

En uddannelsesreform fylder 100 år

Taler ved jubilæumskonferencen i anledning af 100-året
for 1903-reformen

Gymnasiepædagogik
Nr. 49. 2004

GYMNASIEPÆDAGOGIK

Nr. 49

Maj, 2004

Redaktør: Erik Damberg (DIG)

Tel: (+45) 65 50 31 30

Fax: (+45) 65 50 28 30

E-mail: erik.damberg@dig.sdu.dk

Udgivet af

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik

Syddansk Universitet

Campusvej 55

5230 Odense M

Tryk: Syddansk Universitets Trykkeri

Oplag: 600

ISSN: 1399-6096

ISBN: 87-7938-052-2

Indhold

Forord	5
Uddannelseshistorien – mod eller medspil?	7
<i>ved lektor Harry Haue</i>	
Mellem skolerne	13
<i>ved professor Finn Hauberg Mortensen</i>	
Gymnasireformerne 1903- 2003	35
<i>ved GL's formand Gorm Leschly</i>	
Gymnasireformerne 1903- 2003	43
<i>ved uddannelsesdirektør Jarl Damgaard</i>	
Åbning af udstilling om gymnasieskolen den 13. november 2003	51
<i>ved undervisningsminister Ulla Tørnæs</i>	
Om uddannelseshistorie	59
<i>ved lektor Børge Riis</i>	

Forord

100-året for 1903-reformen blev fejret i København den 13. november, først ved et arrangement i Københavns Universitets Festsal kl. 10-12 og kl. 14-16 i Dansk Skolemuseum. Jubilæet gav anledning til betragtninger over gymnasireformers karakter, og til sammenligninger mellem den grundlæggende reform i 1903 og den reform, som skal træde i kraft i 2005.

I universitetets festsal kunne lektor Harry Haue på vegne af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik byde velkommen og give ordet til professor Finn Hauberg Mortensen fra DIG ved Syddansk Universitet, der på grund af professor Vagn Skovgaard-Petersens sygdom havde påtaget sig at holde dagens festforelæsning: *Mellem skolerne*. Derefter fulgte oplæg ved formanden for Gymnasieskolernes Lærereforening, Gorm Leschly, og direktøren for de gymnasiale uddannelser, Jarl Damgaard.

På Dansk Skolemuseum kunne museumsleder, Keld Grønder-Hansen, byde velkommen til undervisningsminister Ulla Tørnæs, der satte den forestående reform ind i et historisk perspektiv og motiverede dermed åbningen af udstillingen: *100 år i åndernes rige. Det danske gymnasium 1903-2003*.

Eftermiddagen bød også på underholdning af studentersangerne og et elevband. Endelig introducerede lektor Børge Riis Larsen *Uddannelseshistorie 2003*, der er årbog for Selskabet for Dansk Skolehistorie, og som i anledning af jubilæet indeholder flere artikler om 1903-reformens funktion.

De tre arrangører af jubilæumsfejringen har ønsket at fastholde de overvejelser, der offentligt kom til udtryk på dagen, og håber dermed at have ristet en rune til skolens historie – og den glæde vi kan have deraf i overvejelserne over fremtidens skole.

*Selskabet for Dansk Skolehistorie Dansk Skolemuseum
Dansk Institut for Gymnasiepædagogik*

Harry Haue

Uddannelseshistorien – mod eller medspil?

Velkommen til denne jubilæumskonference i anledningen af 100-året for 1903-reformen.

Her fra denne talerstol holdt bagersønnen fra Svendborg, Martin Clarentius Gertz, for 105 år siden universitetets traditionsrige reformationstale, der advokerede for en grundlæggende reform af den lærde skole. Selv om han var professor i klassisk filologi, mente han, at latinfagets timer skulle reduceres og græsk helt udgå. Han ønskede en mere tidssvarende almindelse og derfor flere timer til de moderne sprog og de naturvidenskabelige fag. Som formand for Undervisningsinspektionen havde hans ord særlig vægt.

Gertz' tale blev et stærkt incitament til gennemførelsen af 1903-reformen. Det var en stor reform, og i dag er der god grund til at reflektere over den indflydelse den har haft på 100 års skoleudvikling. I 1903 blev der med oprettelsen af mellemskolen skabt en organisatorisk forbindelse mellem grundskolen og gymnasiet, og der blev oprettet en tredje linje, den nysproglige. Pigerne fik mulighed for at blive optaget på statens højere skoler, og nævnes bør det også, at pædagogikum blev obligatorisk for alle kommende lærere i gymnasieskolen.

Reformen er blevet grundigt behandlet af Vagn Skovgaard-Petersen i disputatsen *Dannelse og demokrati* fra 1976. Det var derfor indlysende, at han skulle have holdt festforelæsningsen, men på grund af sygdom, har han desværre måttet melde afbud. Med kort varsel har vi overtalt en anden ekspert, nemlig professor Finn Hauberg Mortensen, der er leder af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet, til at belyse nogle centrale virkningshistorier af 1903-

reformen. Han kalder sin forelæsning 'Mellem skolerne', og jeg kan da røbe, at et af hovedpunkterne vil blive mellemskolens funktion som rekrutteringsinstitution til universitetet. Tak til Finn Hauberg Mortensen for med så kort varsel kunne træde til.

Efter Finn Hauberg Mortensens forelæsning skal vi have en kaffepause, og derefter kan vi se frem til at høre formanden for Gymnasieskolerne Lærerforening, Gorm Leschly. Tyngdepunktet i hans oplæg vil blive lærernes holdning til reformer, og i særlig grad den tilstundende reform. Formiddagens program afsluttes med nogle jubilæumsbetragtninger af direktøren for de gymnasiale uddannelser, Jarl Damgaard. Han er embedsmanden, der har ansvaret for udviklingen og implementeringen af 2005-reformen. Det bliver interessant at høre hvad embedsmanden og historikeren Jarl Damgaard har at sige.

Kl. 14 fortsætter jubilæumsfejringen i Dansk Skolemuseum, hvor undervisningsminister Ulla Tørnæs vil åbne udstilling: *100 år i andernes rige*. Museumsinspektør Keld Grinder-Hansen vil sige noget om tankerne bag udstillingen.

Til slut vil redaktør af *Uddannelseshistorie*, lektor ph.d. Børge Riis Larsen præsentere *Uddannelseshistorie 2003*, hvor flere artikler belyser sider af 1903-reformens funktion. Herefter vil Selskabet for Dansk Skolehistorie være vært ved et lettere traktement.

Inden jeg giver ordet til Finn Hauberg Mortensen vil jeg gerne motivere, at Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Dansk Skolemuseum og Selskabet for Dansk Skolehistorie har ønsket at markere 100-året for en stor skolereform.

Faste rammer – foranderligt indhold

Den franske filosof Poul Ricœur har udtalt, at holdbare og visionære reformer forudsætter at man ser lige så langt tilbage, som man ønsker at se frem i tid. Det er argument nok til at standse op ved et jubilæum, som 100-året for 1903-reformen, og reflektere over skolens historiske fundament.

I 1953 fejrede gymnasielærerne 50-året for 1903-reformen. Undervisningsinspektør dr.phil. A.C. Højberg Christensen holdt festtalen i repræsentationslokalerne på Christiansborg, hvor undervisningsminister Flemming Hvidberg og frue tog imod 300 skolefolk. Højberg Christensen fæstnede sig især ved, at på trods af de store samfundsforandringer, der var sket i de 50 år loven havde eksisteret, var 1903-reformen kun blevet ændret lidt. Han spurgte retorisk: »Har vi i Danmark stået stille gennem disse 50 år?« Nej, det mente han ikke, og når loven alligevel stadig eksisterede, var det fordi den havde helt særlige kvaliteter. Her pegede han på den højere skoles leddeling, der gav flere afstigningsmuligheder for de unge. Mellemskolen gav adgang til uddannelse i handel og kontor, realeksamen til etaterne og endelig for de færre gav studentereksamen adgang til universiteter og læreanstalter. Han fremhævede også den organiske forbindelse mellem folkeskolen og mellemskolen, hvor eleverne uden særlig undervisning, men efter en prøve, kunne optages i 11-års alderen. Endelig fremhævede han gymnasiets linjedeling, der til stadighed har bragt skolen i nærmere forbindelse med nutiden. Undervisningsinspektøren roste lovens to fædre, akademikeren Martin Gertz og degnen I.C. Christensen. Den første var som formand for undervisningsinspektionen hovedkraften i reformforberedelse og implementering, og den sidste var den politisk ansvarlige i den nye Venstreregering, der var kommet til magten efter systemskiftet i 1901.

Nu som dengang er der også kritiske røster over for reformerne. I 1903 udgav professor, dr.teol. Henrik Scharling en pjece, hvori han fremførte sin klager over reformen, som ingen elever endnu havde stiftet bekendtskab med! Han skrev:

Kvaliteten blev sat over styr i et Knæfald for Kvantiteten. Forud havde Universitetets Krav været Ledestjernen, nu sejlede Skolen af 1903 rundt efter Almendannelsens svigefulde Blaalys.

Det var i øvrigt karakteristisk, at den hårdeste kritik af reformerne på gymnasieområdet i det 20. århundrede kom fra universitetet, mens lærernes store flertal og Gymnasieskolernes Lærerforening overvejende var positive og konstruktive.

1903-reformen blev først ændret med gennemførelsen af grengymnasiet i 1963, og fungerede således i 60 år. Siden har vi haft to reformer, justeringsreformen i 1971, da femdags ugen blev indført, og valggymnasiet i 1987.

Hvorfor fejre jubilæer?

Genstanden for et jubilæum må nødvendigvis befinde sig i fortiden. Er der da ikke, kunne man spørge, en fare for, at vi i festtalerne glorificerer denne fortid så meget, at vi bevidsthedsmæssigt binder os til fortidens idealer og svækker vort blik for nødvendige, tidssvarende forandringer? Er uddannelseshistorien en med- eller modspiller i den aktuelle reformproces?

Det foreliggende lovforslag er præget af kontinuitet på flere områder. For det første er målet – som i 1903 – almendannelse og studieforberedelse. For det andet kan strukturen opfattes som en kombination af to fortidige strukturer, nemlig grengymnasiet og valggymnasiet. Det første må være et forbillede for studieretningerne, mens det andet har givet inspiration til de valgmuligheder, som findes især i valgfagene. Endelig for det tredje skal de gymnasiale uddannelser have hver sin profil, og adskillelsen fra de erhvervsfaglige uddannelser er opretholdt. Her er udviklingen i Danmark noget særligt, f.eks. opgav Sverige allerede i 1960'erne almendannelsen og gymnasiets organisatoriske enhed, da ungdomsuddannelserne her blev integreret.

Undervisningsminister Ulla Tørnæs har i reformprocessen ofte understreget, at målet skulle være en tidssvarende almendannelse og en styrket forberedelse til videre uddannelse. Brugen af almendannelse er efter min mening ikke en fortidsfiksering, men tvært om er brugen af begrebet med til at sikre en tidssvarende helhedsorienteret uddannelse. Helheden adskiller vore gymnasiale uddannelser fra de angloamerikansk inspirerede ungdomsuddannelser, hvor frihed og lighed er målet. Hos os er det helhed og forskel, der er det centrale, og forudsætningen herfor er netop opretholdelsen af almendannelse som mål for undervisningen, der med det stærkt udvidede mellem-

faglige samarbejde, som der åbnes for i lovforslaget, er udtryk for en fremtidssikring – måske med samme lange horisont som linjegymnasiet fra 1903. Forudsætningen for det udvidede mellemfaglige samarbejde kan opfattes som et resultat af en dynamisk udnyttelse af uddannelseshistorien – nemlig kombinationen af det bedste fra henholdsvis 1963 og 1987 som et svar på det 21. århundredes udfordring. Adskillelsen af de gymnasiale og de erhvervsfaglige uddannelser er forudsætningen for, at almindelig uddannelse kan opretholdes som mål for gymnasieundervisningen.

Mit svar på spørgsmålet om uddannelseshistorien er en med eller modspiller mener jeg derfor at kunne besvare således: Uddannelseshistorien er en forudsætning for, at vi kan give hensigtsmæssige svar på spørgsmål om, hvordan fremtidens skole skal formes. Lad os derfor grave lidt dybere i uddannelseshistorien og give ordet til Finn Hauberg Mortensen.

Finn Hauberg Mortensen

Mellem skolerne

Frue Plads

Det oplagte sted for en jubilæumskonference om forbindelsen mellem skole og universitet gennem de sidste 100 år er Frue Plads, hvor bygningerne danner en symbolsk fremstilling af de historiske stadier gennem hvilke statsmagtens forsøg på socialisering af befolkningen er skredet fra middelalderen til i dag. Begge langsider flankeres af buste – langs kirkeskibet ser man en række af troens repræsentanter, og langs hovedbygningen videnskabens. Midt for har vi Metropolitanskolens gamle bygning, indviet i 1816 i C.F. Hansens græske renæssancestil, ligesom Vor Frue Kirke, der efter bombardementet blev genopført 1811-29. Begge institutioner kan føres meget længere tilbage, kirken til slutningen af 1100-tallet og skolen til 1209. Skolen blev oprettet som katedralskole, altså som vejen til kirken, ligesom det blev tilfældet for Københavns Universitet, der i 1479 blev etableret med fakulteter for teologi, jura, medicin og filosofi, men som før reformationen mest fungerede som en katolsk præsteskoole.¹

Over indgangen til universitetets nuværende hovedbygning sidder ørnen, der skuer det himmelske lys. Og mens duerne, som vi ofte hører om i *Det forsømte forår*, puster sig op og klatter på Vor Frue, så kan samme roman udlægge mottoet på metropolitansko-lebygningen: »Disciplina Solerti Fingitur Ingenium«: Det betyder sådan noget som, at »øretæver er godt for den åndelige udvikling«, skriver Scherfig (s. 53). Men sådan hverken kunne eller kan man skrive på en offentlig bygning med store bronzebogstaver. Rettelig bør man da også oversætte til: »Ved dygtig flid dannes ånden«.² Et sådant spil mellem modsatte betydninger, svarende til de berømte pendulord, findes ligeledes i forbindelse med det formentlig bedst

kendte fyndord om skole og liv, »Non scolæ, sed vitæ discimus« – vi lærer ikke for skolen, men for livet. Seneca d. Y. (4 f.Kr.- 65 e.Kr.), der udmøntede udsagnet, skrev imidlertid det modsatte, men det var ironisk, og ironi kan ikke anvendes som valgsprog. Man måtte holde sig til den bogstavelige mening, fx på den københavnske skole Lyceum.

Det forsømte forår er fiktion, og som sådan virkeliggør den noget muligt. For en stor dels vedkommende udspiller romanen sig uden direkte at nævne skolens navn i det, som blev universitetets Metroanneks. Skolen var faktisk flyttet to år før bogen udkom i 1940, men fiktionen har gjort netop denne skole og bygning til et symbol på den forbindelse mellem skole og universitet, der tog afsæt i begge institutioners oprindelige rolle som kirketjenere. Metro, som den hedder i nutidens jargon, var i begyndelsen af 1800-tallet forsøgsskole i forbindelse med reformen af latinskolen til en bredere humanistisk forskole til embedsstudierne. Frem til 1918 var skolen det eneste offentlige gymnasium i hovedstaden.

Vi er alle skolespecialister

I *Det forsømte forår* optræder adjunkt Axel Nielsen, som efter 12 års flittig skolegang, hvor sommerferierne bruges til at læse forud, blev præmieret af skolen. Der blev han så ansat, og som Scherfig noterer: »Han mødte endnu hver morgen lidt før ni, ligesom han havde gjort det for en menneskealder siden. Og han var lige så ængstelig for at komme for sent som dengang, og han havde lige så stor respekt for rektor. Hans liv havde været en eneste skolegang. Kun ganske svagt kunne han huske, at det havde været engang, hvor han ikke tilhørte en skole.« (s. 23f.) Den erindring knytter sig til legen med de andre arbejderbørn i barndommen. Fra dem var han imidlertid blevet skilt ved at komme i betalingsskole. Axel er et eksempel på den, hvis flid giver social mobilitet. Man kan med henvisning til Erik Jørgen Hansens mange undersøgelser hævde, at selv om den gymnasiale uddannelse har ændret sig på mange også afgørende punkter, så har dens funktion i den samfundsmæssige sortering og rekruttering vist sig forbløffende stabil. Som tegn på dette kan jeg henvise til det svar, som arbejdsgruppen bag *Fremtidens Danskfag* fik

fra SID vedr. medlemmernes udbytte af danskundervisningen. Det lå iflg. forbundet på et meget lille sted. Ikke mindst for det danske uddannelsessystem har de økonomiske, sociale og kulturelle barrierer mod uddannelse været svære at flytte.

Selv om vi måske hverken er specialister i den samme skole eller i skolens forstand, er vi alle skolespecialister. Specialiseringen består i, at vi undervejs har lært at læse systemet og lærerne, som vi har brugt flere år på at iagttage end selv de grundigste antropologiske uddannelsesforskere. Afkodningen af skolen på et metaniveau er nok begrundet i ønsket om at slippe både så oplyst og så uskadt ud af maskinen som muligt. Begge dele er begrundet i forestillinger om skolen, som stammer fra 1700-tallet. Vi har alle konkrete og historisk funderede erfaringer med skolen. Også jeg har min vej mellem skolerne, og dele af min forforståelse vil jeg inddrage undervejs, så I kan se bag om min blindhed og eventuelle indsigt.

Jeg blev som så mange andre født i 1946. Lige så tilfældigt hørte jeg derfor til den sidste årgang under den gamle skolelov, dvs. at jeg gik i en skole, der var organiseret med loven fra 1903, der afskaffede latinskolen. Om et hovedstadsgymnasium hed det i 1926 lakonisk om alternativet, at »Skolen består af 5 Underklasser, 4 Mellemklasser og det 3aarige Gymnasium«. ³ De nye skolelove fra 1958 fik altså først virkning for årgangen efter min. Her afskaffede man landsbyordningen af skolen, ligesom mellemskolen blev nedlagt til fordel for en deling mellem en almen og en boglig linje på 6.-7. klassetrin og en realafdeling på 8.-10. klassetrin, Desuden indførte man grengymnasiet, hvor eleverne skulle vælge specialisering efter 1.g. Realafdelingen blev erstattet af en kursusdelt undervisning i 8.-10. klasse med folkeskoleloven af 1975. I 1987 gav en ny gymnasielov eleverne flere faglige valgmuligheder og i 1993 gennemførtes den udelte folkeskole ved lov. Nu står vi så i 2003 foran reformer, der tegner til at blive store, både strukturelt og fagligt.

»I Østen stiger Solen op«

Fra min første skoledag husker jeg heldigvis et udtryk for elementær pædagogisk visdom, nemlig at gentagelse gavner forståelsen. Klassen

skulle tre gange afsynges »I Østen stiger Solen op«. Fra resten af året husker jeg ikke meget andet end læsetræning, fællessang, en billedfrise til jul samt en ubehagelig inspektør, der på sin fødselsdag delte bolcher ud. Uden sorg forlod jeg i anden klasse den institution, som ikke kun eleverne kaldte Birkerød Kommunale Slaveanstalt. Da Det Fri Gymnasium senere gennem nogle år anvendte den da nedlagte skoles lokaler, var vi sikkert en del, som smilte.

Bernadotten

Min skolevej til og med 5. klasse foregik med tog til Hellerup. Jeg gik i Bernadotteskolen – *Den internationale skole i Danmark*, oprettet i 1949 og opkaldt efter FN-lederen Folke Bernadotte, der var blevet myrdet året forinden. Skolen var i princippet og i praksis eksamensfri, og de fleste af dens elever havde svært ved at forestille sig en fremtid i den almindelige uddannelsesverden. Enkelte tog efter de 12 år en kold tyrker i form af et studentereksamenskursus og nåede således væk fra blindsporet. Enkelte blandt dem blev siden kendt som forfattere og akademikere. Nogle forestillede sig videre uddannelse på Kunsthåndværkerskolen, men mange kunne egentlig bedst tænke sig til blive på Bernadotten. Med oprettelsen af det allerede nævnte frie gymnasium i 1970 fik skolen en slags institutionel kobling til de videre uddannelser, men allerede forinden var erfaringer fra dens pædagogiske udviklingsarbejde sivet ind i folkeskolen, ofte formidlet af skolens leder C.C. Kragh-Müller (1914-76).⁴

I 1958 ville jeg gerne ud, fordi jeg ikke blot oplevede det demokratiske og faglige eksperiment som en gave, men også som en ghetto. Det år var jeg på vej mellem skolerne på flere måder: Jeg skulle fra grund- til mellemskole, og fra en progressiv til en gammeldags pædagogik.

Optagelsesprøven

Midlet var at bestå optagelsesprøven på Farum Mellem- og Realskole. Ved denne prøve havde man siden gennemførelsen af 1937-loven sat skel mellem elever, som i 11-årsalderen havde kvalificeret sig til

at komme videre i uddannelsessystemet ved hjælp af eksaminer, og elever, der skulle i 'fri mellem' – eller i den eksamensfri mellemskole, som den officielle betegnelse lød. Opfattelsen af eksamensfrihed lå langt fra Bernadotteskolens, og formålet med 'fri mellem' var at tilgodese erhvervslivets behov. Dét skød man dog under målet. Midlerne blev ændret i 1958, men sorteringen blev ikke afskaffet. Det er derfor kun få, som har analyseret modsætningen mellem eksamens- og eksamensfri mellemskole fra den eksamensfrigjortes synsvinkel. Det gælder også for mine erfaringer, at de bygger på evnen til at klare sig over de hurdler, som samfundet nu havde sat op – og blandt dem var optagelsesprøven til mellemskolen formentlig den mest afgørende, fordi mellemskolen som bro mellem grundskole og gymnasium kun kunne betrædes af den, som ikke mistede fodfæstet netop her. Den, som vil vide, hvordan *De måske egnede* måske kan finde mening og plan i skolesystemet, vil jeg henvise til fiktionen, nærmere bestemt til Peter Høgs roman fra 1993.

Ved optagelsesprøven til mellemskolen undgik jeg lykkeligt nok at komme til at sidde mellem to stole, fordi jeg kunne gøre rede for to betydninger af ordet 'stol'. Der var også andre dele af prøven, men netop det spørgsmål husker jeg tydeligt. Pædagogikken skulle vise sig, at være helt anderledes end den, jeg kendte fra Bernadotteskolen, hvor man var internationalister, dyrkede elevdemokrati, havde værkstedsundervisning, undervisning på engelsk, drev projektorienteret undervisning og var inspireret af A.S. Neills bog om Summerhill-skolen, der netop genudgives på dansk i disse dage.⁵

I Farum havde paratviden, som jeg faktisk havde savnet, større vægt end kompetencer, som jeg naturligvis ikke vidste hvad var, men som måske bragte mig over kulturkløften mellem de to skoler. Nu handlede det om bibelhistorie, der skulle genfortæles og om stile, der skulle skrives rent i skønskrift, skønt læreren proklamerede, at man ikke kunne lære at skrive stil. Bernadotteskolens selvvalgte værkstedsfag og arbejdsrapporter med tilknytning til lejrskolerne blev afløst af opgaver i kategorien løbebanetræning. Lærerkorpset omfattede også mit livs første filolog – en sanglærerinde, som jeg husker med glæde, fordi hun lærte mig betydningen af real- og verbalkommentar til de sange og salmer, som vi skulle lære uden ad. Til hendes glansnumre hørte »Hvad Solskin er for det sorte Muld, / er sand Oplysning for Muldets Frænde«.⁶

Skolen var under ledelse af en cand.mag., der proklamerede, at selv om revselsesretten var afskaffet i de kommunale skoler – det var sket i Københavns kommune i 1951 – så var vi på en privat skole, som derfor ikke var underkastet sådanne ændringer. Uafvidende var vi deltagere i et særdeles langsomt paradigmeskifte, hvor reglerne om revselse af undergivne, dvs. af familiemedlemmer, tjenestefolk og institutionsanbragte, der kan føres tilbage til *Jyske Lov*⁷, og som i 1687 blev udfoldet i Christian 5's *Danske Lov*, i det danske skolevæsen som sådan først blev afskaffet med 'spanskrørscirkulæret' i 1967 og på familiens knæ så sent som i 1997.

Jeg husker stadig inspektørens tobakssovs i mundvigene, hans ånde, skægstubbe og magre fingre. Selv om ikke alle lærerne på den skole slog eleverne, var han ikke alene. At situationen ikke var unormal fremgår, at mange, som har skrevet om skolen dengang og tidligere, formidler nærbilleder af ukontrollerede, slående og psykisk terroriserende læremestre. Fra *Det forsømte forår* kender vi alle Aben, som for »tredje mellem er selve den kolde rædsel.« (s. 63) og Oremark, fransklæreren, som kan få mumleskoleeleverne til at ønske sig døde, før de når 1.g (s. 63). Ingen grund til detaljer her.

Skulle nogen være interesseret i andre kilder, kan jeg bl.a. henvise til det prygleri, som B.S. Ingemann erindrer⁸, til H.C. Andersens oplevelser hos rektor Meisling⁹, til Jeppe Aakjærs oplevelser i Fly skole,¹⁰ til Karl Bjarnhofs angst for smørepinden¹¹ samt til Sonja Haubergs skildring af den hårdtslående lærerinde, der nok selv skal ordne sine elever i frikvarteret.¹² Der er ingen tvivl om, at korporlig straf og spydig ydmygelse har spillet en stor rolle som pædagogisk virkemiddel. Det hører til blandt de mest glædelige forandringer, at lærerne – godt hjulpet af lovgivningen – gennem de sidste 100 år har lagt denne del af deres privatpraktiserende profession bag sig.

En anden eksamensmellemskole

Min tid i Farum sluttede efter to år. Jeg skulle i 3. og 4. mellem komme til at opleve en helt anden version af eksamensmellemskolen på det kommunale Christianshavns Gymnasium, så skoleskiftet gav for mig mulighed for at sammenligne. Hvor det optimale i Farum var at få realeksamen og blive hyldet ved en fest på Williams

Hotel, fordi vejen til en etatssuddannelse lå åben, var realklassen på gymnasiet beregnet til frasortering af de næppe egnede. Hvor lærerne i Farum behandlede os med Luthersk strengthed, var stemningen på Christianshavn snarere præget af Erasmus, som i sin bog om at opdrage børn el. drenge, 1529 skrev, at: »Menneske fødes man ikke til at være, det dannes man til«. ¹³ Hvor mine karakterer i Farum var pænt høje, blev de på Christianshavn som forudsagt af rektor særdeles beskedne. Bag modsætningen mellem de to konkrete skoler stod forskelle fra 1903-loven mellem skolerne, broen mellem folkeskole og gymnasium. Den blev bygget fra begge sider. Mens gymnasierne med 1903-loven fik oprettet en eksamensmellemskole, som gav eleverne mulighed for et sammenhængende forløb på fire mellemskoleklasser og tre gymnasieklasser, kunne folkeskolerne med deres seminarieuddannede lærere oprette mellemskoler som afslutning på det 5-årige grundskoleforløb.

Christianshavns Gymnasium blev oplevet som en skole med høje faglige mål og med lærere, der for en dels vedkommende var gamle og sære, men som var dygtige både i fag og profession. Skolens og mine gensidige forventninger var ikke altid i takt. Alligevel oplevede jeg her for første gang en skole, der gav noget at bide i og som jeg også kunne trives i. Arbejde havde vi nok af både på skolen og hjemme – også terperi og endeløse mængder af opgaver. Men vi havde lærere, der skrev bøger og forskede, og som kunne bringes langt af led, hvis man som elev stillede de rigtige spørgsmål. Det var spændende, og vi lærte i hvert fald betydningen af følgende tre bevingede ord: »Øvelse gør Mester« ¹⁴, »Ingen regel uden undtagelse« ¹⁵, »Lad falde, hvad ikke kan stå«. ¹⁶ Hertil kom i 1.g den frygtede matematiklærer, som på sit jyske piskede os med sit evindelige »Man skal ikke sammenligne sig med de dårlige« – med et særdeles langt 'å' og stumt 'g'. ¹⁷

I øvrigt betød kønnet ikke blot noget, men overordentlig meget. Uden at fortabe mig i enkeltheder skal jeg blot henvise til Rifbjerg, som karakteristisk nok debuterede med digtsamlingen *Under vejr med mig selv* fra 1956, og som siden mere end nogen anden dansk forfatter har formået at se drenges opvækst i øjenhøjde. I novellesamlingen *Og andre historier* fra 1964, viser han deres vækst- og modningsprocesser frem gennem deres sansning og formulering. Lyt bare til den halvstore dreng på badeanstalten, der skildrer sin iagttagelse med skolens skriftsproglige omstændelighed:

Nosserne ligner heller ikke vores, fordi mange af dem ikke hænger lige langt ned. For det meste er det den venstre, der hænger længere ned end den højre – set fra manden der har nossernes synspunkt. (s. 52)

Berlinmuren

Dermed er vi fremme ved Berlinmuren. Pointen er, at mellem-skolelærerne i en skole af vores slags på nær et par stykker var universitetsuddannede og også underviste i gymnasieklasserne. Betydningen af kontinuitet fra mellemskole til gymnasium viste sig i vores 1.g, hvor nye elever kom ind fra Amager, Christianshavn og Indre by, således at de to parallelklasser fra mellemskolen nu blev til tre matematikerklasser, to nysproglige og så realklassen. Elever med institutionel hjemmebanefordel klarede sig godt både fagligt og socialt gennem de tre gymnasieår, mens nogle af 'de nye', som tidligere havde været førende i deres klasser i diverse folkeskoler, nu måtte se i øjnene, at de ikke kunne stå distancen. Nogle af dem har formentlig haft gode kundskaber, men de stødte ind i den kulturforskel eller Berlinmur, som stadig findes mellem grundskolesystemet og de gymnasiale uddannelser. Eksamensmellemskolen var blevet etableret begge steder, men på uens præmisser.

Puberteten

Ludvig Holberg forstod 'dannelse' som forædning, da han i *Introduktion til Naturens og Folkerettens Kundskab*, 1716 skrev, om »den moralske Philosophie, hvor ved Sindet dyrkes, og et Menneske lige som dannes.«¹⁸ Dannelsens karakter er selvsagt afhængig af lærernes uddannelse og faglighed, men også elevernes alder er afgørende. I Danmark har vi siden reformen i 1814 ikke haft skolepligt.¹⁹ Derimod blev der fastsat en undervisningspligt fra det første skolehalvår, efter at barnet er fyldt syv, til det år, hvor det fylder 14. Denne regel opretholdes i 1903-lovgivningen, men i 1972 blev undervisningspligten udvidet til 9 år. Nu begynder ungerne i børnehaveklassen det år, hvor de fylder fem, og i 1. klasse året efter. De forlader altså grundskolen, når de er 16-17.

Samtidig med denne forlængelse er der sket en sænkning af det tidspunkt, hvor puberteten normalt indtræder gennem de sidste 100 år. I min udgave af *Salmonsens* fra 1925²⁰ noteres det, at puberteten i Skandinavien normalt for drenge indtræder i 13-15-årsalderen og for piger i 14-16-årsalderen, mens puberteten i henhold til *Encyklopædien* fra 1999²¹ viser sig hos drenge, når de er 11,8 og hos piger, når de er 10,3, idet der er en variation på et par år på begge sider af disse middelværdier. Til disse fysiologiske forhold kommer de sociale konsekvenser af, at barndommen med ungdomskulturens hjælp kortes af, således at børnene har været unge, med alt hvad dertil hører, længe inden de kommer i ungdomsuddannelserne. Hvis de fortsætter i de gymnasiale uddannelser, så sker det som bekendt ofte inden for rammerne af et dobbeltliv, hvor det som vedrører skolen ofte prioriteres lavere end koblingen mellem erhvervsarbejde og forbrug. Det indebærer, at eleverne i de gymnasiale uddannelser ofte har et 'som om de var voksne'-liv.

Min hensigt er ikke at være Jeronimus, men at spørge om det hensigtsmæssige i, at de undervisere, som fagligt har de bedste forudsætninger for at fange de unges opmærksomhed, først kommer ind i billedet, når ungdomskulturens og pubertetens stærke kræfter har lagt beslag på opmærksomheden. Alt andet lige, ville jeg tro, at man i dag burde starte mindst lige så tidligt, hvis man vil opnå, at eleverne føler den spænding ved viden og læreprocesser, som vi fik glimt af allerede i mellemskolen. Det hedder sig nu, at flere i vidensamfundet skal lære en forskende adfærd. Hvorfor så ikke lære den af folk, som selv har haft fingrene i suppen? Som det er nu har mange elever i 1.g mange grunde til ikke at blive bidt af vidensamfundets egentlige krav om nysgerrighed, fantasi, stringens og arbejdsomhed. Det vil man råde bod på gennem den kommende reform, men det bliver helt afgørende, hvorledes den sidste fase i folkeskolens undervisning bliver be-drevet. Jeg tror ikke, jeg står alene med den opfattelse, at man bør gribe tidligt fat i interessen bl.a. ved at konfrontere eleverne i mellemskolealderen med lærere, hvis faglige uddannelse er på universitetsniveau.

Glæden over at have mødt sådan nogle i mellemskolen er naturligvis forbeholdt folk, som er født i 1946 eller før. For ikke at støtte mig alene til fiktionen, hvor bl.a. *Det forsømte förär* og *Syv Aar for*

Lea dokumenterer mellemskolens afgørende betydning – på godt og ondt – skal jeg henvise til tre erindringer, den senere højesterets-sagfører Bernt Hjejles beskrivelse af mellemskole- og gymnasieforløbet på Frederiksborg Statsskole²² og – fra den anden ende af den sociale skala – Villy Sørensens forløb fra mellemskolen på Ålholm Skole til gymnasieårene på Vester Borgerdyd.²³ Blandt dem, der er født efter 1946 kan nævnes Carsten Jensen, som i 1992 udgav *Af en astmatisk kritikers bekendelser* om sin vej gennem ungdomsårene ind i digtningen. Man bør her og i andre tilsvarende beretninger hæfte sig ved deres receptivitet i mellemskoleårene. De har ikke været typiske skoleelever, men alligevel er det interessant, at de opfatter påvirkningen i mellemskolealderen som stærkere end i den efterpubertære, mere blaserte gymnasietid.

Forbindelsen mellem gymnasium og universitet

»Verden var ung og grøn og saftig. Og man lod alle sine forår gå til spille. Og det er blevet sent nu.« Således slutter *Det forsømte forår*.²⁴ Uden at besidde Axel Nielsens flid og spildt hans forår hører også jeg til den gruppe, der har gået i skole hele livet. På den baggrund har det været relativt let for mig at opleve de nære bånd mellem gymnasium og universitet. Egentlig var jeg vel godt forberedt, da jeg stod med huen i hånden i 1965 og skulle studere på Københavns Universitet. Til trods for at jeg havde fået en elendig eksamenskarakter i matematik til studentereksamen insisterede jeg på at læse sociologi, fordi jeg troede det handlede om samfundsforhold. Det mislykkedes helt forudsigeligt, fordi en stor del af løbebanetræningen bestod af teoretisk statistik. Bedre gik det, da jeg valgte to humanistiske fag, for så kunne jeg fortsætte med at læse de forfattere, jeg havde dyrket i gymnasiet. Også her opdagede jeg imidlertid, at der var nok af løbebanetræning. Nu var betegnelsen blot latin, oldislandsk, runer, dialektologi og alt det andet, som ingen begrundede.

Fliden rakte, som man forstod, dog den længste del af vejen, og vi havde i gymnasiet mødt både for- og skrækbilleder af akademikere, som iflg. Storm-P er folk, den har »læst sig til, hvad vi andre ved«²⁵. Fra *En dansk Students Eventyr*, kunne Poul Martin Møllers licentiat nok gøre én skeptisk, når han mangedobler sit selv:

Fremdeles kommer jeg til at tænke paa mine Tanker derover, ja jeg tænker over, at jeg tænker derover, og deler mig selv i en uendelig tilbageskridende Rad af Jeger, der betragte hinanden. Jeg veed ikke, hvilket Jeg der skal standses ved som det egentlige, og i det Øieblik jeg standser ved eet, er det jo igen et Jeg, der standser derved. Jeg bliver ør og betaget af Svimmelhed, som om jeg stirrede ned i en bundløs Afgrund, og Tænkingen endes med, at jeg føler en rædsom Hovedpine.²⁶

Progressionen fra gymnasiets til universitetets danskundervisning havde mange dimensioner: Vi læste meget, på mere avanceret vis og hæftede os ved nye sider af de litterære værker. Måske blev vi inspireret mindre af teksternes klare meddelelser om verden end gymnasieelevens fascination over forfatterskaber reduceret til bevingede ord, som fx: „Lys over Landet! / Det er det, vi vil –«²⁷ og »I har de Tyranner, som I fortjener«²⁸. Hvad vi ville J.P. Jacobsen, Henrik Ibsen og andre var nu mere subtilt.

I gymnasiet bemærkede vi, at *Erasmus Montanus* trods sit udsagn om at holde fast i at Jorden er rund, dog må ændre opfattelse.²⁹ På universitetet blev det under studenteroprøret interessant at bemærke Holbergs interesse for »Studeremaaden«, hvor han lagde op til at studenterne skulle stille spørgsmål i stedet for at høre forelæsninger, sådan som vi stadig gjorde her i hovedbygningen på hans universitet godt 200 år efter advarslen.³⁰ Holberg skrev bl.a.: »...det kunde være nyttigere, hvis Lectores bleve forvandlede til Responsores, saaledes, at de paa visse Tider og Steder lode sig indfinde for at svare til de Spørsmaal, som af den studerende Ungdom bleve dem foresatte; at sige dem, hvad de forlangede at vide, og forklare for dem, hvad de ikke kunde forstae, udi de Bøger og Skrifter, hvis Læsning de tilforn havde recommenderet dem.«(s. 382)

Vilhelm Andersen og faget dansk

Danskstudiet på Københavns Universitet foregik den gang på Filologisk Laboratorium, ganske få skridt fra den sal, som vi er i nu. Her havde man forsynet os med en miniature af Holberg-statuen fra Kongens Nytorv og en buste af Vilh. Andersen, og vi kunne således

mellem de oldislandske bøjninger kaste blikke på dansk litteraturs fader, der havde bolig lige rundt om hjørnet, og den sidste, som efter sigende havde læst denne litteratur i sin helhed. Mit danskstudium lå, som det fremgår i god forlængelse af det gymnasiefag, jeg var blevet præsenteret for – i øvrigt af en fremragende dialektforsker, uddannet af Hjelmslev.

Sproglig-historisk skoleembedseksamen blev indstiftet i 1849 med henblik på at uddanne gymnasielærere. Netop da jeg havde passeret hovedfaget i januar 1972, blev denne eksamen nedlagt for at skaffe kandidaterne ud på et større arbejdsmarked. Min eksamen efter den gamle '61-ordning' havde år forinden været en god forudsætning for at følge Axel Nielsen fra universitet retur til gymnasium. Men med den store ændring netop af gymnasiefaget dansk i 1971 blev en betydelig del af vores pensa og faglige tilgange pensioneret. Pointen er imidlertid, at gymnasie- og universitetsfaget dansk vedblev at hænge sammen. De blev moderniseret i en proces præget af lange faglige kampe, men også af en gensidig institutionel respekt.

Emnet for min konferensforelæsning i 1975 blev Dannelsesbegrebet hos Vilh. Andersen (1864-1953) og etableringen af gymnasiets dannelsesprogram på grundlag af skønlitteraturen. Det var netop Vilh. Andersens fagopfattelse, som man i 1971 tog af bordet. Efter at være tiltrådt i det første professorat i dansk litteratur, 1908 havde Vilh. Andersen lagt den frem i *Dansk Litteratur. Forskning og Undervisning* fra 1912. Her rækker tiden kun til at karakterisere den dannelses- og fagopfattelse, som kom til at bære modersmålsundervisningen i mere end et halvt århundrede som præget af en idealistisk organismetænkning, der forstod den individuelle udvikling som ensdannet med folkets, og som ønskede at fremme individets dannelse ved at konfrontere det med litterære værker fra den nationale guldalder, dvs. fra 1800-tallets embedsborgerkultur med Oehlenschläger som høvding.

Hans historie og historien om den danske romantiks gennembrud 100 år tidligere bliver da af afgørende betydning for den konstruktion, hvormed Vilh. Andersen bevarer gymnaset ved at erstatte dets klassisk filologiske basis med en nationalfilologisk. I den sammenhæng kom også Poul Møller, hvormed Andersen skrev en paradigmatisk monografi i 1894, til at spille en afgørende rolle, idet han for Vilh.

Andersen forener bondedrengen og den hellenske dannelse. Netop denne dobbeltfigur svarer til den statsbærende rolle, som partiet Venstre tog på sig ved Systemskiftet 1901. Da skoleloven fra 1903 må ses som konsekvens af Systemskiftet, er det ikke overraskende, at netop Vilh. Andersens fagopfattelse havde de egenskaber, som var nødvendige for at fylde faglighed på lovens rammer og intentioner. Det er i den sammenhæng min pointe, at det er helleneren, som sætter præmisserne for bondedrengen.

Skolelov og systemskifte

Skolemanden Niels Bang (f. 1857) gør i 1921 i forordet til sit bidrag om opdragelse og uddannelse til værket *Det nittende Aarhundrede skildret af nordiske Videnskabsmænd* med rette opmærksom på, at det er 1700-tallets pædagogiske idéer, som har bestemt det følgende århundredes udvikling af både den teoretiske og den praktiske pædagogik. Relationen mellem grundskole og videregående skole har i Danmark frem til 1903 været svag i og med at de to systemer var anlagt som skinner uden formelle skiftespor og med forskellige endestationer.³¹

Spørgsmålet om 'enhedsskolen' kender vi i Danmark helt til og med Højby-udvalgets betænkning fra 1973, der foreslog en sammenlægning af erhvervsrettede og almene gymnasiale uddannelser,³² men det har meget tidligt været vigtigt overalt i Europa og Nordamerika. Strukturudviklingen har været forskellig, således at man groft kan skelne mellem en europæisk og en amerikansk model. Efter den europæiske overføres de bedste elever fra grundskoleforløbet til særlige, mere elitære, skoler nogle år før udløbet af skolepligen. Efter den amerikanske model går eleverne sammen i både primær- og sekundærskole, mens elevernes faglige niveau er udgangspunktet for holddannelse i slutningen af sekundærskolen. Den danske skoles rødder i den europæiske tradition er med afsæt i 1903 blevet præget stadig tydeligere af den amerikanske, som man har anset for at være bedst til at realisere målet om lighed for uddannelse.

Tyskland står enhedsskolen fjernere end mange andre europæiske lande, men begrebet stammer herfra, hvor der allerede 1885 blev oprettet en forening til fremme af sagen. Begrundelsen for enheds-

skoleforestillingen har været pædagogisk men især politisk,³³ idet den har været forbundet med liberal nedbrydning af de skel i samfundet, som var sat af rang, stand, økonomi, kultur m.v. Trods det, er det dog ikke liberale pædagoger, som har støttet tanken, men socialdemokrater og dertil også nationalsocialister – sidstnævnte under parolen »ét folk, én skole«.

Selv om man strukturelt i Sverige og Norge er kommet længere i retning af enhedsskolen end Danmark, har man heller ikke her hverken i strukturens finere dele eller i indholdet et helt og udelt forløb for alle unge helt frem til de videregående uddannelser tager over. Det er nok heller ikke rimeligt, at vi stræber efter noget sådant med de kommende reformer, men snarere går efter at udvikle tværgående indholdselementer af typen almen studieforbereelse, fælles forståelser af de bærende faglige konstruktioner samt arbejdsformer, der træner eleverne op til at blive studerende. Det vil i forbindelse med de kommende reformer stadig være vigtigt at diskutere, hvor differentieringerne skal lægges, og da hoveddifferentieringen i vores system ligger mellem gymnasie-universitetssystemet og folkeskole-seminariesystemet, så har vi stadig en del tilbage at realisere af tankegangen i 1903-reformen.

I *Danskfagets Didaktik* fra 1979 har jeg belyst det, hvorledes 1903-reformen kan ses som konsekvens af Systemskiftet og af partiet Venstres nye rolle som statsbærende parti, hvor man sammen med Socialdemokratiet og Højre går ind for en central regulering af forholdet mellem primær- og sekundæruddannelse. En enkelt venstremand, Harald Holm fra Vemmingdal på Fyn, talte partilinjen imod, hvilket ikke blev taget nådigt op af ordføreren. Holm opfatter som grundtvigianer forbindelsen mellem grundskolen og højskolen som uddannelsessystemets hovedvej og latinskolen som en antikveret eliteskole. Hans placering i forhold til 1903-loven er belyst i Keld Grønder-Hansens bidrag til *Uddannelseshistorie 2003*, der fremlægges i dag. Derfor jeg kan jeg begrænse mig til et enkelt klip fra min gamle undersøgelse. Holm mener, at enkelte elever bør fortsætte på universitetet, men, fortsætter han:

Der var en Gang, da man bildte sig ind, at alle gode Hoveder skulde gaa den Vej, men nu til Dags vide dog vel de allerfleste af os, at til at gaa den almindelige Embedsvej behøves ikke ganske

særligt gode Hoveder. Ganske jævne Hoveder kunne paa den Vej klare sig udmærket godt. Men hvor der særlig er Brug for gode Hoveder, en omkring i det praktiske Liv. Det er i alle de Virksomheder, som bære vort Samfund og ikke specielt i vor Embedsstand. (sp. 669)

Socialdemokraternes ordfører, Frederik Borgbjerg (1866-1936) støttede reformen, fordi den pegede frem mod enhedsskolen. I sin replik til Holm under rigsdagsdebatten lægger han vægt på intelligensreserven og på muligheden for, at arbejderbevidstheden kan præge opfattelserne i embedsværket:

Nej, det er rigtigt, men det er dog ingen Skade til, at vi blandt vore Embedsmænd og Studenter fik nogle flere gode Hoveder, end vi have i Øjeblikket, det var aldeles ingen Skade til, og navnlig vil jeg sige, at det var aldeles ingen skade til, om vi blandt vore Embedsmænd fik Folk, der var mere praktisk og moderne underviste. Og det var heller ingen Skade til, om vi blandt vore Embedsmænd fik nogle Folk, der vare udgaaede fra Arbejderklassen, fra Underklassen i vort Samfund. Det er dette, Lovforslaget til en vis Grad vil muliggøre. (sp. 693)

Ved lovens vedtagelse håbede man, at mellemskolen ville blive for de 20-25% dygtigste elever.³⁴ Olaf Ries har påvist, at rekrutteringen til den københavnske mellemskole i udgangspunktet havde stærk social slagside.³⁵ Vagn Skovgaard-Petersen har i sin disputats begrundet omlægningen fra latin- til højere almenskole i 1903 således: »Øjensynlig var der ikke længere en rimelig balance mellem skolens tilbud og samfundets behov, mellem dannelse og demokrati.« (s. 315) Det konkluderes imidlertid her, at det først og fremmest var embedsmændene og ikke driftige folk i handel, industri og landbrug, som før 1930'erne anvendte latinskolen. Det var altså en moderniseret skole for hellenerne, ikke for bondedrengene.

Det almene bedste

Eleverne havde den fælles lod ikke blot at være egnede, men også udvalgte. Med det at være udvalgt følger en forpligtelse – »Adel

forpligter« også når der er tale om borgerlige embedsmænd – og forpligtelsen er tæt knyttet til kaldsetikken, som netop har at gøre med embedsborgerkabets formodede evne til at udsætte eller betvinge egne behov og interesser til fordel for det almene bedste. Rousseau foretrak et direkte demokrati for et repræsentativt, men han skelnede mellem summen af særviljer og almenviljen, der måtte tage hensyn til fællesskabet. Hegel, som endte med at være mere konservativ end han begyndte, foretrak enevælden for demokrati og opfattede i *Grundlinien der Philosophie des Rechts* fra 1821 'det almene' som en magt – staten – der stiller sig over for samfundet, der karakteriseres som et »system af (egennyttige) behov«. ³⁶ Denne modsætning så han som midlertidig – opløsningen af modsætningen mellem stat og samfund så han realiseret i sin samtids Preussen til trods for at borgerne ikke havde valgt. I sin kritik hævdede Karl Marx i 1843, at Hegel ikke kunne klandres for at skildre den moderne, bestående stat, men for at opfatte den som identisk med statens væsen. Hvis fornuften var identisk med det værende, måtte historiens dialektik høre op, protesterede Marx.

Forestillingen om almenvellet eller 'det almene bedste' blev imidlertid et anliggende for den, som ønskede at forandre verden og ikke blot for filosoferne, som iflg. Marx blot ønskede at fortolke den forskelligt. ³⁷ I 1789 satte hensynet til almenvellet præg på den franske menneskerettighedserklæring fra 1789, og begrebet findes stadig i vores grundlov. ³⁸

Almenvellets aktører var statens embedsmænd. Efter indførelsen af det teologiske embedsstudium i forbindelse med reformationen blev universitetets generalistiske grader, erstattet af embedsstudier, som med reformen i 1788 blev indrettet ved hvert fakultet. Frem til afskaffelsen af embedseksaminerne i 1970'erne kan man da, for at bruge Ole B. Thomsens udtryk, tale om, at embedsstudiernes universitet søgte at komme ud af elfenbenstårnet for at forsyne samfundet med embedsmænd, som havde omfattende og anvendelige faglige kompetencer.

Et billede af denne nye, borgerlige embedsstand, som havde vundet indflydelse ved at konkurrere på kompetencer og ikke ved at have privilegier som i feudalsamfundet, finder man hos Kierkegaard, der i andet bind af *Enten – Eller* lader assessor Vilhelm skrive til A for at få ham til at opgive den sansernes omverdensstyring, som

han qva æstetiker er underlagt, til fordel for en etisk eksistens. Den omfatter en stræben efter at finde sandheden i sig selv, som indebærer et bortvalg af tilfældet, og som videre konsekvens har, at man indgår forpligtet i det 'almene', som enhver kan realisere, dvs. i de tre bærende samfundsmæssige institutioner: venskabet, ægteskabet og kaldet.³⁹

I modsætning til etikkerens detaljerede udredninger står blandt de æstetiske tekster i værkets første bind »Vexel-Driften« med undertitlen »Forsøg til en social Klogskabslære«. Her kan man lære, hvorledes man sikrer sig mod den kedsommelighed, som iflg. A lurer på enhver. Her kan man lære at »spille Fjæderbold med hele Tilværelsen.« (SKS, bd. 2, s. 283) Det indebærer, at man vogter sig for venskab, ægteskab og kald. Det betyder dog hverken afkald på at omgås andre, på erotik eller på beskæftigelse, men at det hele skal drives med en vilkårlighed, der svarer til den tilfældighed, som det hele er indlejret i.

Etikken er hos Kierkegaard ikke den højeste eksistensposition, men det er en eksistensposition, der førte embedsborgerskabet fra etableringen af det demokratiske samfund i enevældens ruiner via systemskiftet og et langt stykke op i det århundrede, som nu ikke længere er vort. Det moderne gennembruds mænd – Georg Brandes, Viggo Hørup, Henrik Ibsen og August Strindberg for blot at nævne nogle af dem – gennemlevede alle en ungdomskrise i mødet med Kierkegaards skildringer af menneskets identitet. De kom ud af krisen ved at overtage hans individualitetsforestilling og forkaste hans religiøse forankring af den. Prototypen for dette dobbeltgreb skabte Georg Brandes i 1877, da han udgav den første monografi om forfatterskabet. Blandt de Kierkegaard-inspirerede gennembrudsmænd var også den senere filosofiprofessor ved Københavns Universitet, Harald Høffding (1843-1931), som skrev en monografi om Kierkegaard i 1892, og som i 1916 sammenfattede sit arbejde i *Den store Humor*. Med dette begreb refererede han direkte til Kierkegaard, der opfattede humoren som den etiske eksistensforms grænseflade til det religiøse. Humor kan forstås som en forpligtet humanisme, der ikke anerkender eksistentielle dogmer, men som midt i den eksistentielle usikkerhed formår at opretholde en harmoniforestilling, der også omfatter embedsstandens varetagelse af det almene bedste.

Den italienske socialist Antonio Gramsci (1891-1937) kaldte ram-

merne for en sådan varetagelse for 'hegemoni'. I et sådant udøves ikke rå magt, men ligevægt opretholdes mellem der hersker og dem, som beherskes. På den baggrund kan han opfatte kirke, skole og medier som hegemoniske apparater, der sikrer borgerskabets intellektuelle og værdimæssige hegemoni over andre klasser de intellektuelle som funktionærer i dette apparat.

Ved afslutningen er det da min påstand, at kaldet og humoren – inklusive de to humanistiske begrebers rod i det religiøse – danner den indre forbindelse mellem de ydre udvekslinger af studenter hhv. kandidater, der har fundet sted mellem skole og universitet i den hundredårige periode, vi fejrer i dag. Det er denne forbindelse og denne udveksling, som ligger til grund også for lovgivningen på skoleområdet. Opgaven i den nye reform bliver at gøre disse begreber brugbare i vidensamfundet.

Sjov slutning

Den mest kærligt ætsende kritik af det danske undervisningssystem fra folkeskole over gymnasium til universitet synes jeg Jens August Schade har leveret med sin digtcyklus *Sjov i Danmark* fra 1960. Her følges hovedpersonen Sjov fra vugge til grav gennem barndommen og folkeskolen i Skæve (Skive) via ungdommen og gymnasiet i Skoleborg (Viborg) til universitetet i hovedstaden. Blandt dens pointer er også den, at Sjov gøres til grin i grundskolen, da han ikke kan regne ud, hvor mange svin, der er i Danmark, og at han til sin embedseksamen erklæres sindssyg af professor Wahrheit, da han ligeledes forgæves har søgt at svare på samme spørgsmål. I stedet for at begå selvmord i »Café 'Ekstasen'«, så træder Sjov imidlertid ud af bogens slutning for som »Danmarks digter« for at fortælle historien forfra:

om denne unge mand,
som i romanen mister sin forstand,
men finder noget bedre: sin lille barnesjæl
i kampen for at leve – *den* er fæl.⁴⁰

Noter

1. Jf. Vilh. Andersen, citeret i *Ordbog over det Danske Sprog* (ODS), 1937, bd. 17, sp. 11.
2. Ludvig Meyer: *Fremmed Ordbog*, 8. udg. , 1970, s. 269.
3. *Meddelelser om Sortedam Gymnasium*, 1926, citeret i ODS, bd. 13, sp. 1264.
4. C.C. Kragh-Müller var leder af skolen 1951-73 og skrev bl.a.: *I morgen er det for sent*, 1963 og *Skal vi også grave grøfter på mandag?*, 1971.
5. Jf. Summerhill: *A Radical Approach to Education*. London 1962.
6. N.F.S. Grundtvig: »Højskolesang«, 1856.
7. ODS bd. 17, sp. 957.
8. *Levnetsbog*, citeret i: *Husker du vor skoletid*, Bo Elbrønd-Bek og Hans Vejleskov, red., s. 17f.
9. Samme s. 33ff.
10. Samme s. 65ff.
11. Samme, s. 90.
12. *Syv Aar for Lea*, 1944, s. 57 ff.
13. *De pueris instituendis*.
14. *Ordsprog i Danmark*, Iver Kjær og Bengt Holbek, red., 1969, s. 75.
15. Opskrift på moderne dansk af ordsprog fra Peder Syv: *Ordsprog*, jf. udredning i *Bevingede Ord*, T. Vogel-Jørgensen, red., 1948, sp. 345.
16. *Ordsprog i Danmark*, s. 55.
17. (Erik Halkjær).
18. Vilh. Andersen: *Illustreret dansk Litteraturhistorie*, bd. II, s. 11.
19. Grundlovens § 76.
20. Bd. 19, s. 692.
21. Bd. 15, s. 536f.
22. *Gensyn med min barndoms verden*, 1991, s. 23.
23. Villy Sørensen: *Talt*, et interview ved Finn Hauberg Mortensen, 2002, s. 38 ff.
24. Udkom 1940, her citeret efter 8. udg. 1962, s. 179.
25. *Fra 100 Fluer*, 1943.
26. Poul Martin Møller: *En dansk Students Eventyr*, 1824, her citeret efter optryk af *Efterladte Skrifter*, 1978, s. 42.
27. J.P. Jacobsen i *Juleroser*, 1885. Her citeret efter *Bevingede Ord*, T. Vogel-Jørgensen, red., 1948, sp. 439.
28. Henrik Pontoppidan fra *Isbjørnen*, 1887.
29. I Ludvig Holbergs komedie *Erasmus Montanus* siger titelpersonen: »Jeg blir ved hvad jeg har sagt, Jorden er rund, og den skal aldrig

- blive flack saa længe mit Hoved er oppe.« (fra 4. akt, 4. scene i Ludvig Holberg: *Erasmus Montanus*, her citeret efter Dansk lærerforeningens udgave ved Alf Henriques, Kbh. 1970, s. 55.
30. Ludvig Holberg: *Libr. III, Epigr. 68* har optakten »Non tam de Studiis, quam de ratione studendi / Lites cum doctis scis mihi sæpe dari.«, hvilket på dansk betyder: »Du véd, der er ikke saa meget om Studierne, men om Studeremaaden, at Stridigheder med de Lærde ofte paaføres mig.« (citeret efter F.J. Billeskov Jansens udg. af Ludvig Holberg filosofiske hovedværk fra 1744, *Moralske Tanker*, 1943, s. 543. I den til epigrammet hørende tekst fra *Moralske Tanker* findes nogle af Holbergs væsentligste universitetspædagogiske overvejelser.
 31. I sin beskrivelse af Københavns skolevæsen ved begyndelsen af 1900-tallet giver stadens viceskoleinspektør et glimt af den situation, reformen fandt sted i. Den indebar fusionering af en mængde små skoler, der typisk var bestyrerens private ejendom. Det kunne være pigeskoler, realskoler eller real- og latinskoler, som indgik i større enheder. Længst var man nået i forbindelse med de private drenge-skoler, hvoraf næsten alle har sluttet sig sammen i den selvejende institution De forenede højere Almenskoler. Betydningen af denne proces var, at bestyrernes privatøkonomi i højere grad blev afkoblet fra institutionens økonomi, således at man ikke kunne købe sig til et hverv som bestyrer men skulle vælges af andre professionelle og have valget bekræftet af ministeriet. jf. *Danmarks Hovedstad*, Johannes Madsen, red. 1908, I del, kap. 9 ved H. Rolsted, s. 132.
 32. Udvalget blev ledet af undervisningsdirektør Sigurd Højby (1902-97).
 33. K. Grue-Sørensen: *Opdragelsens historie*, bd. 3, s. 290f.
 34. K. Grue-Sørensen, s. 294, citeret fra Jul. Nielsen, 1935.
 35. *Årbog for Dansk Skolehistorie*, 1975, citeret i *Danskfagets didaktik*, bd. 2, s. 230.
 36. K. Marx: *Økonomi og filosofi. Ungdomsskrifter*, Villy Sørensen, red., 1970, s. 10.
 37. »Teser om Feuerbach« XI, 1845, citeret i K. Marx: *Ungdomsskrifter*, s. 93.
 38. I § 73 hedder det: »Ejendomsretten er ukrænkelig. Ingen kan tilpligtes at afstå sin ejendom, uden hvor almenvellet kræver det. Det kan kun ske ifølge lov og mod fuldstændig erstatning.«
 39. »Den ethiske Betragtning, at ethvert Menneske har et Kald, har da tvende Fortrin fremfor den æsthetiske Theori om Talentet. Deels forklarer den nemlig ikke noget Tilfældigt i Existensen, men det

Almene, deels viser den det Almene i dets sande Skjønhed, Først da er Nemlig Talentet skjønt, naar det er forklaret til at være et Kald, og først da er Existensen skjønt, naar ethvert Menneske har et Kald. [...] Naar et Menneske har et Kald, saa har han gjerne et Normativ udenfor sig, der, uden at gjøre ham til en Træl, dog saa nogenlunde anviser ham hvad han har at gjøre, inddeler ham hans Tid, giver ham ofte Leilighed til at begynde.« *Søren Kierkegaards Skrifter (SKS)*, 1997, bd 3, s. 278.

40. Citeret efter 3. forøgede udg., 1986, s. 9.

Gorm Leschley

Gymnasiereformerne 1903-2003

Af programmet for i dag fremgår, at jeg skal sige noget om »Reformen set fra GL«. Reformen i bestemt form. Når vi i GL for tiden taler om reformen, så – taler vi om den reform, der er på vej gennem Folketinget og som bliver indført fra august 2005. Men – når jeg i dag til denne jubilæumskonference om gymnasiereformerne 1903 til 2003 skal give den nye Reform nogle GL-bemærkninger med på vejen, vil jeg godt starte – historisk!

På trods af de 100 år mellem 1903 og 2003 mener jeg at vi kan finde nogle stabile mønstre, der ikke lige lader sig påvirke af et ellers voldsomt århundrede, – nogle blivende værdier, der gør det muligt at belyse nutiden og fremtiden med fortiden og omvendt.

Tag nu f.eks. Fagene! – Fagenes rolle i tidens gymnasium er en klassiker. Prøv f.eks. at lyt til lidt debat fra *De lærde Skolers Lærereforening* i 1901-1903 (bindet 1901-04, s.16 og 159-60):

Cand mag Hechscher taler her om matematikkens store pædagogiske værdi – og siger:

Matematikken er et af de fag, som befordrer det selvstændige arbejde hos eleverne bedst. Der er intet fag som eleverne taler så meget om som matematikken, ganske simpelt fordi de selv har skullet« klare det«. Det er ikke således at de får det fra læreren, nej, de kommer på skolen og sammenligner deres opgaver, og så har vi det selvstændige arbejde. Matematikken har efter min mening sin største betydning derved, at den fremmer det selvstændige arbejde, *og derfor bør den have et passende timetal.*

I et debatoplæg om den matematisk-naturvidenskabelige retning i gymnasiet fornærmer cand. Mag. K. Simonsen vores matematiklærer fra før ved at tale for at:

...det er naturfagene, fysik, fysiologi, geologi osv der har reel værdi, hvor der er noget at lære, mens det med matematikken og gymnastikken er modsat: matematikken har man for at danne ånden og gymnastikken for at danne legemet.

Matematiklærer Hechscher replicerer:

Det er ganske klart, at der er betydelig mere reel værdi i matematikken end i gymnastikken. Man kan ikke komme frem i verden, fordi man kan springe på hesten. Derimod kan man komme frem, når man kan regne ud, hvad 500 kr bliver til, når de står 5 år i Bikuben til 4%. Det skal der en del matematik til.

Jeg kunne fortsætte med citater fra en række andre temaer i debatten 1901-03 i *De lærde Skolers Lærerforening* om f.eks.: sprogenes rolle, spørgsmålet om valgfrihed, om geografis særlige rolle og ikke at forglemme om disciplin og ledelse. Hundrede år i åndernes rige og samme temaer som i dag!

Skolebestyrer Slomann ræsonnerer fornuftigt således ved et andet debattmøde i *De lærde Skolers Lærerforening* om oplægget til 1903-reformen:

Hvad nu Timetallet i de enkelte Fag angaar, er det selvfølgelig et Punkt, hvor Kritikken altid opstaar først, fordi hos os med vort udviklede Faglærersystem hver enkelt Fagmand altid kan bevise, at hans Fag er sørgeligt tilsidesat og frem for alt burde have flere Timer.

Debatten dengang var til tider hidsig. Men hvordan er det så her 100 år efter. Jeg kan slet ikke forestille mig, at nogen gymnasielærer ville udtale sig sådan i 2003. Men det er nok mest på grund af sproget! Af og til ændrer sproget sig jo hurtigere end holdningerne.

Vore dages skolefolk har ganske vist også et nydeligt sprog. For 20 år siden var der en kandidat til GLs styrelsesvalg, der i sit valggrundlag gik ind for (*Gymnasieskolen* 1983, s. 971):

En uddannelses- og forsøgspolitik baseret på, at ændringer i gymnasiet må bevare gymnasiets værdier. Skildringen af en kassabel skoleform i dyb krise er absurd. Det høje faglige niveau og det almindelige element er forudsætningen for, at gymnasiet kan bevare sin egenart. Hverken gymnasiets faglige lødighed eller lærernes løn-og ansættelsessikkerhed må sættes på spil.

Hvis I synes, at I genkender sprogetonen, er det forståeligt. Kandidaten var daværende adjunkt Jarl Damgaard, og han blev i øvrigt valgt. Jeg tror egentlig ikke at mange af dagens gymnasielærere vil være uenige i den her citerede del af Jarl Damgaards gamle valggrundlag – især ikke den sidste sætning!

Men når jeg nu kan binde denne sløjfe til den forrige taler, er det ikke fordi jeg husker alt hvad Jarl har sagt og ment i tidens løb, – men for at give sløjfen et ekstra sving, Harry Haue citerer første del af udtalelsen i sin disputats : *Almindelse som ledestjerne* s.479. Her repræsenterer Jarl Damgaard »traditionalisternes« værdisæt og syn på almindelse

Men op til 1903 var meningene om behovet for en reform altså delte. Vor ven fra før skolebestyrer Slomann formulerede det i starten af debatten i 1901 sådan (*De lærde Skolers Lærerforening*, s.6):

De, der ser pessimistisk paa Tingene – Latinskolemennesker ser jo gerne og med grund lidt mørkt paa Udsigten til, at der sker noget mærkeligt i deres Verden –, vil være tilbøjelige til at sige: »Men du gode Gud, så hør dog op med at tale om de Ting!«

Jeg vil tro, ja jeg er nærmest sikker på, at man også i dag kan finde gymnasielærere, der i deres aftenbøn næsten bruger Slomanns ord, men den almindelige holdning blandt gymnasielærere er alligevel, at vi ser frem til den kommende reform som en positiv mulighed for at udvikle de gymnasiale uddannelser i en god retning. Vi håber bare vi får lov!

De lovforslag, der er på vej gennem Folketinget nu, rummer mange spændende muligheder for at udvikle de gymnasiale uddannelser, så de studenter og HF'er der gennemfører uddannelserne får en eksamen, der ikke blot er formelt kompetencegivende til videregå-

ende uddannelser, men også reelt giver dem flere kvalifikationer og kompetencer til videreuddannelse og til en aktiv deltagelse i at udvikle hele samfundet i positiv retning.

Nu er lovforslagene, og det brede politiske forlig, der ligger bag dem jo ikke faldet ud af den blå luft. Bag dem ligger mange år med forsøgsvirksomhed, der ligger Folketingets udviklingsplan fra 1997, der ligger et stort forberedende arbejde ude på skolerne. GL har engageret sig i dette udviklingsarbejde, vi har udgivet pjecer, vi har holdt konferencer, vi har i det sidste år, da vi kunne se reformen nærme sig, haft en tæt dialog med medlemmerne.

Så meget desto mere spændende var det at se hvor meget af dette forberedende arbejde, der så kom med, var med til at præge indholdet i det politiske forlig og i lovarbejdet fra de udkast der var til høring, hen over sommeren og til de lovforslag, der var til 1. behandling den 31. oktober.

Vi mener, at dette forberedende arbejde har været meget vigtigt. Det lægger sig op ad nogle af de bedste traditioner i dansk uddannelsespolitik: At udvikling og fornyelse bygger på det engagement og de erfaringer og visioner, de mennesker, lærerne, der skal realisere reformen sammen med eleverne, har haft. At de overordnede politiske beslutninger næres af et kvalificeret vækstlag – det man ofte kalder græsrodde. – Ikke fordi den gymnasiale verden er et lukket system, der lever af sin egen inertie, men fordi denne proces har kvalificeret en dialog med omverdenen, med alle de andre interessenter og med borgerne i dette land i almindelighed. En dialog, som sikrer en sammenhæng mellem de demokratiske beslutningsprocesser og kvaliteten i vores sektor.

Arbejdet er ikke overstået i og med, at lovforslagene bliver vedtaget. Tvært imod er det nu, det egentlige arbejde begynder. Ministeriet skal konkretisere lovene i bekendtgørelser og i læreplaner. Skolerne skal forberede sig på, at fra den 1. august 2005 skal mange ting i uddannelserne tilrettelægges på helt nye måder. De enkelte lærere skal vide, hvad de skal gøre, når de møder de nye 1. g'er og 1. hf'er. De elever i folkeskolens ældste klasser, der vil tage en gymnasial ungdomsuddannelse, skal have haft mulighed for at vælge mellem

de gymnasiale uddannelser og de studieretninger, der kan vælges imellem.

Set i det perspektiv er tiden knap. Knaphed på tid rummer altid en risiko for, at de enkelte implicerede parter lukker sig om deres egen del af opgaven. Det må ikke ske. Det er af afgørende betydning for kvaliteten i de gymnasiale uddannelser efter 2005, at dialogen fortsætter. At arbejdet med bekendtgørelserne og læreplanerne bliver befrugtet af det forberedende arbejde, der allerede er i gang ud på skolerne, at de faglige og pædagogiske miljøer, der har bidraget til det forberedende arbejde i de sidste mange år, også bliver inddraget i de sidste hektiske år indtil 2005.

At man modsat i udviklingsarbejdet ude på skolerne, i arbejdet med at udvikle lærernes kvalifikationer til opgaven, bliver holdt á jour med bekendtgørelses- og læreplansarbejdet, så man ikke om et år finder sig selv fjernt fra det regelsæt, man skal arbejde efter. Det er en kompliceret øvelse at sikre denne vigtige sammenhæng. Det kræver en udviklet evne til ikke bare at mene noget, men også til at lytte.

Der er mange ting i spil i lovforslagene, mange gode intentioner. Der er mange brikker, der skal falde på plads i hovedet på de lærere, der skal løfte opgaven og i de organisationer, der skal danne rammen omkring opgaven.

I GL har vi arbejdet med at få et samlet overblik, et helhedssyn, der kan støtte orienteringen i alt det nye, der skal ske. Vi mener, at reformen bygger på 4 søjler: faget, pædagogikken, evalueringen og skoleudviklingen.

FAGET. Det er reformens formulerede mål, at styrke fagligheden i de gymnasiale uddannelser. I løbet af det kommende år skal der skrives nye læreplaner i alle fagene. Det vil skabe nye fagbilleder, som den enkelte faglærer skal være fortrolig med. Fagdidaktikken skal videreudvikles, fagenes bidrag til den nye og udvidede forståelse af de gymnasiale uddannelsers almindelige mål skal kortlægges.

PÆDAGOGIKKEN. Uddannelsesforløbene skal tilrettelægges på nye må-

der. Det er også reformens formulerede mål at styrke den almene studieforberejdelse. Det kræver at studenterne ud over de enkeltfaglige kvalifikationer også opbygger nogle bredere kompetencer, der bl.a. bygger på det tættere fagsamarbejde der findes i studieretningerne, og på et bredere repertoire af læringsstrategier og lærerroller.

EVALUERINGSFORMER. Der skal udvikles nye evalueringsformer, som ud over enkeltfaglige kvalifikationer også evaluerer de bredere kompetencer, studenterne skal have udviklet, og som støtter elevernes motivation for at udvikle begge dele.

SKOLEUDVIKLINGEN. Lærerne skal udvide deres fokus, så det inddrager hele skolens drift og udvikling. Den refleksion der løbende tilpasser og udvikler undervisningen skal fremover i øget omfang foregå kollegialt, i lærerteam omkring studieretningerne, i faggrupperne og i hele kollegiet.

Arbejdet med at realisere reformen bør bygge videre på alle fire søjler. Hvis én af dem ikke får tilstrækkelig bæreevne, vil det gå ud over hele bygningens stabilitet.

Sammenhængen sikres af, at den prioritering af opgaverne, der nødvendigvis må finde sted, hvis reformen skal virke fra august 2005, ikke sker tilfældig og forskelligt fra sted til sted, derfor må vi sammen og nu skabe en enighed om hovedelementerne i reformen. Det er en nødvendig, men ikke en tilstrækkelig forudsætning.

Jeg sagde før, at vi ser frem til den kommende reform som en positiv mulighed for at udvikle de gymnasiale uddannelser i en god retning. Og at vi håber vi får lov. GL kan nemlig se et alvorligt problem i det forberedende arbejde.

Når gymnasireformen skal realiseres, må de lærere der skal løfte opgaven, have de fornødne forudsætninger. Det kvalificerer ikke de nye tilrettelæggelsesformer af undervisningen at vedtage dem i Folketinget og stadfæste dem i ministerielle bekendtgørelser og læreplaner. Lærerne, som kollegium og som enkeltpersoner, må have mulighed for at efteruddanne sig til de nye vilkår. Det er forudsæt-

ningen for at opleve et forpligtende ejerskab til reformen, og hvis et sådant ikke fastholdes og videreudvikles vil det påvirke effekten af reformen negativt.

Der skal udvikles efteruddannelses tilbud, der nationalt og regionalt sikrer, at det refleksionsrum de enkelte lærere og lærerkollegierne skal udvikle reformen i, ikke udelukkende lægges lige op ad landsbyens gadekær. Det er vigtigt for den fælles nationale standard af de gymnasiale uddannelser, at opkvalificeringen af lærerkorpset ikke kun sker lokalt og regionalt. Det er også vigtigt, at man får mulighed for at bringe de nye ting, man har lært sig andre steder, ind i udviklingsprojekter på de enkelte skoler.

I forbindelse med reformen vil der blive frigjort ressourcer til en øget efteruddannelsesindsats, og det er godt for den fortsatte udvikling af uddannelserne. Men det er ikke godt, at det først sker efterhånden som reformen bliver implementeret.

Det er nødvendigt, at der til det vigtige forberedende arbejde er tilstrækkelige ressourcer til efteruddannelse af lærerne og til udviklingsprojekterne. Det er der ikke nu!

De centrale puljer i ministeriet kan i nogen grad sikre udvikling og udbud af efteruddannelse og støtte til udviklingsprojekter på skolerne. Men de sikrer ikke, at skolerne og lærerne får mulighed og tid til at benytte sig af tilbuddene.

Det her er ikke bare en »her går det godt – send flere penge«-reaktion. Det er et reelt problem, et hul i reformpakken, som man nationalt og regionalt må tage ansvaret for. De gymnasiale uddannelser skal fungere kontinuerligt frem til reformen.

Omkring 40.000 unge mennesker skal tage en gymnasial eksamen i foråret 2005. De har krav på en kvalificeret undervisning frem til da, og tiden til forberedelse af den ny virkelighed fra august 2005 kan anstændigvis ikke tages fra deres uddannelse.

Hovedstrukturen i reformen fra 1903 var livskraftig – nogen ville

måske sige sejlivet. Den reform, vi er i gang med nu, bør have en god chance for at gå over i historien som den store 2005-reform.

Vi ved ikke nu, om vores børnebørns børnebørn vil mødes i begyndelsen af det 22. århundrede for at fejre 2005-reformens jubilæum. Det er ikke i tidens ånd at hugge sine beslutninger i granit, og 100 år er trods alt lang tid.

Jeg indledte med et par citater fra debatten op til 1903-reformen, der skulle vise genkendeligheden i nogle af de problemstillinger vi sysler med. Lad mig slutte med et andet, der viser, at også dengang var et bredere kompetencebegreb til debat. En adjunkt Münster talte om det (*De lærde Skolers Lærerforening 1901*, s. 89):

Skolens Opgave er ikke alene den at bibringe Eleverne Kundskaber, selv om den gør det paa en nok saa fortræffelig Maade og med nok så fortrinlige Resultater. Den har tillige en anden Opgave, som ganske vist forsømmes, men alligevel ikke er mindre væsentlig: Den skal med Autoritetens Vægt virke opdragende paa Disciplene, den skal være det Sted, hvor de, maaske for første Gang, lærer hvad Ærbødighed og Respekt vil sige.

Som sagt 100 år er trods alt lang tid.

Jarl Damgaard

Skole og Universitet

Det er en festlig dag i dag. Jubilæumskonferencen festligholder en markant begivenhed i DK's uddannelsesunivers. Reformen i 1903 skabte grobund for en demokratisering af skoleverdenen, skabte grundlaget for en demokratisering, der med tiden ændrede det tankemæssige firmament, gav selvtillid til nye grupper af befolkningen, bredte ansvaret for samfundsudviklingen bredere ud og i sidste instans var motor for det videnssamfund vi lever i i dag. Først et par ord om reformen – ud over det som allerede er sagt.

Reformen afløste latinskolen med dens lange elitære historie. Latinskolen var frem til 1903 producent til universitet af kommende embedsmænd. Men Systemskiftet satte en ny dagsorden, som klart markeres i lovteksten til reformen i 1903, der lyder: »Gymnasiet giver i tilslutning til mellemskolen gennem 3 etårige klasser sine elever en fortsat højere almenundervisning, som tillige afgiver det nødvendige grundlag for videregående studier.« Først det almene, siden det partikulære.

Men det gik ikke for sig uden sværdslag, uden svære kampe. Hvad er højere Almenundervisning – hvad betyder det i forhold til den traditionelle opgave: Et af medlemmerne i de lærde skolers inspektion Julius Paludan udtrykker sig såre bramfrit således:

... men det er vist mere end tvivlsomt, om vejen til at gøre de dog altid uundgåelige sociale og økonomiske uligheder mindre følelige, just er den at lade dem gnide sig op ad hverandre på samme skolebænk allerede i den modtagelige barnealder. Erfaringen vidner også, at det senere hen i livet vækker mere utilfredshed og misundelse at se gamle skolekammerater vokse sig over hovedet end ubekendte personer, som man ingen

berøring har haft med. Jo mere man arbejder hen imod at gøre den gamle lærde skole til en skole for højere almindannelse desto mindre skikket bliver den til at løse sin anden opgave som forberedelsesanstalt for universitetet, der dog praktisk set er den vigtigste. Thi det vide vi alle, at af 10 disciple, der meldes ind i latinskolen, kommer de 9 ikke for at erhverve højere almindannelse, men for at bane sig vej til en livsstilling.

Reformen førte såre naturligt til at professor Paludan ønskede at udtræde af inspektionen. Han fortsatte dog endnu en stund men kun på den udtrykkelige betingelse, at han fritages for alle sager angående den nye skoleordning, som han jo mildt sagt var inderligt imod. Inspektionens formand Gertz udtrykker reformens hovedide med en anderledes varme:

Ligesom man stiller alle borgere lige for loven og lige som man ønsker, at enhver statsborger på sin plads og i sin gerning skal virke med alle de kræfter, der er ham givne uden selv at hæmmes af andre eller hæmme andre med noget utilbørligt tryk, således må man også med hensyn til borgernes uddannelse sætte sig det til opgave så vidt muligt at åbne ligelig adgang for alle til at kunne blive delagtige selv i den højeste dannelse, som et velorganiseret skolevæsen kan skænke borgerne, for så vidt deres åndelige evner gøre dem i stand til at modtage dem.

Debatten i folketinget afspejler også kampen om sjælene. Borgbjerg sammenfatter således Socialdemokratiets tilslutning med disse ord:

Der åbnes en noget lettere adgang end nu for børn af arbejderklassen, fra underklassen både i by og på land til at kunne nå videre frem og også op i embedsstillinger og det er min overbevisning, at de børn, der udgår fra arbejderhjem, vil ikke glemme, vil aldrig glemme de følelser, den opfattelse og de interesser, der findes i arbejderklassen; de vil blive tjenestemænd, vi kan være anderledes tilfredse med gennemgående end de embedsmænd vi nu for en stor del må trækkes med.

Jo, kampen er klar fra første færd. Hvor mange skal have chancen, hvad skal de lære for at have lige muligheder. Og hvordan ændres samfundet på længere sigt.

Det er derfor uddannelsespolitik altid tiltrækker sig så voldsom interesse, så mange stærke følelser. Her står kampen om fremtidens dagsorden. Her lægges rammerne for viden, fortolkninger af denne viden og her lines fremtidens værdier op, hvad enten de ekspliciteres eller ej. Reformen i 1903 blev så livskraftig, fordi den kom på det rigtige tidspunkt i forhold til en samfundsudvikling, som krævede, at alle tog nye fortolkningsnøgler i brug for at forstå sig selv og omverden. Men der var også brug for nye fortolkningsnøgler, hvis vi skulle med i udviklingen, hvis vi ville med på vognen. Men de nye tanker var allerede slået an andre steder.

Siden vom Humbolts ændringer i det preussiske undervisningsvæsen i begyndelsen af 1800 tallet blev det almene skudt ind som en del af det studieforberevende. Svenskeren Sven Eric Liedman har sin meget spændende bog om modernitetens historie beskæftiget sig meget med rødderne i vores dannelses- og opdragelsesprincipper.

Von Humbolt gav allerede i 1809 en detaljeret forordning om, hvordan preussiske embedsmænd skulle eksamineres før ansættelse for at sikre sig, at ansøgerne blev bedømt ikke så meget på deres faktiske viden som på den virkning deres uddannelse havde haft, i dannelse, i forståelse af nye handlemuligheder. Det var allerede på det tidspunkt en moderne sag, at specialisterne skulle være i stand til at aflære alt det, der spærrede for ny viden for nye sammenhænge. Dannelsen, det almene i Ørsteds og Madvigs danske formulering bliver en væsentlig del, hvis ikke det væsentligste i forhold til det studieforberevende.

Sproget hjælper med at afsløre de underliggende dagsordener: dannelse-bildung i forhold til hvad? Oprindeligt selvfølgelig imago dei: i Guds billede. Det er unægteligt afsværget – men billedet er nu af helheden, universaliter i stedet for det partikulære eller den snævre specialistviden, den personlige forståelse og fortolkning – det jeg i moderne kontekst kalder en fortolkningsnøgle til al den viden vi oversvømmes af. Men også med stærke elementer af det sociale islæt i universaliter- begrebet: pligten til at deltage, tage del, være ansvarlig – deraf også den specielle europæiske optagethed

af, hvad det almene omfatter: fag, pensum, samfundets krav, ikke blot opfyldelse af en individuel lystfølelse. Det er ikke kun et oplysningsprojekt, et kompetenceprojekt, det er også et socialt projekt, om end karakteren af udbredelsen på mængden altid har været det store slagsmål. Men det er også det, der gør almindannelsen til et dynamisk begreb, et begreb der hele tiden skal indfange de samfundsændringer, de samfundsopfattelser, der presser sig på. Den dynamik har vi set udfolde sig i alle de 100 år, der gik mellem de to reformer.

De 100 år har haft mange bølgege, megen skulp på bølgetoppe. I 70'erne og 80'erne havde almindannelsen svære vilkår. Henrik Dahl skriver i sit generationsopgør – *den kronologiske uskyld* – om himmel og helvede a la Dante:

I hans skærsild opholder de sig, som har syndet ikke af ond vilje, men af ubetænksomhed. Her i denne kategori sidder de forældre, der i hemmelighed opdragede deres børn, skabte rammer, holdt fast i, at tilværelsen hviler på et grundlag af værdier. Fortalte børnene, at der findes sandheder, der ligger uden for det enkelte menneske og som derfor ikke kan diskuteres væk. Når de sidder i skærsilden er det fordi ånden var redbon, men kødet var alt for skrøbeligt. De skulle have blandet sig i stedet for dukke sig. Deres bodsøvelse er, at de hver dag skal holde en tale, hvor de forsvarer den almene dannelse og nytten af eksakt viden. Når de kan holde den uden frygt for modsigelse og kritik og uden skam over ikke at have sagt de samme ting i 70'erne, er de frelste?

Men i helvedes inderste kreds har han anbragt de, der lod de unge sejle deres egen sø gennem uddannelsessystemet, de der aldrig gav undervisning eller inspiration. Eller som man kunne læse i et debatindlæg af en nyuddannet magister i *Magisterbladet* for nogle år siden:

Vi er en generation af kulturelle hittebørn. Vi mangler personlig og samfundsmæssig orientering. Rod og retningsløse som løse tang i et oprørt hav. Samfundet fortalte os, at vi skulle være

målrettede, men vi blev ikke udstyret med det nødvendige kompas af basalviden til at finde vej. Derfor tumler vi ubehjælpssomme med vor egen tid og i den tro, at svarene på livets spørgsmål kun findes i den og kun i den... Min generation tror, at DK historien startede med et brag i 1940 og at Tycho Brahe er en uheldig færge, og røde pølser er det allermest danske der findes. Derfor er vi så afstumpede. Vi trænger til et solidt fundament for vores tilværelse, en referenceramme med videre perspektiv end de mange kanalers nyhedsdrøn, noget at bygge videre på. Bred orientering, paratviden. Nogen kalder det dannelse. Sådan en ville jeg også gerne have.

Jo, skolen og universiteterne har ikke altid stået ved deres forpligtelse på det almene og på den paratviden, som lader det almene blomstre.

Ideen med at holde skole er at give børn og unge udviklingsmuligheder. Det indebærer ikke bare tilegnelse af overleveret dannelsesstof og etablerede kundskaber, men også orienteringsmuligheder og manøvreduktighed i et fremtidssamfund, hvis arkitektur ingen kender. Men enhver udvikling bygger på eksistensen af det, der foreligger, og uanset hvordan fremtiden vil forme sig, vil den som udgangspunkt have det, vi ved, kan, gør og forstår i dag. I gymnasieverdenen har vi formuleret det som tre mål, der stadig er aktuelle for al undervisning – også for universiteterne, hvis ikke de skal blive verdensfjerne. Eleverne skal udvikle selvforståelse, omverdensforståelse og personlig myndighed for at opnå studiekompetence, for at få fortolkningsnøglen til den navigeren, som magisteren talte om, de aldrig fik. Per Øhrgaard har sagt:

Kultur kan ikke reduceres til en servicepakke med de etablerede klassikere, med det overleverede gods. Det er heller ikke et knæfald for alt nyt. Kultur udfolder sig i spændingsfeltet mellem det overleverede og det, der er på vej. Kultur er hos ikke blot vaner. Kultur er heller ikke traditionsbrud. Kulturel dannelse forudsætter både evne til at være kritisk-analytisk og mod til at slå over fra indikativ til konjunktiv, til forestillingen om, hvordan det hele også kunne se ud.

For mig er hele 1903-reformens potentiale udtrykt i omslaget fra indikativ til konjunktiv. Tilværelsens muligheder blev overskriften. Reform 2003 slår også over fra indikativ for at åbne op for videnssamfundets mange muligheder og udfordringer.

2003 reformens hovedoverskrift er netop helhed og sammenhæng. En stærkere faglighed og en bedre studiekompetence er målet, og for at nå det skal skolen være bedre til at skabe helhed og sammenhæng mellem alle dele af den viden de unge skal have. Naturvidenskaben skal have en bedre plads i almindannelsen, og udviklingen af de unges kompetencer skal systematisk sættes i fokus.

Reformen har 5 hovedmål:

Sammenhæng i hele det gymnasiale system. Derfor ensartet struktur og opbygning, mulighed for skifte mellem uddannelserne, mulighed for fag på tværs, men først og fremmest ligeværdighed mellem uddannelserne.

Styrke det studieforberegende. Fra elev til studerende skal sætte dagsordenen for studieretningsgymnasiet med vægt på muligheden for at alle fag kan ansvarliggøres i forhold til hinanden. Samspillet skal have en fælles ramme. Tilrettelæggelsesformer og arbejdsformer skal i større udstrækning end i dag skabe elevdeltagelse og ansvarlighed.

Fagligheden skal styrkes. Klare og evaluerbare mål, nye målrettede prøve- og evalueringsformer.

Almindelse skal beskrives i alle lovene og indgå som element i fagenes og uddannelsens forpligtelser. Naturvidenskabens rolle skal beskrives tydeligere og indgå i den fælles ramme for fagenes samspil.

Profilen for hver af de gymnasiale uddannelser skal fremstå klar og tydelig.

Hertil kommer en række nye udfordringer i medfør af Universitetsreformen, herunder ikke mindst pædagogikum i fremtiden.

Mange slagsmål har været kæmpet i de 100 år mellem skoler og universiteter, Mange kampe om hvad almindelse, formål, dan-

nelse er og hvilken vægt det skal tillægges i forhold til paratviden, viden, færdigheder. Det er en uendelig historie. Enhver tid har haft sine mantra, sine politisk korrekte udtryk, som alle skal bruge for at være med. Hver dag, hvert år sin nye kompetencebibel, nye pædagogiske slagord, som skal sige » Sesam luk dig op« . En skole, dens lærere og den ledelse skal magte at se væk fra dagens modeord. Målet skal være der, men blikket skal rettes mod eleverne, skolen har ansvaret for, rettes mod deres skiftende forudsætninger for at kunne lære, for at suge til sig i kærlig forvisning om, at tillid og tro på egne evner er forudsætningen for at tro på andres. Og rettes mod de unges voldsomme behov for at se sammenhænge i en forvirret verden, der omgiver dem og bombarderer dem hver dag. De skal også lære at være kritiske, de skal kort sagt lære at slå om fra indikativ til konjunktiv. Men forudsætningen er at skolen skaber sammenhænge, hvor de ikke umiddelbart er. Ingen lærer noget, hvis ikke det der læres er med til at skabe et ståsted, et kiggertsigte, som pludselig åbner op for tågerne.

Samfundets tarv, fællesskabets værdier overlever kun, hvis skolen og lærerne kender deres store ansvar. Det kan godt være at omverdenen ikke altid eller kun sjældent har læreren i centrum, men det ændrer ikke ved, at de er i centrum for fremtiden. En skole er liv og rammer, der svinder bort i tiden og som derfor aldrig må blive træt af gentagelsen.

En skole der kan slå over fra indikativ til konjunktiv har det som hos Benny Andersen:

HVEM HAR RODET I MINE PROBLEMER

Hvem har brugt mine hævninger

Uden at hænge dem på plads igen

Jeg er tre måneder bag ud med fortvivlelsen

Og alligevel flyder det med livsmod over det hele.

En ung skrev i sommer i en stil:

Der er så mange muligheder i dag, at unge prøver at gå mange veje og på den måde har de en personlighed i enhver lejlighed...

Det er grundlæggende enhver reforms hovedsigte at få de unges livsmod til at flyde over det hele. Og sørge for at personlighederne ikke bliver for mange, men rimeligt sammenhængende.

Tak for ordet.

Ulla Tørnæs

Åbning af udstilling om gymnasieskolen den 13. nov. 2003

Uddannelser til tiden

Tak for invitationen til at komme og markere åbningen af Dansk Skolemuseums udstilling om gymnasiets historie de sidste 100 år.

Det er blevet sagt, at den reform af de gymnasiale uddannelser, som der er blevet politisk enighed om her i 2003, er den største ændring af gymnasiet siden 1903. Eller med andre ord: Grundstrukturen i reformen fra 1903 holdt i 100 år. Det var i øvrigt Venstre-manden I.C. Christensen, der var minister dengang.

Jeg kunne selvfølgelig nære det forfængelige håb, at grundstrukturen i den reform, der nu gennemføres med mig som undervisningsminister, også skulle holde 100 år. Men ærligt talt: Det tror jeg ikke, den gør.

Den samfundsudvikling, der lå bag reformen i 1903, havde en ganske anden og langsommere hastighed, end samfundsudviklingen har i dag. Med de hastige forandringer, der præger et moderne vestligt samfund i dag, er det umuligt at tænke bare 50 år frem uden grundlæggende forandringer.

Og for at uddannelse kan have sin fulde virkning, skal den jo netop udvikle sig og ændre sig i takt med det samfund, som den skal bruges i.

Hvis uddannelsessystemet kommer ud af takt med samfundsudviklingen og så at sige uddanner til et samfund, der har været, går megen god uddannelsestid tabt.

Nogen synes måske, at regeringen har for mange reformer i gang i uddannelsessystemet i disse år, men reformerne er netop udtryk for et ønske om at sikre effektive uddannelser til tiden.

For 100 år siden

Men lad os skrue tiden godt 100 år tilbage. Hvor meget fyldte gymnasiet egentlig omkring det forrige århundredeskifte? Hvis man slår op i *Salmonsens Konversationsleksikon* fra 1898 – altså 5 år før reformen –, leder man forgæves efter opslagsordet 'gymnasium'.

Begrebet var simpelt hen ikke opfundet, men blev det først i forbindelse med reformen i 1903, hvor man afskaffede latinskolen og indførte et 3-årigt gymnasium.

I 1889 skrev *Nationaltidende*: »Denne umådelige tilstrømning til universitetet, denne forbavsende higen efter akademisk uddannelse er et af tidernes tegn, som vistnok de fleste er enige om ikke er af det gode«.

Det skete i en artikel med overskriften »414 studenter«. Tallet, der var så alarmerende, var det samlede antal studenter, der i 1886 tog afgangseksamen ved latinskolerne.

Det gymnasium, der fandtes i slutningen af 1800-tallet – og jeg bruger altså ordet 'gymnasium', selv om jeg godt ved, at det gjorde de ikke dengang – var også på sin egen måde udtryk for det, jeg har kaldt »uddannelser til tiden«.

Industrialiseringen og den videnskabelige udvikling havde betydet, at man i 1871 indførte en deling af latinskolens øverste klasser i en klassisk-sproglig og en matematisk-naturvidenskabelig linje.

Ingeniøren var indbegrebet af den ny tids menneske, som vi blandt andet ser ham beskrevet i Henrik Pontoppidans roman *Lykke-Per*.

Og med linjedelingen i 1871 sikrede man, at der kunne ske en re-

levant rekruttering af studenter til de mere naturvidenskabelige uddannelser.

Men verden uden for Danmark ændrede sig også i disse årtier, og en af ændringerne bestod i, at latin for længst havde mistet sit patent på at være det førende akademiske sprog. Og at universitetet og de andre højere læreanstalter populært sagt også skulle uddanne andet end teologer.

De såkaldte 'moderne sprog' – at de var moderne, betød egentlig blot, at det ikke var latin og græsk – pressede sig på. Disse moderne sprog blev en del af grundlaget for ændringen i 1903, hvor man indførte en tredje linje i det, der nu blev kaldt for gymnasiet, nemlig den nysproglige linje.

Samtidig blev gymnasiet 3-årigt, der blev skabt en god forbindelse til grundskolen ved hjælp af den 4-årige mellemskole, og pigerne fik adgang til de offentlige gymnasier.

Der gik i øvrigt en del år, før pigerne også fik adgang til de private kostskoler, men det er en anden historie.

Det, der var det afgørende nye i 1903-reformen – nemlig linjedelingen i sproglige og matematikere – tager vi nu afsked med i de lovforslag om de gymnasiale uddannelser, som jeg har lagt frem i Folketinget dette efterår, og som var til 1. behandling den 31. oktober.

Fra buffet til menu

I dag har vi fire velfungerende gymnasiale uddannelser, og de 414 studenter fra 1886 er jo blevet en del flere. I disse år dimitterer hvert år ca. 30.000 unge fra de gymnasiale uddannelser.

Det almene gymnasium er både det ældste og det største, men over en tredjedel af de 30.000 er i dag fra de erhvervsgymnasiale uddannelser.

Jeg synes, vi har en flot palet af gymnasiale tilbud med hver sin

profil – i erkendelse af, at de unge jo ikke er ens. Og vi skal fortsat have disse fire forskellige tilbud.

Men hvorfor så lave det om? På sin vis af samme årsager, som lå bag ændringerne af gymnasiet i både 1871 og 1903: Samfundet har ændret sig, og den nuværende struktur er ikke nødvendigvis det bedste svar på morgendagens udfordringer.

Fagligheden og studiekompetencen skal styrkes og fornyes i overensstemmelse med de behov og krav, der følger af ændringerne i samfundet. Årsagerne er komplekse, men lad mig pege på fire elementer:

- For det første: Hurtige forandringer i teknologi og videnskab skaber nye videns- og færdighedsområder, som sætter spørgsmålstegn ved de eksisterende mål og rammer.
- For det andet: Forandringer i elevernes forudsætninger og holdninger skaber pres på både undervisningens indhold og form.
- For det tredje: Forandringer på arbejdsmarkedet øger behovet for udvikling af evner til at arbejde selvstændigt, individuelt og i team, at arbejde på tværs af fag og fagområder og at arbejde med udvikling af både faglige og personlige kompetencer.
- Og endelig for det fjerde: Øget internationalisering betyder, at udvikling af ny faglighed og relevante kompetencer, som matcher behovene i et videnssamfund, er helt afgørende for, at Danmark fortsat kan være i front.

Der lægges med reformen afgørende vægt på at styrke samarbejdet mellem fagene. Bevægelsen mod øget samarbejde sker parallelt med en tilsvarende udvikling på universiteterne, hvor der flere steder arbejdes på at ændre institut-strukturen fra ét-faglige institutter til flerfaglige institutter. Og at sikre de studerende mulighed for at vælge fælles kurser mellem beslægtede fag.

Hvis jeg her holder mig til det almene gymnasium, er det sådan, at valggymnasiet fra 1988 har betydet, at især valgfagene står lidt isoleret i forhold til de øvrige fag, fordi undervisningen i hvert fag foregår på adskilte hold.

Og det er for svært i hverdagen at tænke på tværs og arbejde på tværs af den klassiske opdeling mellem sproglige og matematikere. Fagene risikerer for let at leve deres eget liv.

Hvad angår strukturen, kan man lidt populært sige, at vi går fra et *buffet-gymnasium* til et *menu-gymnasium*. Fra buffet'en med de mange retter, hvor man selv sammensætter sit måltid, til menu'en, hvor de enkelte retter i måltidet er fastlagt på forhånd og afstemt til hinanden, så måltidet danner en helhed.

Der er en række forskellige menu'er at vælge imellem – ikke alle kan jo lide det samme – men alle menu'er udgør et velkomponeret måltid.

Dannelses-begrebet

Hertil kommer dannelses-begrebet. Almendannelse og viden kan ikke skilles ad i gymnasiet. Viden skal give almindelse et indhold, og almindelse skal placere viden i en sammenhæng, som viden om de enkelte fagområder i sig selv ikke giver.

Med den hastige samfundsudvikling er der brug for at besinde sig på gymnasiets begreb om almindelse, sådan at det afspejler de centrale temaer for mennesker i det 21. århundrede.

Traditionelt har almindelse overvejende været humanistisk og delvis samfundsvidenskabelig i sin orientering. Men det er vigtigt, at borgerne får en øget forståelse for også den naturvidenskabelige og teknologiske udvikling. Derfor skal dette aspekt have en styrket position i dannelsesdimensionen i gymnasiet.

Udfordringer

Jeg er godt klar over, at den reform af de gymnasiale uddannelser, som regeringen nu har fremsat lovforslag om, bliver en stor opgave at løfte for hele sektoren.

Det handler jo ikke kun om at ændre strukturen, men også hele undervisningens form og indhold. Vi skal så at sige helt ind til kerneydelsen: Lærerens møde med eleverne.

Jeg er imidlertid overbevist om, at det kan lade sig gøre. De mange forsøg og udviklingsarbejder, der de seneste år har været i gymnasiet som led i Udviklingsprogrammet, og som store dele af reformen hviler på, viser mig, at lærerne er klar til at tage de nye udfordringer op.

Og det bliver nødvendigt, at alle bidrager til denne fornyelse. Det er slet ikke en opgave, som Folketinget eller Undervisningsministeriet kan løse alene. Den kræver engageret deltagelse af alle parter for at blive en succes.

Jeg er også godt klar over, at lovforslagene ikke besvarer alle spørgsmål eller løser alle de udfordringer, vi vil møde undervejs. Der skal laves bekendtgørelser, der skal laves nye læreplaner, der skal arrangeres efteruddannelse og så videre.

Hvert element vil betyde nye udfordringer, men jeg er ikke i tvivl om, at med et positivt engagement fra alle parter skal det nok lykkes.

Og jeg glæder mig faktisk allerede til den junidag i 2008, hvor vi kan sige tillykke til de første studenter efter reformen.

Jeg tror på, at de vil være en tak bedre rustet til de kommende udfordringer både i deres videre uddannelse og deres efterfølgende arbejdsliv, end eleverne er i dag.

Dengang og nu

Lad mig afslutningsvis pege på nogle bestemmelser i 1903-loven, som har vist sig særdeles levedygtige til trods for den høje alder:

Om skoledagen hedder det f.eks. i 1903, at den varer 6 timer, og at der skal gives fritid mellem undervisningstimerne. Et ugeskema be-

står af 30 undervisningstimer på 50 minutter eller et dertil svarende antal timer af kortere varighed, står der i loven.

En vis form for fleksibilitet var også moderne dengang!

Og at have 30 timer om ugen og gå i skole 6 timer om dagen hører stadig til den folkelige definition på en skoleuge og en skoledag.

At give årskarakterer og have skriftlig eksamen er også ting, der var nye i 1903-loven, og som vi stadig bruger også efter den nye reform.

Og når vi i vores nye gymnasireform har gjort en del ud af, at fagene skal have tydelige mål, og at eksamen skal teste, om målene er nået, er det på sin vis beroligende at læse i loven fra 1903, hvor der står om eksamen, at: »eleverne skal godtgøre, at de har nået den åndelige modenhed og tilegnet sig den kundskabsfylde, der er sat som undervisningens mål«. Men det var selvfølgelig også en Venstre-minister, der skrev det!

Tak for ordet.

Børge Riis

Præsentation af Uddannelseshistorie 2003 – 13.november 2003 – Dansk Skolemuseum

Faktisk var det professor Vagn Skovgaard-Petersen, som skulle have stået her; men har på grund af sygdom overladt præsentationen af *Uddannelseshistorie 2003* til sin medredaktør.

Årbogen er i år en temabog, der fokuserer på loven om de højere almenkoler fra 1903. Redaktionen og forfatterne har forsøgt ikke kun at dyrke det kronologiske jubilæum, men også at sammenligne gymnasiet dengang og nu, og undersøge forandringerne i form og indhold.

Temaet er gennemspillet allerede på omslaget, hvor Ivar Gjørup så præcist har fanget læreren, eleven og lærdommens instrumenter.

Temaet gennemspilles i Vagn Skovgaard-Petersens og Gorm Tortzens artikel om gymnasiet fra J.C. Christensen til Ulla Tørnæs og i Vagn Skovgaard-Petersens og Harry Haues samtale med gymnasiets direktør Jarl Damgaard, hvor vi blandt mange andre ting får at vide, hvorfor vi skal have en gymnasiereform.

Vi er glade for, at formanden for Gymnasieskolernes lærerforening Gorm Leschly har villet skrive bogens forord og her skitserer gymnasiet af i går, i dag og i morgen.

I 1871 fik vi en deling i den lærde skole. Forløbet blev her reduceret fra otte til seks år, og eleverne skulle de sidste år vælge mellem en sproglig-historisk og en matematisk-naturvidenskabelig retning. Samtidig forsvandt hebraisk helt som skolefag, efter at det fra 1850 havde været et valgfrit fag. I 1903 fik vi liniegymnasiet, hvor den nysproglige linie var en nyskabelse. Engelsk blev et obligatorisk fag. Oldtidskundskab blev et nyt, snart værdsat fag for elever, der ikke gik på den klassisksproglige linie og derfor ikke læste oldgræsk; det nye fag gav kendskab til klassisk litteratur og kultur, men på dansk. En nyskabelse var mellemskolen, således at et syvårigt skoleforløb

kom til at bestå af en fireårig mellemskole efterfulgt af det treårige gymnasium. Netop mellemskolens rolle i uddannelsesforløbet er emnet for Signe Holm-Larsens undersøgelse.

Vi har også personportrætter i årbogen. Studielektor Jørgen Sørensen har givet en fin skildring af gymnasielæreren gennem de 100 år. Han har undersøgt, hvilke forandringer der er sket med denne gymnasiale hovedfigur; han bygger sin skildring såvel på litteraturstudier som – for de senere års vedkommende – på egne iagttagelser.

Hartvig Frisch er i dag mest kendt som den undervisningsminister, der i slutningen af 1940'erne fik gennemført en retskrivningsreform. Men han var i mange år faktisk gymnasielærer og skildres som sådan af rektor Finn Jorsal. I den forbindelse vil jeg nævne, at violinisten Svend Asmussen for få dage siden blev portrætteret i en helaftensudsendelse i DR2. Han havde haft Frisch i græsk på Metropolitanskolen i 1930'erne. Hans undervisning havde sat sit spor på den unge Asmussen, som mange årtier senere stadig kunne citere passager af Homer – på originalsproget.

Redaktionen vidste, at professor Jens Erik Skydsgaard kunne skrive en artikel om rektor Julius Nielsen. Artiklen havde oprindeligt titlen: ... en glemt skolemand. Men da både Vagn og jeg mente, at vi dog kendte lidt til ham, benyttede vi redaktørernes ret til at ændre titlen til: ... en (næsten) glemt skolemand. Og vi er begge blevet en del klogere på Julius Nielsen efter gennemlæsningen.

Og så glemmer vi ikke, at skolemuseets leder Keld Grinder-Hansen har portrætteret sin oldefar Harald Holm, politiker, grundtvigianer og meget andet. Han døde for netop 100 år siden – som indædt modstander af 1903-loven.

Der har været talt en del om de tekniske og naturvidenskabelige fag de sidste omkring 15 år. Samtidig med sidste gymnasireform fik vi herhjemme en naturvidenskabelig krise. Optaget på Danmarks Tekniske Universitet blev halveret i løbet af få år, og langt færre end tidligere valgte de hårde naturvidenskabelige fag – fysik og kemi – på de videregående niveauer i gymnasiet. At krisens start stort set faldt sammen med sidste gymnasireform skal nok nærmere tilskrives en tilfældighed end en årsagssammenhæng, da krisen stort set omfattede hele den vestlige verden. Undervisningsministeren har udtalt, at naturvidenskaberne skal styrkes i gymnasiet

ved den kommende reform; og det er en af de ting, som vi, der står med begge ben i gymnasieskolen og underviser i naturvidenskab, ser frem til med stor spænding. Mit eget bidrag drejer sig netop om naturvidenskaberne – primært fysik og kemi – i gymnasieskolen.

Flere gymnasierektorer tog i 1903 deres afsked i protest mod reformen. Noget tilsvarende vil næppe ske i 2005; men kunne man ikke tænke sig lærere, der ville fremrykke tidspunktet for pensioneringen?

Jeg skal ikke gennemgå hele indholdet af denne stor årbog – årgang 37 er sidetalsmæssigt den største, der er udgivet. Men et eksemplar – med venlig hilsen fra redaktionen – overgives til ministeren.

Dagens øvrige forfattere får også et eksemplar her og nu. Men resten af deltagerne må vente på, at årbogen bliver tilsendt.

