och är därmed delansvarig för framtidens utformning.

Då det gäller pedagogiska överväganden så är det historiska icke ett komplement, en tillsats som man mer eller mindre godtyckligt kan ta med, utan det historiska är konstitutivt för människan, och därmed också för människan i pedagogiska sammanhang. Men det gäller förstås icke enbart enskilda människor utan även grupper av människor och de institutioner som människan utvecklar. Det historiska blir konstitutivt också för edukationsprocesser av

mer övergripande karaktär, vilket leder till att en djupare förståelse för vad utbildning är, icke kan nås utan en penetrering av tidsdimensionen. En pedagogisk vetenskap som saknar den historiska forskningsdimensionen blir således en omöjlighet.

Det som antagligen varit problematiskt i den enskilda människans förhållande till det historiska är klyftan mellan den "lilla historien" (individ- lokal- gruppshistoria) och den "stora historien" (staternas och de statsbärande institutionernas historia), där den senare i rätt hög grad varit dominerande. Detta har antagligen lett till att man fjärmats från sin egen plats i tiden, utan att man för den skull kunnat på ett mera personligt sätt identifiera sig med den stora historien. Bägge perspektiven är nödvändiga men det ter sig nödvändigt att försöka slå broar mellan dem.

För den pedagogisk-historiska forskningen innebär det ovan framförda att öppenheten inför existensen av och betydelsen av det historiska i utbildningsprocesserna borde öka. På det sättet tror jag att den historiska dimensionen kan bidra till att utveckla den pedagogiska vetenskapen, mao. den möjliggör en sannare bild av vad utbildning i dess olika former är.

FORSØG PÅ EN PRIORITERING

Vagn Skovgaard-Petersen

Med sin artikel "Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning ?" i svensk Historisk Tidskrift, 1981, nr. 2., har Gun- nar Richardson givet en såre nyttig udsigt over områder, der synes væsentlige i de kommende års uddannelseshistoriske forskning. Jeg deler hans forsigtighed m.h.t. en håndfast prioritering af emnerne, fordi en sådan evt. kan hæmme, forsinke, måske forhindre frugtbare initiativer. Realiteten er imidlertid den, at vi - bevidst eller ubevidst - rundt i vore råd og institutter foretager en prioritering gennem fordeling af begrænsede ressourcer, tilskyndelser eller afslag, udformning af prisopgaver, tildeling af stipendier, afgivelse af anbefalingskrivelser. Vi udtrykker en kritik og benytter altså kriterier.

Afvejningen af projekternes relevans og perspektiv i forsknings- sammenhæng kan konkretiseres og måske derved blive klarere. Som eksempel kan jeg nævne, at jeg for nylig blev spurgt om min stilling til et evt. projekt om tilblivelsen af købstædernes handels- skoleundervisning - dens indhold og styring. Jeg er mig bevidst, at følgende forhold vejede tungt i mine overvejelser:

1. at dette er et stort set udforsket område i en dansk sammen- hæng,
2. at den nævnte undervisning formodentlig har påvirket lokal- samfundets økonomiske liv og sociale magtbalance og derigennem har haft indflydelse på mange menneskers tilværelse,
3. at projektet er interessant i den løbende forskningsdiskussion, in casu om udviklingen i forholdet mellem uddannelserne og ar- bejdslivet i dette århundrede,
4. at der i arkiverne findes et righoldigt kildemateriale til be- lysning af emnet.

Kildematerialet

Det sidstnævnte punkt fortjener en uddybning. Arkivfolk kan bevid- ne, at udgivelsen af registraturer over arkivfonds er forsknings- stimulerende. Vi vil have svært ved at forsvare udskrivning af en historisk prisopgave uden på forhånd at have sikret os tilstede værelsen af et tilgængeligt kildemateriale. Man kan således næppe

afvise, at der er tale om en - modificeret - materialestyring i det praktiske arbejde. Den optræder i flere faser: dels griber materialesituationen altså aktivt ind i vore tidligste overvejelser, den overordnede prioritering, dels er et kildemateriale i det videre forløb en inspiration til opmærksomhed over for hidtil upåagtede problemer. Udgangspunktet i humanistisk forskning er nemlig i praksis ofte ret vage formodninger om forandring og udvikling inden for et område, og idérigdommen synes i høj grad at bero på impulser og associationer, der opstår under kildestudierne og i formuleringsfasen. Det siger sig selv, at forskeren ikke kan lade sig nøje med denne inspiration, han må forholde sig distant osv. Men altså: i en realistisk vurdering af, hvilke problemområder der er forskningsfrugtbare, spiller materialesituation og kildeinspiration en rolle.

Ud fra sådanne erfaringer har Skolehistorisk Institut taget en del initiativer til udgivelse af arkivregistraturer, og vi vil formentlig komme til at tage flere. De dækker imidlertid bredt, og det er derfor begrænset, hvad de udsiger om en prioritering af problemområder.

Mere oplysende er, at Instituttet har tilskyndet til indsamling af kildemateriale på felter, hvor vi fandt, at grundlaget var spinkelt, eller vi skønnede, at et værdifuldt materiale var i fare for at gå tabt. Det gælder de indsamlinger, der belyser den grundtvigske friskoletradition og det folkeoplysende foreningsliv med skolen på landet som udgangspunkt.

Skolens betydning

En ydre tilskyndelse lå i virkningerne af kommunalreformen 1970; mange lokale og administrative mønstre blev brudt op, ikke mindst i uddannelsessektoren og foreningslivet, og værdifuldt kildemateriale førte derfor en risikofyldt tilværelse. En anden ydre impuls var det resultatrige forskningsarbejde inden for kirkehistorien om vækkelser og folkelige bevægelser i forrige århundrede. Den indre tilskyndelse lå i en bevidst høj prioritering af undersøgelser, der kan bidrage til en nærmere bestemmelse af skolens aktive rolle, dens sociale betydning på godt og ondt i et historisk forløb.

Begrundelsen kunne være økonomisk - det turde være nærliggende så vidt muligt at bestemme udbyttet af de store investeringer i uddannelsessektoren. Den er historisk: udviklingen i det offentlige liv, først og fremmest det statslige og kommunale, kan næppe beskrives eller begribes uden en bestemmelse af skolens og uddannelsessystemets roller og funktioner, de tilsigtede såvelsom de utilsigtede.

Vi har som opgave at bidrage til denne forståelse og beskrivelse. Vi gør det ud fra den nævnte aprioriske opfattelse, at alfabetisering, skolegang, eksaminer osv. ikke var ligegyldige fænomener.

Skolens aktive rolle er i dansk sammenhæng endnu kun lidet oplyst. Det gælder bl.a. dens bidrag til befolkningsgruppernes selvforståelse i forskellige perioder, til ændringer i normer og holdninger, i social og politisk bevidsthed. Det gælder i nogen grad også befolkningens færdighed i læsning og skrivning. Et vigtigt emne inden for området er klarlæggelsen af folkeskolelærernes - og andre læreres - roller i lokalsamfundet - som foreningsorganisatorer, aftenskoleledere o.l. Læreruddannelsens indhold, normer og resultater, der er et forsømt område i Danmark, bør have en høj prioritet i de kommende år. Det samme gælder fagenes historie - som undervisningsfag, med læseplaner, skolebøger osv. Læseplanerne siger vel mere om intentionerne og fagenes forsøg på legitimering end om resultaterne, men de er vigtige i vurderingen af skolens ideale funktion.

Det hørte med til et nationalliberalt kulturbegreb i 19. århundrede, at latinskolen formåede at præge sine begavede elever fra alle samfundslag uanset deres sociale herkomst. Meget tyder på, at denne opfattelse af skolens betydning havde hold i virkeligheden. Det unge Socialdemokrati stod derfor i et dilemma, når det ønskede en udvidet tilgang til den højere skole. Det mærkes fx tydeligt hos den socialdemokratiske ordfører i Folketinget under behandlingen af almenskolelovforslaget 1902: han glædede sig over den "noget lettere adgang for børn fra arbejderklassen, fra underklassen både i by og på land til at kunne nå videre frem og også op i embedsstillinger", og han tilføjede "det er min overbevisning, at de børn, der udgå fra arbejderklassen, ikke ville glemme, ville aldrig helt glemme, ja måske slet ikke glemme de følelser,

den opfattelse og de interesser, der findes i arbejderklassen, det vil blive embedsmænd, vi kunne være ganske anderledes tilfredse med gennemgående end de embedsmænd, vi nu for en stor del må trækkes med" (F.J. Borgbjerg).

Det er en kompliceret opgave at bestemme, hvad skolen gjorde - og gør - ved sine elever. Gruppepres, prestige, den gensidige påvirkning, må indgå i vurderingen af skolens funktioner ligesom inspirationen fra en lærerpersonlighed. Eksamen er en højst utilstrækkelig indikator - færdighederne og kundskaberne kan den måske måle, men ikke kontrollen, hæmningerne, inspirationen, motivationen. Jeg tør tilføje, at den undertiden måler andre kvaliteter end de tilsigtede; den blev således en hæmsko i gennemførelsen af enhedsskolereformen i 1903, da den kun vanskeligt kunne honorere de former for dygtighed, som reformatorerne tilstræbte. Måske kan et studium af forsøgsundervisningens resultater, de alternative skoler, privatskolerne som forsøgsskoler, i højere grad belyse skolelegangens effekt på mikroniveau.

Vigtigst for mig at understrege er det, at uddannelsessektorens virksomhed i og uden for klassen hører med i beskrivelsen af samfundets historie; den gav muligheder, satte grænser og var med til at forme statsopfattelsen i befolkningen. Projekter, der bidrager til en nøjere bestemmelse af resultaterne, udbyttet, betydningen, bør have en høj prioritet.

Skolens afhængighed

Skolens og hele uddannelsessystemets afhængighed af den øvrige samfundsudvikling er iøjnefaldende. Forskningsmæssigt er det interessant at få en nøjere bestemmelse af, hvordan forbindelsen er blevet etableret, vedligeholdt og forandret, den såkaldte "kobling". Nogle veje - ofte snoede - fører tilbage til arbejdsmarkedets kvalifikationskrav, nogle går tilbage til samfundets alment påskønnede dyder som omgængelighed, beslutningsdygtighed, opfindsomhed og evne til at holde styr på ting og tanker.

Ressourcefordeling, lærerorganisationernes reaktioner, udvalgsbehandlinger, pædagogiske og politiske debatter er naturligvis centrale positioner i bestemmelsen. En sådan må inddrage en række

forandringer, der kan optræde som indikatorer, fx ændringer i sociale omgangsformer, i forventninger til lærerrollen, i fagenes prestige, ændringer i elevinteresser og forældreønsker. De indgår øjensynligt med nogen vægt i de politiske beslutninger - det er næsten blevet en skolepolitisk tradition i Danmark at lade flere muligheder stå åbne og så lade tilstrømningen være afgørende. Det gjaldt fx, da man i 1903 besluttede at opretholde det klassisk-sproglige gymnasium, og da man omkring 1960 udskød beslutningen om undervisningspligtens udvidelse.

En klarlæggelse af afhængigheden må også forklare "efterslæbet", de periodiske forskelle mellem skolen og det øvrige samfund m.h.t. forandringstempo i normer og holdninger. I forklaringerne må formentlig indgå både en konserverende institutionalisme og en ustandselig generationskamp. En analyse af ændringer i dygtighedsbegrebets indhold i dette århundrede ville have stor interesse, specielt ved en parallellisering mellem skolens og det øvrige samfunds forståelse.

Et hovedpunkt i hele dette problemfelt er naturligvis analysen af den overordnede uddannelsespolitik, - set i sammenhæng med de politiske partiers ideologiske og socialpolitiske standpunkter. Her indgår bl.a. spørgsmål om, hvorfor en særlig arbejderkultur stort set ikke satte spor i skolevæsenet - i modsætning til landbokulturen, der bidrog med en særlig skoleform, folkehøjskolerne.

I den forskningsmæssige planlægning bør efter min mening sådanne projekter, der historisk kan konkretisere de ofte meget almene betragtninger om "koblingen", placeres højt.

Impulser udefra

Skole- og uddannelsessystemet synes i høj grad at have ændret sig i et institutionelt, lokalt og nationalt samspil. Men i hvert fald i perioder har også impulser udefra øjensynlig været stærke i både teoretisk og praktisk pædagogik. Det gælder eksempelvis de nordiske skolemøder, der bl.a. har haft en praktisk undervisningsmetodisk indflydelse gennem introduktion af klasseundervisningen i Danmark i århundredets begyndelse. Skolemøder, lærerudvekslinger og beretninger fra danske læreres studierejser i udlandet er et stu-

dium værd til belysning af udenlandske erfaringers betydning for udviklingen af det hjemlige uddannelsessystem og derigennem for samfundets kvalificering.

Disse internationale kontakter bør efter min mening have en projektprioritet i 1980erne. Måske også i en anden forstand: til udvidelsen af vort kendskab til nutidig uddannelseshistorisk forskning i udlandet. Det er en idé til et indslag på et kommende symposium.

SVAR TIL GUNNAR RICHARDSON *)

Dan Ch. Christensen

Spørgsmålet er ledende for så vidt som det kun kan besvares bekræftende. Men den ny strategi vi skal diskutere os frem til, er den af institutionel, bevillingsmæssig eller videnskabsteoretisk art? Richardson nævner, at uddannelseshistoriens underordnede position i Sverige under faget pædagogik har været en hæmsko. Vil det da være strategisk klogt at selvstændiggøre uddannelseshistorien, dvs. at tildele den egne forskningsbevillinger og institutioner? Lad det spørgsmål hænge en stund. GR argumenterer *ikke* for at uddannelseshistorien burde være i besiddelse af en speciel teori og metode, som adskiller sig fra historievidenskaben som sådan. Det mener jeg heller ikke uddannelseshistorien bør have. Jeg læser GR:s artikel som et potpourri over forskellige tilgange til uddannelseshistorien med udeladelse af konflikt-teorier og alt, der er i familie med marxisme. Selv opstiller GR ingen teori men det anes, at han efterlyser en art funktionalistisk teori som den strategiske hovedretning. Ser vi imidlertid på GR:s egen forskning, vil vi opdage, at den er baseret på en udpræget konsensusteori, og da det er mit indtryk, at GR i så henseende er repræsentativ for en stor part af den uddannelseshistoriske forskning i Norden, at altså konsensusteorier i forskellige afskygninger er det dominerende udgangspunkt, vil jeg tillade mig at drøfte spørgsmålet om behovet for en ny uddannelseshistorisk strategi ud fra en kritisk analyse af GR:s hovedværk om den svenske skolepolitik under den anden verdenskrig.

Emnet for bogen "Svensk skolpolitik 1940-45" - med undertitlen "Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande" er de overvejelser, den pædagogisk-psykologiske ekspertise og de parlamentariske politikere gjorde sig under krigen om den svenske uddannelsesstruktur, herunder navnlig den i perioden stærkt voksende efterspørgsel efter uddannelse i "realskolan". Bogens hovedproblemstilling drejer sig som angivet i undertitlen om, hvorvidt det var "pilfingrede, blåøjede pædagogers idéer" eller "livet selv", altså realiteter, der bestemte skolepolitikens kon-

krete udformning? Det, der i mine øjne gør passager i bogen til spændende læsning, er dens beskrivelse af intelligenstagningens gennembrud i Sverige.

Intelligenstagningen kommer da ind i billedet som den videnskabeligt begrundede sorteringsmekanisme, der kan sikre, at liniedelingen i det offentlige skolevæsen foregår i overensstemmelse med elevernes "naturlige evner". Presset på realskolen voksede dramatisk i perioden, nemlig fra en samlet elevmængde i 1930 på ca. 24.000 til ca. 67.000 i 1949. Med en så stor interesse for uddannelsesgoder, opstår der problemer for skoleforvaltningen, som derfor skærpede eksamenskravene. Oversidning blev et hyppigere fænomen. Men hvad skulle de stakkels myndigheder gøre? Der var allerede en overproduktion af akademikere. Sådan tegner GR:s synsvinkel sig.

GR har undersøgt "Tidsskrift för Psykologi och Pedagogik" og fundet, at det på to år i begyndelsen af 1940'erne anvendte 40 artikler på psykometriske emner. I 1944 oprettedes Statens Psykologisk-Pædagogiske Institut, som stod for udarbejdelsen af såvel intelligenstagning, som prøver i erhvervsegnethed. Psykometrikerne havde empirisk konstateret korrelationen mellem den målte intelligenskvotient og placeringen i henholdsvis skoleform og erhvervskategori, som fx IQ over 150: højere universitetsuddannelse og højeste videnskabelige og administrative arbejde. Et godt stykke nede af rangstigen fulgte IQ 70-85: Hjelpeklasse og ukvalificeret erhvervsarbejde og simpelt kropsarbejde. Efter den første verdenskrig fandtes der seriøse planer om at oprette et racebiologisk institut; det oprettedes vitterligt i Uppsala og kunne i 1930 fremlægge statistisk materiale, der fastslog, at der fandtes 26.756 sindssyge og 12.502 "sinnesslöa" (åndssvage?) i Sverige. GR har sans for at citere kildernes mest provokerende udsagn, hvilket gør bogen til noget af den mere ophidsende form for lektüre, jeg har læst i dette semester.

I bogens afslutningskapitel - "En sammanfattande analys" - får læseren at vide, at Sverige under den anden verdenskrig var et samfund i social harmoni, at Saltsjöbadsaftalerne var et udtryk for den rådende politiske konsensus, og at det svenske folkehjem pga den særlige udenrigspolitiske situation også i skolespørgs-

mål var præget af enighed. Enigheden bestod i en opfattelse af Sverige som et grundlæggende demokratisk fællesskab, hvis økonomiske genoprettelse fordrede en samlet indsats af alle ressourcer, hvoraf den menneskelige begavelse var af fundamental betydning. Test-psykologerne havde redskabet til at kortlægge den samlede befolknings intelligensmæssige naturtilgange. At intelligensstestningen favoriserede de veludrustede var ikke en beklagelig biomstændighed, som skulle dølges, nej, det var skolepolitikens eksplicitte mål, og - argumenterede psykometrikerne - i fuld overensstemmelse med landets demokratiske ideologi. Demokratiet består netop i, at de intellektuelt - og samtidig dermed de moralsk bedst udstyrede - sikres frihed til at blive valgt til ledere for og af de mindre veludstyrede. Dette ville have været udemokratisk, såfremt den begavede elite var blevet rekrutteret fra en i forvejen af staten privilegeret gruppe. Men nu foregik rekrutteringen på retfærdig vis. - Dette garanterede intelligensstestningen. Når hele befolkningen havde lige chancer, ville netop de bedst begavede have de bedste chancer. Hvad modsætningen - massedemokratiet - kunne udarte til, var de fascistiske diktaturer en række sørgelige eksempler på. Således lød psykometrikerens egen argumentation.

GR har nu ved hjælp af velvalgte kildecitater præsenteret os for de dominerende strømninger i de svenske uddannelsesbetænkninger fra perioden 1940-45. Vi er blevet indviet i datidens menneskesyn og samfundssyn, med andre ord: periodens pædagogiske ideologi. GR:s problemstilling er nu: Var det idéerne eller realiteterne, der bestemte 40'ernes skolepolitik? Et afgørende svar gives ikke. Snarere et slags både - og. Bestemmende faktorer er iflg. GR den særlige politiske situation i Sverige under den anden verdenskrig, akademikerarbejdsløsheden, urbaniseringen, og hvad han med et lånt udtryk kalder "livet selv", dvs. efterspørgselspresset mod realskolen. Men GR:s sondring mellem idéer og realiteter hjælper ham ikke med at nå til en dybere forståelse af tidens skolepolitiske historie. Problemet er - efter min opfattelse, at GR ikke kan eller vil se, at idéerne ikke er frit i luften svævende ekspertudsagn, eller pædagogiske griller, som figurerer i betænkninger, tidsskrifter o.lign. men at de må forstås som udtryk for stridende samfundsgruppers materielle interesser, at de med andre ord må ses i samfundsmæssig sammenhæng,

som GR med sit historiesyn afskærer sig fra at trænge dybere ind i. Psykometrien selv fx er den en idé eller en realitet? For den ydmygede skoleelev, der med en IQ på 75 er klassificeret til at henslæbe tilværelsen efter hjælpeklassen som gadefejter eller roeoptager, er psykometrien naturligvis en objektivt eksisterende realitet, selv om den i en offentlig betænkning og læst kildekritisk af uddannelseshistorikeren kan opfattes som en "pudsigt idé," der blot karakteriserer sin ophavsmand som en fordomsfuldt psyko-ingeniør. Men mere herom om lidt.

Indtil nu har vi fulgt GR:s bog som en historisk fremstilling dels af periodens uddannelsespsykologiske karakteristika og dels af periodens uddannelsespolitiske særpræg, eller med GR:s terminologi: skolepolitikens menneskesyn og dens samfundssyn. Vi har trukket bogens problemstilling frem og tilkendegivet, at den ikke fører til særligt frugtbare resultater. Jeg skal nu vende mig mod det i denne sammenhæng afgørende spørgsmål: Hvad er GR:s historieopfattelse?

Gennem GR:s bog får vi en række mere eller mindre sammenhængende oplysninger redeligt fremlagt på grund af dele af periodens omfattende kildemateriale - særligt offentlige betænkninger. For GR er historie en aktivitet som svarer til at lægge puslespil. Brik skal føjes til brik. Denne aktivitet kræver streng loyalitet overfor kildematerialet, der antages at afspejle den historiske virkelighed. Den historiske fremstilling bliver således et sobert referat af kilderne, men heller ikke mere. Hvad der ikke optræder i kilderne, antages heller ikke at eksistere i den historiske virkelighed. GR gør læseren den tjeneste at redegøre for sit historiesyn, nemlig således: "Det værdifri ideal bør præge al historisk videnskab. At bedømme fortiden i lyset af samtidens vurderinger er udtryk for en anakronistisk holdning, som ikke hører hjemme i videnskabelig sammenhæng. Om man end kan synes, at den adfærdsvidenskabelige indretning var ensidig og tilknytningen til de praktiske samfundsbehov stærk, gælder det dog udelukkende om at forklare den ud fra de forudsætninger, som gjaldt på det pågældende tidspunkt og at se dens eventuelle virkninger på den skolepolitiske beslutningsproces."

Man fornemmer, at GR under sit arbejde med psykometriens kilde-

materiale har følt sig moralsk oprørt, men han har betvunget sine følelser og genoprettet den værdifri distance, fx ved hjælp af formuleringen "om psyometriens tilknytning til de praktiske samfundsbehov", hvad jeg ville kalde en eufemisme for psyometriens jernhårde meritokratilov. Men GR lever ikke op til sine egne beskudne analysekrav, for han undlader at forstå og vurdere psykometrien ud fra samtidens forudsætninger. Og denne undladelsesynd hænger utvivlsomt sammen med, at disse forudsætninger ikke optræder i GR:s kildemateriale. GR:s problemformulering interesserer sig ikke for psyometriens samfundsmæssige sammenhæng. Kildematerialets tavshed herom, opfattes af GR som ensbetydende med, at den er udtryk for en værdifri psykologisk videnskab hævet over politik og klasseinteresser. Men hermed er det også antydnet, hvori én af begrænsningerne i GR:s historieopfattelse ligger. GR tillader ikke sig selv at rejse en problemformulering, der ikke foræres af kildematerialet selv. Den "problemstilling", som GR beskæftiger sig med stammer fra politikeren Josef Weijne, medens den centrale problemstilling om psyometriens samfundsmæssige forudsætninger, som GR ifølge sin historieopfattelse ikke kan rejse, ligger ud over kildematerialet. Naturligvis ved GR godt, at psykometrien er en importvare fra England og USA, men hans litteraturliste savner ganske udenlandske værker, og det er højst tænkeligt, at de svenske psykologer, som importerede teknikken så at sige værdifrit, ikke redegjorde for ophavssituationen.

Som en foreløbig konklusion på analysen af GR:s bog vil jeg da hævde, at GR:s historieopfattelse forhindrer ham i at analysere de uddannelsespolitiske sammenhænge, efter at han loyalt har refereret sit udvalgte kildemateriale. Dette, som er domineret af offentligt betænkningmateriale, rummer - ikke overraskende - en konsensusopfattelse af det svenske samfund, som GR ukritisk overtager. Han holder op der, hvor det begynder at blive spændende.

Behøver vi en strategi for uddannelseshistorisk forskning? Det mener jeg afgjort vi gør, og for at stimulere debatten herom, vil jeg i mit indlægs anden del, forsøge at redegøre for nogle strategiske holdepunkter med stadig hensyntagen til det valgte eksempel. Det første problem, jeg da ville rejse er spørgsmålet om psyometriens status i den psykologiske videnskab. At anbefale en uddannelseshistorisk undersøgelse af den pædagogiske psykolo-

gi er et tværvideenskabeligt krav, som kan begrundes med, at psykologien aldeles ikke er værdifri, men tværtimod foranderlig i tid og sted, dvs. historisk. Teorier om indlæring har betydning for skolevæsenets indretning og derfor for forholdet mellem skole og samfund, hvis udvikling netop er uddannelseshistoriens studieobjekt. Indlæring anses jo af psykologer almindeligvis for at være afhængig dels af biologiske og dels af sociale forudsætninger, og det interessante er just at studere de historiske forskydninger i vægtningen af henholdsvis det biologiske og det sociale. I psykometriens glansperiode, lægges vægten altovervejende på arven (miljøets betydning er en ubetydelig residual). Endvidere anses intelligensen for at være konstant over tid. At intelligens nedarves og er uforanderlig med stigende alder er for de grundlæggende psykologer ganske vist valgte *hypoteser*; men igennem formidlingsprocessen til uddannelsespolitikere og skolelærere får de karakter af videnskabeligt fastslåede kendsgerninger. - Det kan vi klart se nu!

Nogenlunde samtidig med Sputnikchoket, uddannelseseksplosionen og højkonjunktorens indtræden, ændredes opfattelsen af balancen i forholdet mellem intelligensens biologiske og sociale komponenter. Den nedarvede del blev nu anset for den ikke påvirkelige residual, mens alle sejl blev sat for at styrke de miljømæssige stimuli i uddannelsesprocessen. Intelligensreserverne i de uddannelsesfremmede befolkningsgrupper dvs. landbefolkning og arbejderklasse skulle mobiliseres, hvis den økonomiske vækst skulle fremmes. Til en omlægning af uddannelsespolitikken, kræves en ændring i den videnskabelige legitimeringsstrategi.

Psykometriens legitimerer således en statisk opfattelse af uddannelsesvæsenet; den menneskelige intelligens ligger fast; dens ulige fordeling fordrer et differentieret uddannelsessystem, og intelligensstestningen er både det videnskabelige redskab der muliggør differentieringen og som legitimerer den. Kovendingen - den ny opfattelse af intelligens som en miljøpåvirkelig faktor, at staterne følgelig bør satse store bevillinger på førskolepædagogik, kompensatorisk undervisning, lavere klassekvotienter, bedre læreruddannelse, etc. etc. passer godt til vækstideologien og legitimeres af et dynamisk intelligensbegreb. Uddannelseshistorikeren må altså konstant interessere sig for uddannelsesvi-

denskabernes præmisser, disses forandringer i tid og rum samt undersøge hvilke samfundsmæssige interesser, der står bag de ændrede opfattelser. Og med uddannelsesvidenskaberne forstår jeg i denne forbindelse både psykologi og pædagogik samt uddannelsesøkonomi og uddannelsessociologi. Hvis vi modsat GR vurderer fortiden ud fra nutidens vurderinger, hvilket jeg nok mener er både ønskeligt og tilladeligt, hvis uddannelseshistorikeren vel at mærke redegør for sit vurderingsgrundlag, ville vi nu med udgangspunkt i nyere psykologisk forskning, kunne vise, at den psykometriske grendeling af skolelever forstærker deres kognitive forskelle, at med andre ord psykometrien optræder som en selvopfyldende mekanisme.

Cyril Burt, som GR nævner, udtrykker det særdeles præcist i 1950:

"Obviously, in an ideal community, our aim should be to discover what ration of intelligence, nature has given to each individual child at birth, then to provide him with an appropriate education, and finally to guide him into the career for which he seems to have been marked out." (Burt 1950).

Uddannelsespsykologien har således et historisk betinget menneskesyn, og som jeg i det følgende vil forsøge at vise også forbindelse med et historisk, dvs. tids- og steds-afhængigt samfundssyn, hvilket jeg allerede har antydnet gennem slagordet "psykometriens jernhårde meritokratilov". Den amerikanske uddannelseshistoriker Clarence J. Karier har stillet sig den opgave at undersøge intelligencetestningens sociale oprindelse og betydning for det offentlige skolevæsen i USA.

Karier sporer forbindelsen til det politiske fænomen, der går under betegnelsen progressivismen og som kan dateres til kort efter århundredskiftet for at blive konsolideret under den første verdenskrig og under krisen i trediverne. På dette tidspunkt skete der en nærmest eksplosiv vækst i de store virksomheders aktiekapitaler samtidig med at disse sammen med fagbevægelsen og skiftende forbundsregeringer så deres fælles interesser fremmet gennem særlige reguleringer af de liberale markeds kræfter, som fx indstilling af den knivskarpe konkurrence. Hertil krævedes øget statsinterventionisme og en række effektive videnskabeligt udviklede styringsmekanismer - den såkaldte "social engineering" - der kunne løse eller dog afbøde sociale og økonomiske problemer, før

end de voksede sig for truende for samfundsstabiliteten. De store skattefrie fonde begyndte at støtte forskningsprojekter i "social engineering" og uddannelsessektoren tillagdes en central betydning herindenfor.

Den, der aner konturerne af en konspirationsteori bag alt dette - eller bag Karier's forståelsesramme - kan godt indstille spekulatio- nen. De korporative samarbejdspartnere mente ikke blot at de varetog egne forretningsmæssige interesser, men de handlede i- følge egne motiver til samfundets fælles bedste, så sandt som en løsning af slumproblemer, udvikling af et sygehusvæsen, forskning i pædagogisk udviklingsarbejde, etc. kan siges at være filantropisk motiveret i et konsensus-domineret samfundssyn.

Kontrol-synspunktet udtrykkes med forbilledlig klarhed af progres- sivistten Ellwood P. Cubberley.

"... Every manufacturing establishment that turns out a standard product or a series of products of any kind maintains a force of efficiency experts to study methods of procedure and to measure and test the output of its works. Such men ultimately bring the manufacturing establishment large returns, by introducing the workmen to produce larger and better output. Our schools are, in a sense, factories in which the raw products (children) are to be shaped and fashioned into products to meet the various demands of life. The specifications for manufacturing come from the demands of twentieth-century civilization, and it is the business of the school to build its pupils according to the specifications laid down. This demands good tools, specialized machinery, continuous measurements of production to see if it is according to specifications, the elimination of waste in manufacture, and a large variety in the output ..."

Det er ud fra sådanne tankegange hele test- og prøvesystemet har sin inspiration. Cubberley's forestillinger om skolens samfundsmæssige funktion forudsætter imidlertid tilstedeværelsen eller tilvejebringelsen af progressivistiske teknikker, der igen forudsætter forskning, finansiering og korporativ konsensus. En af de kendteste progressivister, adfærdsforskeren E. L. Thorndike (John Dewey var som bekendt en anden) redegjorde for sammenhængen mellem intelligenstestningens særlige menneskesyn og progressivismens samfundssyn på denne måde: "To him that hath a superior intellect is given also on the average a superior character."

Jeg skal lidt nøjere redegøre for de centrale konklusioner af

Thorndike's videnskabelige begrundelse for at give magten i hænderne på de fire millioner mest intelligente amerikanere, meritokratiet, der som i Platon's idealstat styrer landet til alles bedste. Argumentet for demokrati er ikke, ifølge Thorndike, at det giver alle lige muligheder for at få del i magten, men at det giver frihed til, at de, der har evner og karakter, kan få magten.

Vejen til realisering af normen findes gennem en sindrig konstruktion, hvorigennem værdifulde karakteregenskaber identificeres hos overklassen, hvis jobs kræver særlig høj intelligens. På denne måde korrelerer høj intelligens og værdifulde karakteregenskaber positivt med højt socialt tilhørsforhold. At det heldigvis forholder sig sådan, fastslog Thorndike så sent som i 1939 på The Fifth Conference on Educational Policies - man kunne godt forestille sig nogle af GR:s hovedpersoner som applauderende konferencedeltagere -:

"It is the great good fortune of mankind that there is a substantial positive correlation between intelligence and morality, including good will toward one's fellows. Consequently our superiors in ability are on the average our benefactors, and it is often safer to trust our interests to them than to ourselves. No group of men can be expected to act one hundred per cent in the interest of mankind, but this group of the ablest men will come nearest to the ideal."

Behøver vi en strategi for uddannelseshistorisk forskning? Ja, vi trænger i Norden i høj grad til en afklarende debat om, hvad uddannelseshistorie er og bør være. Og jeg vil afslutningsvis fremsætte nogle synspunkter herom. Når jeg for at belyse den strategiske problemstilling har beskæftiget mig så forholdsvis indgående med GR:s hovedværk, er det naturligvis ikke af personlige grunde, men fordi jeg finder, at GR på eksemplarisk vis repræsenterer en udpræget konsensus-teoretisk historieopfattelse. "Att bedöma det förflutna i ljuset av den egna tidens värderingar är uttryck för ett anakronistiskt betraktelsesätt som inte hör hemma i vetenskapliga sammanhang." - sådan lyder GR:s historiesyn. Nu kan GR jo ikke mene, at historien (som videnskab) kan produceres uden at en historiker bearbejder historiens (fortidens) efterladte kildemateriale. Og historikeren lever nu engang i et bestemt samtidigt intellektuelt miljø, som på en eller an-

den måde nødvendigvis præger de forudsætninger hvormed han går til opgaven. Hvad GR mener, må være, at historikeren skal forsøge at nærme sig kildematerialet (fortiden) så fordomsfrit som muligt, dvs. så vidt gørligt afklæde sig sin samtids konflikter. Frem for alt må historikeren ikke nærme sig fortiden med en præfabrikeret teori, for resultatet heraf vil blive tendentiøs historieskrivning. Ofte har man set, hvorledes en præfabrikeret teori gør historikere skarpt seende på det ene øje, men blænder hende/ham for alt, hun/han ikke vil se. Jeg foretrækker at forstå GR på denne måde, og er enig i, at en Ranke-præget historieopfattelse kan være gavnlig i den udstrækning, den gør historikeren skeptisk over for fordomsfyldte opfattelser af den historiske virkelighed, der strider imod hvad der kildemæssigt er belæg for.

Uenigheden bunder måske - det vil den efterfølgende debat vise - der, at verbet "bedöma" sammenblander to lige vigtige elementer i den historiske forskningsproces. For det første at *forstå*. Synspunktet ville da være, at vi ikke kan forudsætte, at fortidens aktører var i besiddelse af den indsigt, vi råder over. At fælde dom over fortiden som om vor viden også var deres viden - er både unfair og uinteressant. En rekonstruktion af fortiden på fortidens egne præmisser vil dog ofte - således fx i GR:s tilfælde - kræve inddragelse af langt mere kildemateriale. I offentlige betænkninger vil vi næppe finde acceptable præsentationer af fortidens egne præmisser. For det andet kan der med verbet "bedöma" menes at *vurdere*. Konsensusteoretikere mener ofte, at historikeren helt skal afstå herfra, og standse op ved beskrivelsen. Selv finder jeg, at historievidenskabens eksistensberettigelse ligger i en dialog med fortiden, der bygger på to forudsætninger, dels at dialogen foregår med en så autentisk fortid som muligt og ikke et fantasifoster, som historikeren har skabt. Og dels at historikeren redegør for de forudsætninger, som han fra sin egen samtid iværksætter dialogen ud fra. Historikeren må selv stå til regnskab for sit valg af problemstilling og gøre sig klart, at hendes/hans forskningsinteresser må ekspliciteres for at også andre kan have glæde af den dialog, hun/han fører med fortiden.

Offentlig betænkningmateriale er jo desuden i kildekritisk henseende meget problematisk. Hvad betænkningen indeholder er en

række kompromisser, som kan præsenteres udadtil og samle parlamentarisk flertal. Skal historikeren skaffe sig indblik i modsetningerne, må han gå ind i kommissionens plenumreferater og udvalgsreferater, hvor konflikterne - afhængigt naturligvis af referaternes kvalitet - kan studeres og vurderes. Historikerens indsigt i de samfundsmæssige konflikter kan naturligvis sætte ham i et dilemma i rekonstruktionsfasen. Den uddannelseshistoriske forsknings resultater kan bruges og misbruges i den aktuelle skolepolitiske debat. En uddannelseshistorie, fx min egen om læreruddannelsesloven af 1966, der er dokumentarisk kritisk over for den undersøgte uddannelsesreform, løber den risiko dels at udelukke sig selv fra det uddannelsespolitiske beslutningsmiljø - i dette tilfælde ved en elskværdig tavshed - og i det hele taget i offentligheden at kompromittere reformbestræbelser. Folk kan tænke, at når tidligere uddannelsespolitiske reformer blev båret frem af klasseinteresser eller organisationsinteresser, men ikke af ædle pædagogiske hensyn, hvad kan vi så ikke vente os af ny reformer trods de erklærede ædle motiver? Overvejelser herom bør *ikke* føre til selvcensur efter princippet: For at bane vejen for samtidige uddannelsesreformer, bør uddannelseshistorikeren bedømme fortidige reformer optimistisk. Det ville også kunne føre til en køn form for arbejdsdeling: konsensusteoretikerne skriver optimistisk uddannelseshistorie; den pessimistiske tager konflikt-teoretikerne sig af.

Men alle historikere er præget af deres samtidige intellektuelle miljø. Det uddannelseshistoriske miljø i hele Skandinavien kender jeg jo ikke, knapt nok det danske, men at dømme ud fra de forskningsoversigter, vi fik præsenteret i Kungälv for to år siden suppleret med Lönnströms og GR:s bibliografi fra 1981, er den dominerende retning den konsensus-teoretiske. Et af de helt centrale problemer forekommer mig at bestå i at forstå årsagerne til at uddannelseshistorien i Norden i det store og hele er blottet for konfliktteoretiske indfaldsvinkler, for slet ikke at tale om marxistiske - og at vi lever i tilsyneladende upåvirkethed af de ny problemstillinger i uddannelseshistorisk forskning, som er rejst af marxistisk inspirerede forskere i fx England og USA. Da det ikke kan være sproglige hindringer tillader jeg mig at slutte, at det drejer sig om ideologiske. Hvorfor

negligerer de omtalte forskningsoversigter for resten i Norge Enerstvedt, Dale og Bjørklund og i Sverige Callewaert?

Spørgsmålet om det uddannelseshistoriske miljø i Norden, fortjener i sig selv en uddannelseshistorisk analyse. Jeg tror en væsentlig del af forklaringen ligger i, at den marxistisk inspirerede forskning i det store og hele er et førstegenerations fænomen, idet der før 1968 bogstaveligt talt ingen seriøst arbejdende marxister fandtes på universiteterne, og at de i Danmark ikke helt få, der fik ansættelse efter 1968 måtte arbejde i et klima ofte præget af intolerance mellem marxister og ikke-marxister. I min egen studietid var den positivistiske atmosfære på Københavns Universitet fremherskende og det at bringe Marx ind i debatten blev betragtet som en uvidenskabelig vittighed og et brud på al god tone. På Roskilde Universitetscenter, hvor jeg arbejder nu, har vi været igennem en periode, hvor det var både flovt og kompromitterende at blive stemplet som "borgerlig". Men er vi ikke snart nået derhen, hvor der kan foregå en åben diskursiv debat på tværs af fronten?

I England, fx er det uddannelseshistoriske forskningsmiljø et ganske andet, og det hænger formentlig sammen med, at førstegenerationen af marxistiske forskere nu har nået pensionsalderen, og at anden generation kan stå på skuldrene af dem uden at opfatte marxismen som et selvstændigt handicap i deres videnskabelige karriere. Ikke at der er enighed om forskningsstrategier og prioritering, men der findes, bl.a. i tidsskriftlitteraturen, et miljø, hvor debatten om det empiriske forskningsobjekt kan foregå på inspirerende vis.

Jeg vil foreslå, at vi til næste år i Norge, arrangerer et seminar, der sprænger den nordiske provincialisme og inviterer udenlandske uddannelsesforskere - det ville være et centralt led i en ny uddannelseshistorisk strategi.

Til en sådan udenlandsk inspireret strategi nærer jeg forventning om at kunne debattere konfliktteoretiske problemformuleringer og betydningsindholdet af begrebet tværvidenskabelighed. Mht det sidste begreb menes der ikke blot, at uddannelseshistoriske beskrivelser indledes af økonomiske og politiske redegø-

relser, men det langt mere vidtgående, at uddannelseshistorien leverer bidrag til en fordybet statsteoretisk indsigt, igennem at vise, hvorledes staten ved hjælp af uddannelsespolitik på linie med andre politikker forsøger at gribe styrende og kontrollerende ind i samfundsudviklingen. Fx har den norske historiker Tove Stang Dahl i en interessant artikel "State intervention and social control in nineteenth century Europe" fremdraget den pointe, at ethvert skolesystem kan opfattes som en social kanal, hvor kommunikationen og påvirkningen kan gå hver sin vej. Denne synsmåde forklarer, hvorfor et uddannelsespolitisk kompromis kan udlægges som en sejr af begge parter i klassekampen: Underklassen kan via skolen håbe på at emancipere sig selv, og overklassen kan fortsat håbe at kontrollere arbejderklassen, da jo uddannelsesvæsenet fortsat kører på dens betingelser. En sådan strategi muliggør, at uddannelseshistorien når ud til flere end den snævert uddannelsesinteresserede kreds. Uddannelseshistorien må ud af sin isolation, og jeg advarer mod særlige uddannelseshistoriske institutter, hvis de afskærmer sig fra kommunikation med den øvrige historiske forskning. Uddannelseshistorien har jo heller ingen særlig uddannelseshistorisk teori og metode, men deler videnskabsteoretiske og metodiske problemer med andre historiske og samfundsvidenskabelige institutter.

LITTERATURHENVISNINGER

- *) Indlægget har været trykt i det svenske Historisk tidskrift, 1983, s. 63-72. Gunnar Richardson svarer ib. s. 72-75. (Red.).
- 1 *Gunnar Richardson: Svensk skolpolitik 1940-1945 - Idéer och realiteter i pedagogisk debatt och politiskt handlande, Stockholm 1978. Anmeldt af Nils Runeby i Forskning om Utbildning 6, 1979 h 2, s. 23-33.*
- 2 *Gunnar Richardson: Behövs en strategi för utbildningshistorisk forskning, i svensk Historisk tidskrift, 1981, s. 131-146.*
- 3 *Erling Lars Dale: Skolereformen og næringslivet, Oslo 1974.*
- 4 *Regi Enerstvedt: To samfunn - to skoler (Utdanning i DDR og Norge), Oslo 1973.*
- 5 *Svein Sandnes: Thranitterbevegelsens skoleprogram, 6 artikler i Praxis, nr. 4-6, 1975 og nr. 1-3, 1976.*
- 6 *Oddvar Bjørklund: Marcus Thrane, socialistleder i et u-land, Oslo 1970.*

- 7 *Tove Stang Dahl*: Statsmakt og social kontroll - Et bidrag til velferdsstatens historie, i Rune Slagstad (red): Om Staten, Oslo 1978.
- 8 *Staf Callewaert og Bengt A. Nilsson*: Samhället - skolan och skolans inre arbete. Lund 1974 samt samme forf.: SIA i kritisk belysning, Lund 1974.
- 9 *Brian Simon*: Intelligence, psychology and education - A marxist critique, London 1971.
- 10 *Ben Morris*: The contribution of psychology to the study of education i J. W. Tibble (ed): The Study of education, London 1870.
- 11 *Clarence J. Karier*: Testing for order and control in the corporate liberal state, i Educational Theory, Vol 22, 1972, s. 154-180. Se endvidere Clarence J. Karier, Paul Violas, Joel Spring: Roots of crisis: American education in the twentieth century, Chicago 1973, anmeldt af Michael B. Katz i Harvard Educational Review, Vol No 435-442.
- 12 *Clarence J. Karier*: Shaping the American educational state - 1900 to the present, New York and London 1975.
- 13 *Clarence Karier*: The quest for orderly change: some reflections, i History of Education Quarterly, 1979, s. 159-177.
- 14 *Rolf Thorstendahl*: Historikernes bundethed av sin samtids intellektuella liv, i Historikeren og samfundet, Studier i Historisk Metode 9, Oslo 1974.
- 15 *Ann M. Clarke*: Psychology and education, i British Journal of Educational Studies, Vol 30, No 1, 1982.
- 16 *Dan Ch. Christensen*: Læreruddannelse og lærerinteresser - En analyse af 1966-lovens tilblivelseshistorie, i Årbog for dansk skolehistorie, København 1981.
- 17 *Dan Ch. Christensen*: Hvad er uddannelseshistorie? Stencilat RUC 1978.
- 18 *F. M. L. Thompson*: Social control in Victorian Britain, i The Economic History Review, Second Series, Vol No 2, 1981, s. 189-208.
- 19 *J. D. Bernal*: Science in history, Vol 4: The Social Sciences: Conclusion, s. 1148-1153.
- 20 Unpopular education - schooling and social democracy in England since 1944, Education Group, Centre for Contemporary Cultural Studies, London, 1981, kritisk anmeldt af Andy Hargreaves and Martyn Hammersley: CCCS Gas! Politics and science in the work of the Centre for Contemporary Cultural Studies, i Oxford Review of Education, Vol 8, No 2, 1982, s. 139-144.
- 21 *Brian Simon*: Why no pedagogy in England? in Education in the Eighties. (Brian Simon og William Taylor ed) London 1981.

DISKUSSION

Bengt Thelin: Det var meget inspirerende at høre Håkan Andersson, når man sidder i en central forvaltningsmyndighed som Skolöverstyrelsen og føler et ansvar for skolens udvikling. Der må man hele tiden fx i udviklingsarbejde og arbejde med undervisningsplaner (läroplaner) overveje skolens forpligtelse under ændrede forhold.

Jeg har ved flere lejligheder sammen med andre administratorer taget spørgsmålet om skole og arbejde op. Vi stræber efter at uddanne eleverne til erhvervsarbejde resten af deres liv, men selv om vi giver dem erhvervsuddannelse, uddanner vi dem for en stor del til arbejdsløshed, trods vores illusion om at arbejdsløsheden nok vil slutte. Vi indser ikke, at det er alvor med den ændrede situation, og drager ikke de nødvendige konklusioner. Det er svært at få gehør for sådanne overvejelser. Det er ligesom fredsundervisning et kontroversielt spørgsmål, som mange mener, skolen bør gå uden om. Måske ville man få større interesse for udviklingstanker og forandring, hvis man analyserede, hvordan skolen tidligere har lært i spørgsmålet om arbejde og om fredsundervisning. Det historiske perspektiv ville nok kunne give større åbenhed.

Knut Tveit: Jeg kunne også godt tænke mig, at vi drøftede, hvorfor vi skal forske. I Norge er den pædagogiske historie helt på vej ud af læreruddannelsen.

Björg Gudem: Hvad skal vi forske i, og hvorfor vi skal forske hænger sammen. Jeg synes, det er skræmmende at opleve, at studerende efter flere års studier i pædagogik kan være helt ukendte med fx den pædagogiske debat i det 19. århundrede, men samtidig har jeg fundet den historiske indfaldsvinkel vældig frugtbar, når det gjaldt at angribe aktuelle problemstillinger.

Håkan Andersson: Spørgsmålet om, hvorfor vi skal forske, kunne jeg godt have behandlet som et særligt punkt, men det ligger implicit i de tre andre punkter.

Torstein Harbo: Både Gunnar Richardson og Håkan Andersson har givet udtryk for, at vi skal lægge vægt på den del af historien, der ligger tæt op til vor egen tid. Jeg tror, det vil være klogt af os at knytte til ved det aktuelle.

Knut Jordheim: I tilknytning til Knut Tveit vil jeg sige, at der er behov for at eksplicere et hvorfor. Men vi går dér ud over såvel historieforskningens som den pædagogiske forsknings traditionelle rolle. Når vi skal tage standpunkt til værdier og mulige retninger for udviklingen, må vi i højere grad end ellers give vore referencer for de synspunkter, vi fremfører.

Ellen Nørgaard: Håkan Anderssons og Vagn Skovgaard-Petersens indlæg var forskellige. Håkan Andersson ser os som ansvarlige samfundsindivider, og Vagn Skovgaard-Petersen står i forsknings-situationen. Der er en spænding mellem de to indlæg, og det er en udfordring til os at overveje, hvordan vi forbinder idealerne med vores forskningssituation.

Torstein Harbo: Fra et norsk synspunkt misunder jeg jer her i Danmark, som ved en højere læreanstalt har et eget institut for skolehistorie. I står meget gunstigere, end vi gør i de andre nordiske lande, når det gælder at udvælge frugtbare forsknings-områder. Hos os foregår den historisk-pædagogiske forskning i en samfundsvidenskabelig sammenhæng og ikke i en humanistisk. I den sammenhæng må vi kæmpe om pladsen, og vi er nødt til fortrinsvis at bevæge os i det 20. århundrede, men I i Danmark kan slå et meget større og friere lærred op. Der er mange interessante områder også uden for det 20. århundrede.

Gunnar Richardson: I forbindelse med Håkan Anderssons og Vagn Skovgaard-Petersens indlæg vil jeg sige, at der er tre muligheder for den uddannelseshistoriske forsknings disciplinære forankring. Den ene er, at det kunne være en selvstændig disciplin. Det ville indebære en meget uheldig isolering. Det metodiske slægtskab kunne tale for en forankring i historie, men her ville den blive betragtet som meget perifer og ubetydelig. Imod en forankring i pædagogik taler, at pædagogik metodisk afviger fra de sædvanlige empiriske metoder, men jeg mener, forskningen må findes inden for dette fag, fordi enhver pædagog må være interes-

seret i den pædagogiske historie. Det betyder, at pædagogerne har et ansvar for området, og at der må gives ordentlig plads på grundniveauet, så de studerende får en basisviden. I forbindelse med Dan Christensens indlæg vil jeg sige, at det var en fejlagtig udlægning af min opfattelse, vi fik. Men det er rigtigt, at jeg ikke kan tilslutte mig marxismen som politisk program og meget begrænset i dens form af videnskabelig teori. Jeg tilslutter mig, at de materielle spørgsmål i samfundet har stor betydning for samfundsudviklingen.

Det er forkert at forestille sig, at enten har man en konsensusopfattelse eller også har man en konfliktopfattelse. Der råder ikke enten konflikt eller harmoni, men der er forskellige grader af disse. Mellem politiske partier er der i nogle perioder samvirke på visse punkter, bitter strid på andre. Den bog, Dan Christensen omtalte, spejler ikke mit samfundssyn. Jeg har skrevet disputats om 1880'erne. Den hedder "Kulturkamp och klasskamp. Ideologiska och sociala motsättningar i svensk skol- och kulturpolitik under 1880-talet". Den handler udelukkende om konflikter. Men fra 1940-45 var det svenske samfund i enestående grad præget af konsensus. Efter krigen vendte vi tilbage til det normale med begrænsede konflikter af den type, som vi har i vore nordiske lande med parlamentarisk demokrati. Men jeg kan jo ikke forgribe mig på kildematerialet og skabe konflikter, hvor der ingen konflikter er.

Så er der intelligenstestningen. Selv om jeg vidste noget om det i forvejen, blev jeg overrasket over, at det var slået så stærkt igennem. Jeg bifalder det ikke, men jeg mener som andre i hvert fald svenske historikere, at man skal afstå fra at bedømme i betydningen vurdere, også selv om man synes en tanke er vanvittig dum og ubehagelig. Man må notere, hvad fx adfærdsforskere alment troede uden at moralisere over, hvor dumme de var. Det var en almen opfattelse, at intelligensen i høj grad var en genetisk betinget funktion, og at den var stabil og kunne måles ganske eksakt. Politikerne godtog forskernes synspunkter, og man opfattede også intelligenstestningen som socialt retfærdig, når det fx gjaldt udvælgelse af elever til højere studier. I slutningen af 40-erne begynder man at sætte spørgsmålstejn ved denne opfattelse af intelligensen. Torsten Husén skrev en bog om begavelse og miljø. Der var en stærk indflydelse af etnologer, fx Margaret Mead.

Der var også politisk enighed, hvad angår racebiologien i mellemkrigstiden. En svensk socialdemokratisk undervisningsminister sagde fx, at nu kunne vi håbe på, at vi fik ikke bare en negativ racehygiejne, men også en positiv. Forskeren må præsentere virkeligheden og forklare den. Så kan han synes dårligt om den, men det er en anden sag.

Dette med psykometrien er enormt vigtigt og interessant. Idéhistorikere og videnskabshistorikere kunne måske forklare, hvorfor det kunne slå sådan igennem i videnskaben. Og et andet spørgsmål: Hvad gør, at det slår så stærkt igennem i samfundet? Den svenske landsorganisation accepterede det. Man medvirkede både inden for landbrug og industri til prøver, der skulle sortere. Man anså det for en fælles interesse, at folk kom på den rette post, og man opfattede øget produktion og øget velstand som fælles interesse.

Ingrid Markussen: Jeg kan ikke se hverken konsensus eller konflikt som entydige begreber. De skifter fra tid til tid. Man møder mange konflikter inden for uddannelseshistorien, og man bør se dem hele tiden og få associationer. Men bag alle konflikter er der værdier i samfundet, som parterne er enige om skal bevares. På grund af bl.a. konflikterne flyttes grænserne og værdierne skifter for hver generation, men de, der står i konfliktsituationen, oplever, at de fælles værdier er der. Jeg kan godt forstå, at Gunnar Richardson under et arbejde med en bestemt tid kan se en konsensusopfattelse, som er præget netop af denne tid.

Mihail Larsen: Jeg må give Ingrid Markussen ret. Det er selvfølgelig nonsens at opstille et abstrakt princip, der gælder, om virkeligheden er enten konflikt eller konsensus. Det er lige så meget nonsens som at dele virkeligheden op i realhistorie og idéhistorie eller idealisme og materialisme. Den slags må ikke betragtes som reelle teorier om virkeligheden, men de har den metodiske værdi, at de kan vægte en forskningsproces og være med til at styre den i den ene eller den anden retning. Spørgsmålet om konfliktforskning eller konsensusforskning må afgøres på det teoretiske plan.

Vi bør ikke bare diskutere, hvad vi umiddelbart har på fornemmelsen, vi skal med forskningen. Vi må stille spørgsmål af lidt

mere almen teoretisk art. Hvad er egentlig betingelserne for at forske uddannelsesfænomener i vores del af verden ? Jeg savner samfundsteoretiske bidrag. Har man en teori om samfundet, har man en mulighed for at afstikke metodiske principper. Når man skal diskutere fx spørgsmålet om empiri og teori, som jeg kunne have lyst til at tage op i forbindelse med Vagn Skovgaard-Petersens indlæg, bliver man nødt til at spørge, hvad er det for en teori, vi arbejder med.

Jeg synes, det ville være frugtbart at diskutere i en kreds med forskellige teorier, men det er frugtesløst at skændes på det metodiske plan uden at markere, hvilke teorier man går ud fra. Det er en del af den akademiske kultur at kunne snakke sammen, selv om man er uenige om en teoretisk analyse af det samfund, vi er i. Problemstillingen er velkendt inden for sociologien. Max Weber siger i forbindelse med sin diskussion af værdifrihedsbegrebet, at det er afgørende for forskerne at forholde sig til, at vi ligger under for nogle værdimæssige implikationer af vore teorier. Det mindste vi kan gøre som akademisk hæderlige personer, er at definere og begrunde de teorier, vi går ud fra. Man kan ikke gå ud fra, at man, fordi man kun arbejder empirisk, så beskæftiger man sig kun med objektiviteten, og de der arbejder med lange linier i samfundsudviklingen, med ideerne, fantasierne og påstandene, de er mere eller mindre fantaster. Vi må redegøre for, hvilke begrænsninger vore arbejdsformer har, og hvilke muligheder de har.

Knut Jordheim: Kan du svare ja eller nej på spørgsmålet, om man for at være forsker må have en samfundsteori ?

Mihail Larsen: Ja, det mener jeg, man må. Der kan vel komme noget frugtbart ud af en blind eller planløs forskning, men i længden bliver forskningen værdiløs, hvis den ikke reflekterer sig ind i den sammenhæng, den befinder sig i ude i virkeligheden. Hvad skal vi med nogle tabeller, hvis vi ikke ved, hvad disse tabellers relevans er ? Hvad skal vi med en beskrivelse af et fænomen, hvis vi ikke ved, i hvilken sammenhæng fænomenet indgår ? Ofte kan vi kun give vage forklaringer på, hvordan vi tror, det indgår i en sammenhæng, og nogle gange kan vi nok beskrive, men ikke forklare. Men hvis man på forhånd afstår fra overvejelser

over, hvorfor man forsker, synes jeg, man er ansvarsløs. Man skal ikke tillade sig den luksus at forske på borgernes bekostning, uden at der er nogen som helst garanti for, at den forskning er relevant for nogen som helst.

Gunhild Nissen: Kravet om formulering af en samfundsteori kan nok misforstås og også virke trykkende på nogle. For nogle humanistiske forskere kan det være vanskeligere at eksplicitere en samfundsteori, end det er for mere samfundsvidenskabeligt indstillede forskere. Men derfor kan man godt forankre sig i en virkelighedsopfattelse. Mange pædagogiske forskere forankrer sig i en praktisk opdragelsesinteresse. De har ofte en bestemt elevgruppe for øje og er engageret i, hvad der efter deres opfattelse er disse elevers ve og vel. Deri har de en rettesnor til at spørge og spørge og spørge. Det har eksistentiel betydning for dem som pædagoger.

Det er lidt vanskeligere for historikere, men man kan godt have et eksistentielt behov for at forstå en gruppe mennesker. Det kan fx være ens egne rødder. Hvis ens nysgerrighed ikke kender nogen grænser for at forstå de menneskers sammenhænge, må man spørge så radikalt, at man også bliver klar over de sammenhænge, man ser sig selv i. Man kan gennem selve sin forskning udvikle en samfundsopfattelse.

Jeg har ikke læst Gunnar Richardsons bog, men jeg synes, man måtte spørge til den bitre ende på de frasorterede intelligensfattige personers vegne, hvordan det kunne være, at et helt folk kunne lade sig vildføre, så de troede, at det var videnskabeligt og dermed moralsk berettiget at ofre en stor gruppe medmennesker. Et følelsesmæssigt, socialt eller medmenneskeligt engagement kunne måske føre til, at man så konflikter bag den konsensus, som ellers fremgår, og så konflikterne bag den psykologiske teori. Et praktisk engagement kan ret langt erstatte en formuleret samfundsteori som retningsgivende og radikaliserende for forskerens spørgen.

Dan Christensen: Det var mit ønske at få diskuteret kravet om tværvidenskabelighed. Jeg synes, Gunnar Richardson behandler psykometrien som en sort kasse, der overlades til psykologerne. Man

bør ikke se bort fra, at psykometrien afspejler et bestemt menneskesyn og samfundssyn. Den afspejler de værdier, som disse psykologer har. Der vil altid være konflikter imellem forskellige menneskesyn og samfundssyn.

EFTERSKRIFT

Ingrid Markussen

Igennem de seneste 10-15 år har man kunnet konstatere en voksende interesse for historisk forskning omkring pædagogiske spørgsmål både i Europa og i USA.

Interessen har vist sig i, at et øget antal pædagogiske problemstillinger bliver taget op inden for historisk forskning og i, at historiske aspekter i øget omfang inddrages i fx pædagogisk, sociologisk og kulturgeografisk forskning.

Som følge af denne udvikling har der blandt nordiske forskere vist sig stigende interesse og behov for information om den historisk-pædagogiske forskning, der foregår i nabolandene, og et øget behov for tværvidenskabeligt samarbejde mellem historikere og pædagoger omkring ikke mindst materiale- og metodemæssige problemer i forskningsarbejdet.

Et nordisk symposium om problemer og metoder i uddannelseshistorisk forskning, der blev afholdt i 1980 af Gøteborgs Universitet blev begyndelsen til en større tværvidenskabelig udveksling af synspunkter og flere kontakter mellem nordiske forskere. Et af de emner, der blev behandlet her, læsekyndighedens udvikling, blev fx også taget op som hovedtema på den nordiske historikerkongres i Finland i 1981 med deltagelse bl.a. af forskere, der for første gang mødtes i Gøteborg.

Ved at arrangere et nyt nordisk symposium i 1982 omkring materialer og metoder i historisk-pædagogisk forskning har Institut for Dansk Skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole søgt at bygge videre på denne interesse for en udbygning af de nordiske kontakter på området. Takket være Nordisk Kulturfond, der stillede midler til rådighed, kunne symposiet afholdes på Schæffergården i København den 4.-5. november 1982 med deltagelse af 33 forskere fra Finland, Sverige, Norge, Island og Danmark.

En gruppe forskere fra Gøteborg-mødet i 1980 havde påtaget sig at finde frem til egnede problemområder og herudfra at finde frem

til forskere, der med hensyntagen til en så lige repræsentation fra de enkelte nordiske lande som muligt, ville være interesserede i at deltage.

Inden for de forskellige problemområder, der er blevet udvalgt til symposiet er en eller to forskere blevet udpeget som hovedansvarlige for symposiedrøftelsen. De har derfor forud for mødet afleveret deres manuskripter så betids, at alle ved symposiets start havde haft tid til at gennemlæse dem, og sådan at de forskere, der var særligt tilknyttet et enkelt problemområde på dette grundlag kunne forberede deres mundtlige kommentarer. Under symposiet viste det sig, at flere af de hovedansvarlige forskere udbyggede deres skriftlige indlæg mundtligt og at flere af de mundtlige indlæg gik langt ud over en kommentar til det skriftlige forlæg. Vi har derfor senere bedt nogle forfattere om at nedskære deres indlæg eller om skriftligt at nedfælde, hvad de fremdrog mundtligt under drøftelsen.

En særlig tak skal rettes til Lejff Degnbol, som optog hele symposiedrøftelsen på bånd, og som bagefter har skrevet diskussionsreferaterne og har forhandlet med forfattere og trykkeri. Også tak til Kirsten Rohde der har renskrevet alle manuskripterne, og til Nordisk Kulturfond og Statens Humanistiske Forskningsråd, hvis midler har gjort det muligt for os at udgive en rapport fra symposiet.

Symposierapporten viser for os at se det frugtbare i at anskue et og samme problemområde ud fra forskellige forskningstraditioner og i at lære at kende den pædagogiske udvikling inden for et sprogområde, der har gennemløbet en så forholdsvis ensartet politisk og samfundsmæssig udvikling. På baggrund af et større kendskab til udviklingen i de nordiske landes uddannelsessystem, hvad angår læseplansudvikling, lokal kontra central styring af skolevæsenet, det pædagogiske fags udvikling på universiteter og læreanstalter, læse- og skrivekyndighedens udvikling etc., øges forståelsen også for det særkende, der gør sig gældende i det enkelte lands udvikling. Det nordiske samarbejde bør selvfølgelig ikke stivne inden for den nordiske ramme. På symposiet var der røster fremme om at udvide perspektivet ved til fremtidige møder også at invitere forskere uden for Norden.

Ud fra et fælles ønske om fortsat at udbygge det nordiske forskningssamarbejde på det historisk-pædagogiske område afsluttedes symposiet på Schæffergården med en drøftelse af fremtidige initiativer. Gunnar Richardson fremlagde forslag om tre former for fremtidigt samarbejde:

1. Udvikling af fælles projekter med en samordnet finansiering.
2. Samordning af eksisterende projekter.
3. Fælles nordisk tidsskrift for uddannelseshistorisk forskning.

Man enedes om under alle omstændigheder at fremme etableringen af et fælles nordisk tidsskrift. Som følge heraf indsendtes i foråret 1983 en ansøgning til Nordisk Kulturfond om midler til at etablere tidsskriftet "Nordisk Utbildningshistorisk Forskning. Tidsskrift om skola och pedagogik". Ansøgningen blev indsendt af Gunnar Richardson, Sverige, Torstein Harbo, Norge, Taimo Iisalo, Finland, og Ingrid Markussen, Danmark. Tidsskriftet skulle orientere om historisk-pædagogiske forskningsprojekter i de nordiske lande, samlede enten om et tema eller om en institution; om kongresser, symposier etc., give oplysninger om litteratur og anmeldelser (også ikke-nordisk litteratur og orientering om finsksproget litteratur), endvidere orientere om og evt. give kommentarer til relevante artikler i nationale historiske og pædagogiske tidsskrifter samt indeholde historisk-pædagogiske artikler og artikler om aktuelle forskningspolitiske og forskningsmetodiske spørgsmål af interesse for et nordisk forum.

I ansøgningen gav vi udtryk for den opfattelse, at et sådant kontaktorgan kunne bidrage til at udbygge det nordiske forskningssamarbejde og styrke nationale projekter ved at give forskerne mulighed for at se deres forskningsfelt i et større perspektiv. Nordisk Kulturfond har imidlertid givet afslag på ansøgningen ud fra den begrundelse, at der i forvejen findes etablerede, nationale tidsskrifter, der behandler de ønskede emner.

Symposiedeltagerne drøftede også andre former for initiativer. Der blev stillet forslag om, at et kommende symposium blev forberedt ved at tage sammenhængende temaer op, hvor forskningen ville blive koordineret forud for mødet. Den arbejdsgruppe, som tog sig af ansøgningen om tidsskrift, fik også til opgave at arbejde videre med de foreslåede emner og undersøge mulighederne for at arrangere et nyt møde denne gang i Norge i 1985.

Blandt emner for et koordineret nordisk forskningssamarbejde blev foreslået:

Læreruddannelsen i de nordiske lande 1880-1980.

Pædagogikfagets udvikling i 1900-tallet.

Den pædagogiske debat i efterkrigstiden.

Læse- og skriveundervisningen i hjem og skole i 17-og 1800-tallet.

Samfundet, forældrene og børnene - rettigheder, forpligtelser og ansvar.

Skolens rolle i folkeoplysningsarbejdet og i kulturlivet.

Folkeskolelærernes rolle i kommunal politik.

De sproglige minoriteter i Norden.

Specialisering og nye erhvervsgrupper, ansatte i skolen.

Psykometriens rolle og funktion.

Erhvervslivets rolle i uddannelsessystemet.

Kriminologi, hospitalisering og uddannelse.

Kønsrollernes betydning i opdragelsen.

Sportens, musikkens og litteraturens rolle i opdragelsens historie.

Det manglede således ikke på forslag til emner for nye nordiske drøftelser. Også læsere af symposierapporten er velkomne med forslag til emner for en koordineret nordisk forskningsindsats.

Der var på Schæffergården et udtalt ønske om at mødes igen. Som en af deltagerne udtrykte det: "Vi skal ikke bare læse hinanden - vi skal også se hinanden."

Til sidst tak til alle for en særdeles aktiv deltagelse både forud for, under som efter symposiet.

DELTAGERE I NORDISK SYMPOSIUM VEDR. MATERIALER OG METODER I
HISTORISK-PÆDAGOGISK FORSKNING på Schæffergården, København,
den 4.-5. november 1982

Håkan Andersson	professor	Ped.fak. Åbo Akademi, Vasa
Ingar Bratt	forskarassistent	Ped. inst. Lunds Universitet
K.E. Bugge	professor	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Dan Ch. Christensen	lektor	Roskilde Universitetscenter
Joan Conrad	lektor	Pæd.inst.Københavns Universitet
Urban Dahllöf	professor	Ped.inst. Uppsala Universitet
Lejf Degnbol	overlærer	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Søren Ehlers	kandidatstipendiat	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Finn Gad	forskn.stipendiat	Københavns Universitet
Peter Gamdrup	forskn.bibliotekar	Danmarks pæd.Bibliotek, Kbhvn.
Björg Gunden	amanuens	Ped.forsk.inst., Oslo Universitet
Loftur Guttormsen	lektor	Kennarahaskoli Islands, Reykjavik
Torstein Harbo	professor	Ped.forsk.inst., Oslo Universitet
Taimo Iisalo	professor	Ped.inst. Åbo Universitet
Kaare Ulrich Jessen	cand. mag.	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Knut Jordheim	førsteamanuensis	Telemark Lærerhøgskole, Notodden
Martti T. Kuikka	professor	Ped. inst.Helsingfors Universitet
Mihail Larsen	lektor	Roskilde Universitetscenter
Paul Lönnström	fil. mag.	Hist. inst. Göteborgs Universitet
Sixten Marklund	professor	Inst.f.internationell ped. Stockholm Universitet
Ingrid Markussen	lektor	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Mogens Nielsen	professor	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Gunhild Nissen	professor	Roskilde Universitetscenter
Sven Erik Nordenbo	lektor	Pæd.inst.Københavns Universitet
Veli Nurmi	professor	Ped. fak. Uleå Universitet
Ellen Nørgaard	lektor	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Paavo Päivänsalo	professor	Ped.inst.Universit.i Jyväskylä
Gunnar Richardson	professor	Linköping Universitet
Sven-Åke Selander	fil. dr.	Lunds Universitet
Vagn Skovgaard-Petersen	professor	Danmarks Lærerhøjskole, Kbhvn.
Olav Sunnanå	amanuensis	Ped.forsk.inst., Oslo universitet
Bengt Thelin	undervisningsråd	Skolöverstyrelsen, Stockholm
Knut Tveit	amanuensis	Ped.forsk.inst., Oslo universitet

Hvorfor opdrager og underviser vi, som vi gør i dag? Det kan der ikke svares på uden historien. Derfor er spørgsmålet om materialer og metoder i den historisk-pædagogiske forskning påtrængende.

Institut for Dansk Skolehistorie ved Danmarks Lærerhøjskole arrangerede med støtte fra Nordisk Kulturfond i november 1982 et nordisk symposium om emnet. Rapporten tegner et bredt billede af forskningen i de nordiske lande.

Ved siden af drøftelsen af forskningsproblemerne gives der en mængde skolehistoriske oplysninger og vurderinger af interesse for alle skoleinteresserede.

Der er indlæg af

Håkan Andersson (Finland)	Paul Lönnström (Sverige)
Ingar Bratt (Sverige)	Ingrid Markussen (Danmark)
K.E. Bugge (Danmark)	Mogens Nielsen (Danmark)
Dan Ch. Christensen (Danmark)	Sven Erik Nordenbo (Danmark)
Joan Conrad (Danmark)	Veli Nurmi (Finland)
Urban Dahllöf (Sverige)	Ellen Nørgaard (Danmark)
Søren Ehlers (Danmark)	Paavo Päiväsalo (Finland)
Björg B. Gundem (Norge)	Gunnar Richardson (Sverige)
Torstein Harbo (Norge)	Sven-Åke Selander (Sverige)
Taimo Iisalo (Finland)	Vagn Skovgaard-Petersen (Danmark)
Kaare Ulrich Jessen (Danmark)	Olav Sunnanå (Norge)
Egil Johansson (Sverige)	Bengt Thelin (Sverige)
Martti T. Kuikka (Finland)	Knut Tveit (Norge)
Mihail Larsen (Danmark)	Diskussionsreferater ved Lejf Degnbøl (Danmark)