



Dette værk er downloadet fra Danskernes Historie Online

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

Støt Danskernes Historie Online - Bliv sponsor

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

Ophavsret

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

Links

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

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

SKOLE DANNELSE SAMFUND



Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen

Odense University Studies in History and Social Sciences vol. 134

Skole · Dannelse · Samfund



Skole Dannelse Samfund

Festskrift til
Vagn Skovgaard-Petersen
31. maj 1991

*Redigeret af
Harry Haue, Kristian Hvidt,
Ingrid Markussen og Erik Nørr*

ODENSE UNIVERSITETSFORLAG

Skole · Dannelse · Samfund.

Festskrift til Vagn Skovgaard-Petersen er udgivet med støtte fra

Lærerstandens Brandforsikring G/S

Hjelmstjerne-Rosencroneske Stiftelse

Alfred Goods Personålhistoriske Fond og

Konsul George Jorck og Hustru Emma Jorcks Fond

© Selskabet for dansk Skolehistorie og Odense Universitetsforlag 1991

Sat og trykt af Special-Trykkeriet Viborg a-s

Omslag af Ulla Poulsen Precht

Billedet af Vagn Skovgaard-Petersen er taget af Nicolas Schelde, 1991

ISBN 87 7492 808 2

ISSN 0078 3307

Billedet på omslaget: Koloreret tegning af skolestue. Fra Ludwig Reimer og Carl Wilkes anskuelsesbilleder. 5. udg. ved J. B. Wolters. Groningen 1863. Gengivet efter original på Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

Indhold

Vagn Skovgaard-Petersen. En hilsen på 60-års dagen	VII
Tabula Gratulatoria	IX
Claus Bjørn: Med C.D.F. Reventlow på »le grand tour« 1769-70	3
Verner Bruhn: Flere end Askov – højskoler i Ribe amt	17
K. E. Bugge: »Et Glimt fra Paradisets Kyst«. Iagttagelser vedrørende Ingemanns skoletid 1800-1806	31
Poul Dam: Højskolernes dannelsesidealer i 1870erne – illustreret gennem sangbøgerne	41
Lejf Degnbol: Rig/fattig og dreng/pige i børnenes skole. Træk af delingens historie i skolen	51
Søren Ehlers: Veje til voksenlivet. Overvejelser vedrørende den konfirmerede ung- doms historie	63
Christian Glenstrup: På jagt i en billedskat	75
Loftur Guttormsson: Sækulariseringstendenser i islandsk almuedannelse i slutningen af 1800-tallet	87
Harry Haue: Afskeden med P. Munchs verdenshistorie. Udviklingen af et nyt dannel- sesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75	97
Kristian Hvidt: Filosofikum. Dansk dannelse mellem Madvig og Marx	109
Grethe Ilsøe: Planer og virkeliggørelse – om oprettelse af en borgerskole i Køge 1808	119
Egil Johansson: »Läser själva orden. Läser i book«. Barnens läsning i Bygdeå 1640 med några vidare utblickar	131
Harald Jørgensen: Hans Olrik – historiker og skolemand	139
Tage Kampmann: Seminariets betydning for lokalsamfundet – historisk og aktuelt belyst	149
Ingrid Markussen: Viden, fag og dannelse – nogle refleksioner om den offentlige skoles opdragelse og undervisning af børn	163
Ingrid Nilsson och Håkan Andersson: Skilda lärohus. Några glimtar från ett nordiskt utbildningshistoriskt forskningsprojekt	175
Gunhild Nissen: Matematik og dannelse – spotlys på 1878	179
Ellen Nørgaard: Soria Moria Slot, og vejen der hen til	187
Erik Nørr: Debatten om gymnasieskolernes biblioteker 1918-22. Fra forskningsbibli- otek til pædagogisk studiesamling	195
Knud Prange: Uddannelse – døtre og svigerdøtre. Nogle overvejelser over social sta- bilitet	209
Hans Priomé: »De kom, så og lærte«. Fire danske pædagoger på besøg i USA før 1900	221
Lorenz Rerup: Skole og mindretal	235

Karen Skovgaard-Petersen: Non scholae sed vitae. – En programerklæring for latin-undervisningen ved Sorø Akademi	243
Knud Tveit: Historiens plass i pedagogikkstudiet ved universitetet i Oslo	253
Christian Glenstrup: Bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion	267
Navneregister ved Irene Nørr	273

Vagn Skovgaard-Petersen

En hilsen på 60-årsdagen

Med dette festskrift ønsker en række venner og fagfæller at hylde Vagn Skovgaard-Petersen på hans 60-årsdag den 31. maj 1991 og sige ham tak for et fagligt engagerende og menneskeligt berigende samvær.

Selv er han nok ikke begejstret for at modtage officielle hyldester, men vi er mange, som ønsker noget andet, og i det følgende vil vi prøve på at give en kort karakteristik af en person, som vi mener fortjener et festskrift.

Vagn Skovgaard-Petersen har fungeret som lærer ved flere forskellige skoleformer lige fra sin studietid. Han begyndte ved Krebs Skole 1950-52, 1957-58. Efter embedseksamen i historie og latin i 1958 fungerede han i 10 år som lærer ved Rødovre Statsskole 1958-68. Han var samtidig universitetslektor ved Historisk Institut for Københavns Universitet fra 1963-66. I 1967 blev han ansat ved Institut for Dansk Skolehistorie på Danmarks Lærerhøjskole hos professor Roar Skovmand, der ledede det i 1965 oprettede institut. På Danmarks Lærerhøjskole har han siden haft sit væsentligste virke og har undervist folkeskolens lærere på årskursus og i cand. pæd. uddannelsen. I 1976 fik han den pædagogiske doktorgrad på bogen "Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903", som vil være nævnt flere steder i dette skrift. Fra 1978 har han fungeret som professor i skolehistorie.

Vagn har været dybt engageret i faget historie i skolen, dels som bestyrelsesmedlem af Historielærerforeningen for gymnasier og seminarier 1963-67, dels som medredaktør af bogen "Historieundervisning. Mål og muligheder", 1970, og sidst som medlem af Undervisningsministeriets læseplanudvalg for faget historie i folkeskolen, 1984.

Den pædagogiske historie har været hans specielle arbejdsfelt, men også samfundets almindelige udvikling er blevet inddraget i Gyldendals "Danmarks historie" bd.5 Tiden 1814-1864, 1985, og i "Portræt af et årti. Danmark i 30'erne", som han skrev sammen med Axel Bolvig og Jørgen Zeeberg i 1975. Inden for skolehistorien har den højere skoles pædagogik og samfundsmæssige funktion altid haft en høj prioritet, men også grundtvigsk skoletænkning og uddannelsestradition, skolebøgernes udvikling i Norden, de nordiske befolkningers alfabetisering, læreruddannelsen og forholdet mellem offentlig og privat skole.

Utallige er de elever, studerende og fagfæller, der gennem årene har nydt godt af Vagns undervisning og vejledning. Historiker af fag suppleret med latinkyndighed og klassisk dannelse – det er Vagn. Selv om han i mange år har været administrator og forsker, så er det som lærer, vejleder og foredragsholder de fleste kender ham. Vagn er nemlig først og fremmest formidler, tilskyndet hertil af hans interesse for mennesker og for det nutidige samfund. Tankens klarhed præger hans sprog – mundtligt såvel som skriftligt. Snirklede konstruktioner og unødvendige fremmedord forekommer aldrig. Hans skriftsprog er udformet med stilsans.

Mange foreninger og faggrupper har nydt godt af hans indsats. De strækker sig fra Gentofte Børnevenner og Jægerspris socialpædagogiske Seminarium over lokalhistoriske foreninger, arkiver og museer, bl.a. som formand for Dansk Historisk Fællesforening, til nordiske engagementer i Den letterstedtske Forening, Foreningen Nordens historiske fagnævn og nordiske forskergrupper. Desuden Det kgl. danske Selskab for Fædrelandets Historie og sidst men ikke mindst Selskabet for dansk Skolehistorie, hvor Vagn har været formand fra 1976 og redaktør af Selskabets årbog igennem det meste af Selskabets 25-årige historie. Derfor er det glædeligt for Selskabet at kunne kombinere 25-årsjubilæet med et festskrift til "den gamle hårdt prøvede redakteur".

Vagn skaber tryghed og varme omkring sig. Hans mangel på selvhøjtidelighed og hans veludviklede humor får ham til at se lyst på tilværelsen. Venligt rygende på sin pipe lytter han til venners og kollegers faglige problemer og giver konstruktive råd og ideer. Kun den, der søger konfrontation og skarp polemik går forgæves til Vagn. Alle sådanne forsøg kvæles i venlig forståelse og en urokkelig sindsro, der måske stammer fra hans sønderjyske familiebaggrund.

I faglige møder er Vagn den naturlige mødeleder, der elsker at samle trådene og konkludere, ofte med nogle humoristiske, drillende bemærkninger. Også i hjemmet fortsætter arbejdet. Her skriver han udkast til artikler, kronikker og bøger, og her har han frugtbare samtaler med Inge, der både er hustru og fagfælle. Når Vagn somme tider dukker op i en noget ubarberet fremtoning, aner man, at klokken blev mange, før læselampen blev slukket aftenen før. Slips bruges kun i tilfælde af receptioner af den højtidelige slags, og gemmes da i lommen indtil tiden er moden til at skifte til medbragt mørk jakke.

Af gode grunde er forfatterlisten i festskriftet lang – og på grund af de begrænsninger, der naturligt ligger i et værk som dette, må vi savne mange, der naturligt havde hørt med. Det har været redaktionens hensigt at lade festskriftet tegne et billede af den alsidighed, som ligger i fødselarens videnskabelige og formidlingsmæssige interesseområde, der samler sig om: SKOLE · DANNEELSE · SAMFUND.

Harry Haue

Kristian Hvidt

Ingrid Markussen

Erik Nørr

Tabula Gratulatoria

Marianne Alenius og Ivan Boserup,
Charlottenlund
Harald Westergård Andersen, Mårslet
Henning Andersen, Holte
Niels Andersen, København
Stefan Birkebjerg Andersen, Odense
Håkan Andersson, Vasa
Jacob Appel, Valby
Jørgen Ask, København
Gudrun Aspel, Vemb
Robert Astrup, Roskilde

Hans Bagger, Frederiksberg
Margrete, Sten, Nicolai, Birgitte og
Kristin Balle, Tórshavn
Margaretha og Poul Balle-Petersen,
København
Peter Balslev-Clausen, Hellerup
Jørgen H. Barfod, Lyngby
Asger Baunsbak-Jensen, Farum
Frans Bay, Odense
Sv. Cedergreen Bech, Gentofte
Susanne Krogh Bender, Malmö
Poul Birkedal, Lyngby
Klaus Bjerre, Århus
Bent B. Bjerregård, Herlev
M. Blacksteen, Hvidovre
Per Boje, Odense
Kaj Bonde, Lyngby
Aage Bonde, Viborg
Ole Bostrup, Espergærde
Michael Bregnsbo, København
Poul Breindahl, Skive
Leo Bresson, Rungsted
Gunnel Borström og Peter Zeeberg,
København
Torben Brostrøm, København
Bodil og Verner Bruhn, Esbjerg
Claus Bryld, Frederiksberg

Jørn Buch, Aabenraa
Henriette Bugge, København
Ilse og K. E. Bugge, Vedbæk
Ada og Johs Bundgaard, Sorø
Else Byrith, København

Jette Carlsen, Viborg
Jørgen Carlsen, Mårslet
Dan Ch. Christensen, Roskilde
Harry Christensen, Århus
Merete og Karsten Christensen, København
Steen Ove Christensen, København
Tommy P. Christensen, København
Bent Christiansen, Holte
Niels Finn Christiansen, Vanløse
H. P. Clausen, Højbjerg
Ning de Coninck-Smith, København
Joan og Flemming Conrad, Birkerød

Helge Dahl, Østerås
Inger Dahl, Gentofte
Poul Dam, København
Nanna og Torben Damsholt, København
Hans Jacob Debes, Tórshavn
Ole Degn, Viborg
Anna og Lejf Degnbol, Helsingø
Aase Degnbol, Vanløse
Erik Dehn, Taastrup
Hans-Jørgen Dokka, Oslo
Lotte Dombornowsky, Flensburg
Carsten Due-Nielsen, Klampenborg
Inger Dübeck, Hvidovre

Bo Elbrønd-Bek, Seattle
Poul og Kirsten Enemark, Højbjerg
Finn Eriksen, København
Merethe og Knud Eriksen, Gentofte
Sidsel Eriksen, København

Henrik Fangel, Aabenraa
Ole Feldbæk, Charlottenlund
Vibeke Filipen, Ballerup
Jørgen Fink, Odder
Inga Floto, Jyllinge
Jette og Jes Forchhammer, Bagsværd
N. H. Frandsen, København

Arne Gammelgaard, Hammel
Helge Gamrath, Lyngby
Bodil og Christian Glenstrup, Tuse Næs
Frans Gregersen, København
Hans Valdemar Gregersen, Haderslev
Björg B. Gundern, Oslo
Loftur Guttormsson, Reykjavik

Lisbeth, Ulla og Niels Haastrup, Hvidovre
Henrik Hagemann, København
Saara Hakaste, Hollola
Ida Hamre, Virum
Bodil K. Hansen, Frederiksberg
Flemming Lind Hansen, Gedved
Hans Levin Hansen, København
Ib Fischer Hansen, Brønshøj
Inger Schultz Hansen, Kirke Eskilstrup
Niels-Jørgen Hansen, Ringsted
Randi Diget Hansen og Claus Bjørn,
København
Vagn Hansen, Askeby
Vilfred Friborg Hansen, Rønne
Jørgen Hansen-Skovmoes, Højbjerg
Torstein Harbo, Oslo
Preben Hasselbalch, København
Harry Haue og Eva Matsen, Odense
Mette Eriksen Havsteen-Mikkelsen, Ærø
Paul Heide, Skovlunde
Vello Helk, Birkerød
Jette Helleesen og Ole Tuxen, Korsør
Lene og Robert Hellner, Hellerup
Niels Jørgen Helms, Odense
Andreas Henneberg, København
Holger Henriksen, Starup
Spæt Henriksen, Espergærde

Edel Hertz, Hellerup
Adda Hilden, Roskilde
Benedicte Hjejle, Charlottenlund
Fanny Hoffmeyer, Hellerup
Svend Honoré, Skovlunde
Marie og Kristian Hvidt, Charlottenlund

Grethe Ilsøe og Erik Stig Jørgensen, København
Harald Ilsøe, Roskilde
Eva Ingerslev og Esben Albrechtsen, Nivå
Mathea og Peter Kr. Iversen, Aabenraa

Poul E. Jacobsen, Tranekær
Mogens Jansen, København
Torkel Jansson, Uppsala
Agnete Jensen, Store-Heddinge
Bernard Eric Jensen, København
Erik Jensen, Virum
Hans Jensen, Frederiksberg
Jens Villiam Jensen, Horsens
Jørgen Jensen, København
Niels Rosendal Jensen, Græsted
S. P. Jensen, Bagsværd
Svend Arne Jensen, Greve
Steffen Johannessen, Frederiksberg
Hans Chr. Johansen, Odense
Henning Bech Johansen, Nakskov
Egil Johansson, Sävar
Knut Jordheim, Notodden
Arne Juul, København
Bent Jørgensen, Aalborg
Bent Jørgensen, København
Erik Jørgensen, Birkerød
Harald Jørgensen, Frederiksberg
J. Normann Jørgensen, København
Paul og Margit Jørgensen, Harlev

Tage Kaarsted, Odense
Tage Kampmann, Hvidovre
Jan Kanstrup, Roskilde
Finn Bræstrup Karlsen, Rønne
Else Karlshøj, Roskilde
Helen Kirchheiner, Kastrup
Birgit Kirkebæk, København

Iver Kjær, Birkerød
Thorkild Kjærgaard, Hillerød
Matti Klinge, Helsingfors
Olav Klonteig, Lyngby
Anders Leegaard Knudsen, Nykøbing F.
Evelyn og Tor Adler Knudsen, Galleberg
Claus Christian Koch, Odense
Jens Kolmos, Odense
Ove Korsgaard, Slagelse
Minna Kragelund, Søborg
Torben Krogh, Birkerød
Tyge Krogh, København
Henni Krogh-Hansen, Hellerup

Jens Kongsted Lampe, Brabrand
Birgit Flemming Larsen, Aalborg
Børge Riis Larsen, Slagelse
Flemming Damgaard Larsen, Kirke Hyllinge
Helge Larsen, København
Steen Bille Larsen, København
Svend Larsen, Egå
Viggo Larsen, Hinnerup
Gudrun Laesen og Ib Koch-Olsen, Roskilde
Jon Lauglo, Oslo
Peter Lauridsen, Charlottenlund
Flemming Bæk Laursen, Aars
Jens Ole Lefèvre, Skive
Johny Leisner, København
Gunner Lind, Valby
Helle Linde, Søborg
Johs. Lollike, København
Erik Lund, Fredericia
Jørn Lund, København
Niels Lund, Havdrup
Birgit Løgstrup, Løgstrup
Finn Løkkegaard, Værløse

Knud Magnusson, Aabenraa
Rikke Malmros, Århus
Gudrun Mørch Marckmann og
Vilhelm Marckmann, Kirke Eskilstrup
Ingrid og Jørgen Markussen, Birkerød
Hanne Mehl, Harboøre
Henrik Meinander, Helsingfors

Jan Michel, Nr. Nissum
Jørgen Mikkelsen, København
P. H. Mikkelsen, Gjellerup
Søren Ehlers og Vibeke Milwetz, København
Margit Mogensen, Hellerup
Margrethe og Johs. Mosbech, Skodsborg
Anders Monrad Møller, København
Jørgen Møller, Vejle

Aksel Nellemann, Kolding
A. Strange Nielsen, Næstved
Carl Christian Nielsen, København
Eva Nielsen, Aabenraa
Gunhild og Herluf Nielsen, Charlottenlund
Gunver og Torben Nielsen, Virum
Henrik Skovgaard Nielsen, Vedbæk
Kjerstine Nielsen, Frederiksberg
Mogens Nielsen, Frederiksberg
Ove H. Nielsen, Maribo
Stinus Nielsen, Vordingborg
Svend Emil Nielsen, København
Tove og Bent Chr. Nielsen, Tåsinge
Vagn Oluf Nielsen og Inger Nørgaard
Nielsen, Søborg
Vibeke og Svend Nielsen, Auning
Egil Nilsen, Oslo
Ingrid Nilsson, Umå
Sven Erik Nordenbo, København
Mette Nordentoft, København
Jens Jørgen Nygaard, Ledøje
Per Nytrup, Jerslev
Ellen Nørgaard, København
Henning Nørhøj, Rønde
Irene og Erik Nørr, Viby Sj.

Birgitta Odén, Lund
Jens E. Olesen, Odense
Peter Ussing Olsen, Løkken
Rikke og Olaf Olsen, Odder
Tom Ploug Olsen, København

Birgit og Aksel Engberg Pallesen, Hvidovre
E. Thestrup Pedersen, Hellerup
Emil Pedersen, København

Erik Helmer Pedersen, Nærum
Inge Lise Pedersen og Jørgen Steen Jensen,
Frederiksberg
J. Ingemann Pedersen, Glumsø
Erling Ladewig Petersen, Odense
Esther Petersen, København
Lis Petersen, Hellerup
Niels Petersen, Brønshøj
O. Petri og K. Enemark, Lyngby
Mariann Ploug, Risskov
Birgitte Possing, København
Ole Wolfing Poulsen, København
Hans W. Praetorius, Herlev
Kirsten og Knud Prange, København
Hans Priemè og Vibeke Tønsberg, Hellerup
Johan Qvistgaard, København

Sigurd Rambusch, København
Jørgen Dieckmann Rasmussen, Esbjerg
Anja og Lorenz Rerup, Roskilde
Gunnar Richardson, Skara
Henny Riis, København
Birgit Rodhe, Lund
Kirsten Rohde, Gentofte
Knud Rosdahl, Gentofte
Lars Peter Rømhild, Birkerød

Vibeke Sandersen, Holte
Jørgen Schoubye, Virum
Tønnes Sirevåg, Oslo
Albret og Elly Skeel, Hellerup
Viggo Sjøqvist, Virum
Jørgen Skovbæk, Bagsværd
Tove og Harald Skovgaard-Petersen, Aalborg
Inge Skovgaard-Petersen, København
Jakob Skovgaard-Petersen, København
Eva Skovgaard-Petersen og John Gulløv
Christensen, København
Karen Skovgaard-Petersen og Lars Boje
Mortensen, København
Sven Skovmand, Stenvad
Peder Skyum-Nielsen, København
Egill Snorrason, København

Illa og Niels Steensgaard, København
Magnus Stefansson, Nattland
Erik Stengaard, Haslev
Bente og Klaus Struwe, Charlottenlund
Kamma Struwe, København
Helle Sundberg, Hørsholm
Jørgen Svane-Mikkelsen, København
Poul Svendsen, Ølstykke
Dorte Ravn Sørensen, Frederiksberg
Erik Ingemann Sørensen, Taastrup
Inger Sørensen og Erland Kolding Nielsen,
Virum
Johan Klinge Sørensen, Frederiksberg
Ole Sørensen, Holte
Preben St. Sørensen, Års
Søren Sørensen, Vedbæk
Åse Rahbek Sørensen, Holbæk

Hanne Thomsen, Nuuk
Hans Kargaard Thomsen, København
Niels og Birgit Nüchel Thomsen, Klampenborg
Rudi Thomsen, Århus
Bente og Karsten Thorborg, Almindingen
Heimir Thorleifsson, Seltjarnarnes
Gunner Thuesen, København
Inge-Birgit Thuesen, Køge
Leif Tolstrup, Aalborg
Harald Torpe, Søborg
Knud Tveit, Oslo
Jørgen Tvevad, Klampenborg
Gudmund Tyberg, Haderslev
Sven Tägil, Lund
Allan Tønnesen, Frederiksberg

Kjell Ivar Vannebo, Asker
Kamma og Kaj Varming, Fredericia
Ole Varming, Klampenborg
Hans Vejleskov, København
Ernst Verwohlt, Roskilde
Edel og Morten Laursen Vig, Roskilde
Chr. Vogensen, Bilstrup

Carlo Waaentz og Lisbeth Grubb Waaentz,
Hvidovre

Niels Birger Wamberg, Virum
Marek Wielgosz, V. Skerninge
Kjeld Winding, Frederiksberg
Peter og Mette Winge, København
Nete Balslev Wingender, København
Thyge Winther-Jensen, Fredensborg
Viggo Witt-Hansen, Vejen
Reinhold Wulff, Berlin

Anne og Jørgen Zeeberg, Lyngby

Thorleif Øisang, Sandvilxa
Eva Österberg, Lund
Bent Østergaard, Brøndby

Askov Højskoles Bibliotek, Vejen

Ballerup Stadsarkiv
Biblioteket for det folkelige Arbejde, Ollerup
Byhistorisk Arkiv for Søllerød Kommune
Byhistorisk Samling for Lyngby-Taarbæk
Kommune

Centralbiblioteket, Teknisk Afdeling,
Nykøbing F.

Danmarks Biblioteksskole, København
Danmarks Lærerforening, København
Danmarks Lærershøjskole, Haderslev
Danmarks Lærershøjskole/Biblioteket,
Vordingborg
Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek,
København
Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek, Odense
Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek, Skive
Danmarks Lærershøjskoles Bibliotek, Århus
Danmarks Pædagogiske Bibliotek,
København
Dansk Bibliotekshistorisk Selskab,
København
Dansk Folkemindesamling, København
Dansk Historielærerforening, Frederiksberg

Dansk Historisk Fællesforening, København
Dansk Pædagogisk Historisk Forening,
København
De Norske Skolehistoriske Samlinger,
Drammen
Den Gamle By, Aarhus
Det kongelige Bibliotek, København
Det Nordjyske Landsbibliotek, Aalborg
Det pædagogiske Selskab.
Duborgskolen, Flensborg

Erhvervshistorisk Bureau, Frederiksberg
Esbjerg Seminarium

Flakkebjerg Skolemuseum
Folketingets Bibliotek, København
Folkeuniversitetets landssekretariat, Odense
Foreningen Gentofte Børnevenner, Hellerup
Forlaget Systime A/S, Gjellerup
Föreningen för Svensk Undervisningshistoria,
Uppsala
Frederiksberg Seminarium/Biblioteket

Gentofte Kommunebibliotek, Hellerup
Greve Gymnasium
Grindsted Bibliotek
Gyldendal, Samfundsfagsredaktionen,
København

Haderslev Statsseminarium
Haslev Gymnasium
Helsingør Gymnasium
Historisk Institut, Aarhus Universitet
Historisk Institut, Háskóli Íslands, Reykjavík
Historisk Institut, Københavns Universitet
Holbæk Bibliotek, Teknisk Afdeling
Holbæk Seminarium, Biblioteket

Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks
Lærershøjskole
Institut for Formning, Håndarbejde,
Mediepædagogik og Musik, Danmarks
Lærershøjskole

Institut for Pædagogik, Københavns
Universitet
Institut for Økonomisk Historie, Københavns
Universitet

Jelling Statsseminarium
Jonstrup Statsseminariums Venner
Jægerspris Socialpædagogiske Seminarium

Kalundborg & Omegns Museum
Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík
Kolding Stadsarkiv
Københavns Stadsarkiv

Landsarkivet for Nørrejylland, Viborg
Landsarkivet for Sjælland m.m., København
Lokalarkivet for Thyborøn-Harboøre,
Harboøre
Lokalhistorisk Samling, Hammel
Lolland-Falsters Stiftsmuseum, Maribo
Lærerstandens Brandforsikring G/S

Museet for Thy og Vester Han herred,
Thisted
Møntergården, Odense

N. Zahles Skole, København
Norsk pedagogisk studiesamling, Oslo
Næstved Stadsarkiv
Nørresundby Gymnasium/Biblioteket

Odense Universitetsbibliotek

Reventlow-Museet, Pederstrup
Ringe Lokalhistoriske Arkiv
Roskilde Bibliotek
Roskilde Universitetsbibliotek
Rungsted Gymnasium
Rysensteen Gymnasium, København

Sanghistorisk Arkiv, Aarhus Universitet
Selskabet for dansk Skolehistorie
Silkeborg Bibliotek, Teknisk Afdeling
Skive Seminarium
Sorø Akademis Bibliotek
Sorø Amts Museum
Statens Erhvervspædagogiske Lærer-
uddannelse, Odense
Svendborg Bibliotek
Sydjysk Universitetscenter, Biblioteket,
Esbjerg
Sæby Museum

Trondheim Lærerhøgskole – Biblioteket,
Trondheim

Vejle Handelsskole, Vejle Handels-
gymnasium
Vestfyns Hjemstavngård, Glamsbjerg
Vordingborg Statsseminarium
Værløse Kommune, Kulturel Forvaltning
Ølgod Museum

Aalborgghus Gymnasium, Aalborg
Århus Kommunes Biblioteker, Teknisk
Afdeling

Med C. D. F. Reventlow på »le grand tour« 1769-70

Af Claus Bjørn

Den store Europa-rejse var i 1700-tallet fortsat et led i den unge danske adelsmands uddannelse. Den havde gamle traditioner og havde omkring midten af århundredet fået et forløb, der normalt rummede studier ved et eller flere tyske universiteter, et ophold i den fransktalende del af Schweiz og derefter besøg i Frankrig og England. I tidsskriftet »Den patriotiske Tilskuer« lader Sorø-professoren J. S. Sneedorff sin adelsmand planlægge følgende rejse for sin søn: »tre år i Göttingen for at studere Lovkyndigheden, Statskunsten og Historien, et Aar i Genève for at øve sig i det franske Sprog og i de skønne Videnskaber, og siden besøge nogle af de fornemste Stæder i Europa, for at kende Verden«.¹

Mange af akademisterne fra Det ridderlige akademi i Sorø tog ud på denne ofte flerårige rejse. Carl Wendt havde været med brødrene Christian Ludvig og Henrik Scheel von Plessen i Schweiz, Göttingen og Holland 1758 til 1761, Friderich von Buchwald var i Göttingen og Strassbourg sidst i 1760'erne.² A. P. Bernstorffs uddannelse havde strakt sig over fem år fra 1752 til 1757 med studier ved tyske universiteter og ophold i Genève, Wien, Rom, Paris og London, og den unge Ernst Schimmelmann rejste fra 1763 til 1767 i Europa.³ I slægten Reventlow havde C. D. F. Reventlows oldefader og farfader været på lange udenlandsrejser i deres unge dage, og farbroderen, Conrad Reventlow havde studeret ved universitetet i Leiden. Dennes søn, C. D. F. Reventlows fætter, der døde som 25-årig, havde fra 1753 til 1757 næsten fuldført det program, Sneedorffs adelsmand formulerede.

Det var en uddannelse, der var forbeholdt en snæver elite, langvarig og bekostelig. C. D. F. Reventlow fortalte senere sin forlovede, at hans fader havde anvendt al sin disponible kapital på hans og den yngre broder, Johan Ludvigs, studieophold i Leipzig og derpå følgende rejse. Og faderen havde da også afvist at sende den mindre begavede broder Conrad til udlandet, når han ikke ville få noget ud af rejsen.⁴ Men den bragte de unge mænd, der forstod at udnytte mulighederne, en all-round viden om europæisk kultur og samfundsforhold. De fik skolet deres smag, når det gjaldt kunst, musik og arkitektur, og de lærte ikke mindst »verden« at kende som en forberedelse til deres voksne tilværelse som på samme tid storgodsejere og statstjenere.

De sidste år af 1760'erne var rolige i Europa. Syvårskrigen var afsluttet i 1763 med en styrkelse af Storbritannien og Preussen, og en balance eksisterede en tid mellem Frankrig og Østrig. I Østeuropa trængte Rusland frem på det svækkede Osmanniske riges og Polens bekostning. Men i det centrale Europa herskede der fred. De to brødre, Christian Ditlev Frederik og Johan Ludvig Reventlow havde opholdt sig ved universitetet i Leipzig og særlig nydt filosofen C. F. Gellerts undervisning og samvær fra 1766, og de forlod det ved påsketid 1769 for at gøre deres »store tur« sammen med deres hovmester siden opholdet i Sorø, Carl Wendt.⁵

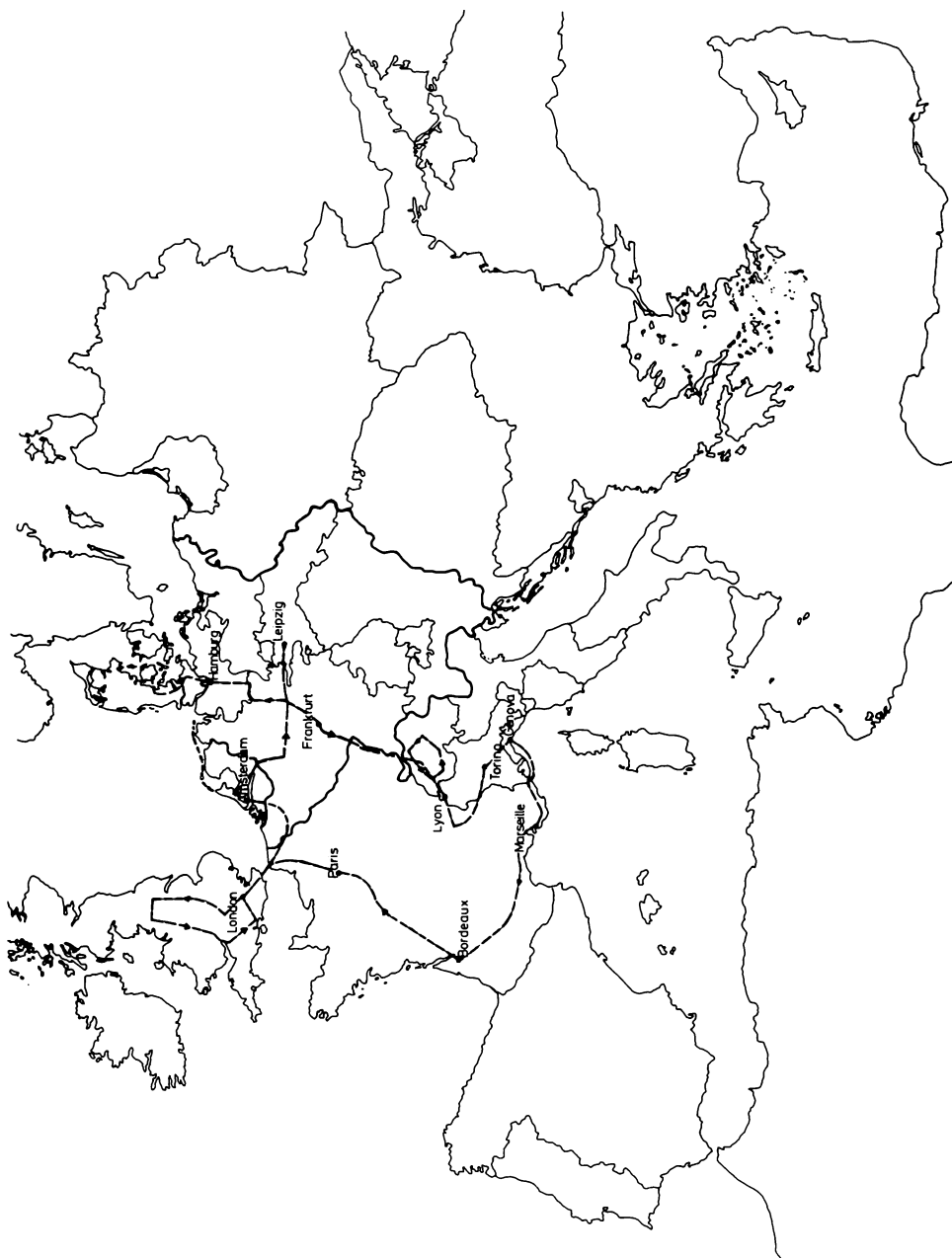
Den 29. marts 1769 indledte C. D. F. Reventlow sin rejsejournal med følgende: »Rejst fra Leipzig klokken 5 om morgenen og ankommet til Meissen klokken 7 om aftenen«. ⁶ Det var en strækning på godt 80 km eller hvad der i datiden var nær det maksimale for en dagsrejse. Egnen var smuk med klipper og bakker, floder og vinbjerger. De var et lille selskab på en halv snes personer i to rejsevogne. De fulgtes på den første strækning med den unge greve Johan Henrik Knuth og dennes hovmester, som var på en tilsvarende rejse, og som de skulle møde flere gange senere undervejs. Opholdet i Meissen strakte sig over en halv snes dage, hvor man besøgte Fyrsteskolen, et gymnasium, hvor C. F. Gellert havde været elev, de forskellige kunstsamlinger, biblioteker og byens berømte porcelænsfabrik. De havde haft introduktionsbreve fra Gellert med fra rejsens begyndelse, og det blev gennem hele rejsen den måde, hvorpå man skaffede sig adresser og modtagelse i den næste by. Når det vel at mærke fungerede.

De forlod Meissen den 11. april, besøgte fæstningen Königstein og ankom til Dresden om aftenen. Seværdighederne i byen og omegnen, herunder ikke mindst bjergværkerne, optog en halv snes dage. Dagen efter ankomsten spiste selskabet middag med den unge danske kaptajn Tønne Lüttichau, der var på en lignende dannelsesrejse. Også han skulle de møde flere gange senere. Turen gik nu mod vest gennem det tætbefolkede Sachsen til Jena, hvor brødrene og Wendt ankom den 28. april. De så en del af byens studenter salutere på torvet – de så vilde ud, men dog ikke så vilde, som den unge grev Reventlow havde forestillet sig. Jenas studenter havde ry for voldsom optræden, mens Leipzig derimod havde renommé for gode sæder og dannelse.

Om aftenen nåede de til Weimar, hvor de besøgte gehejmeråd Witzleben, der var beslægtet med familien Bernstorff, og næste dag spiste de ved hertugindeens taffel. Biblioteket var smukt og veludstyret, men en koncert om aftenen på slottet »ikkun mådelig«. Hertuginde var meget nådig mod de danske gæster, og han fandt, at hoffet i Weimar var meget sympatisk: »Jeg har ikke på et sted fundet så mange gode folk samlede som i Weimar«. Slottet var stort, men ikke særlig smukt, og byen Weimar havde omkring 10.000 indbyggere. Ingen fabrikker, noterede han kort 30. april i den karakteristik, han som regel i sin journal gav af en by ved afrejsen.

Også i Gotha blev de unge grever Reventlow modtaget ved hoffet, men i Eisenach måtte de tage til takke med et mådeligt værtshus. Turen gik videre over Hanau til Frankfurt, hvor rejseselskabet hævdede penge hos et af byens førende bankierfirmaer. En broder til indehaveren havde forretning i Bordeaux. Man aftalte af aflægge ham besøg, når de nåede til Frankrig. Byen tiltalte Christian Ditlev Frederik Reventlow – handelen var livlig og kunne sammenlignes med Leipzigs, hed det 14. maj i journalen. De fortsatte over Mainz, der til gengæld gjorde et dårligt indtryk. Byen var meget gammeldags. Der var mange jøder, og byen var fuld af soldater, der gjorde så megen støj, at man knap nok kunne føre en samtale på gaderne. Politiet fungerede ikke ordentligt her, ligesom det var tilfældet i så mange tyske byer. 19. maj nåede de til Mannheim. Her fik de en elendig lokal fører, der ikke kunne vise dem noget: »Slottet var stort og nyt. Alle huse er lige høje og kun parterre og en etage derover« – samme iagttagelse som senere Jens Baggesen gjorde.

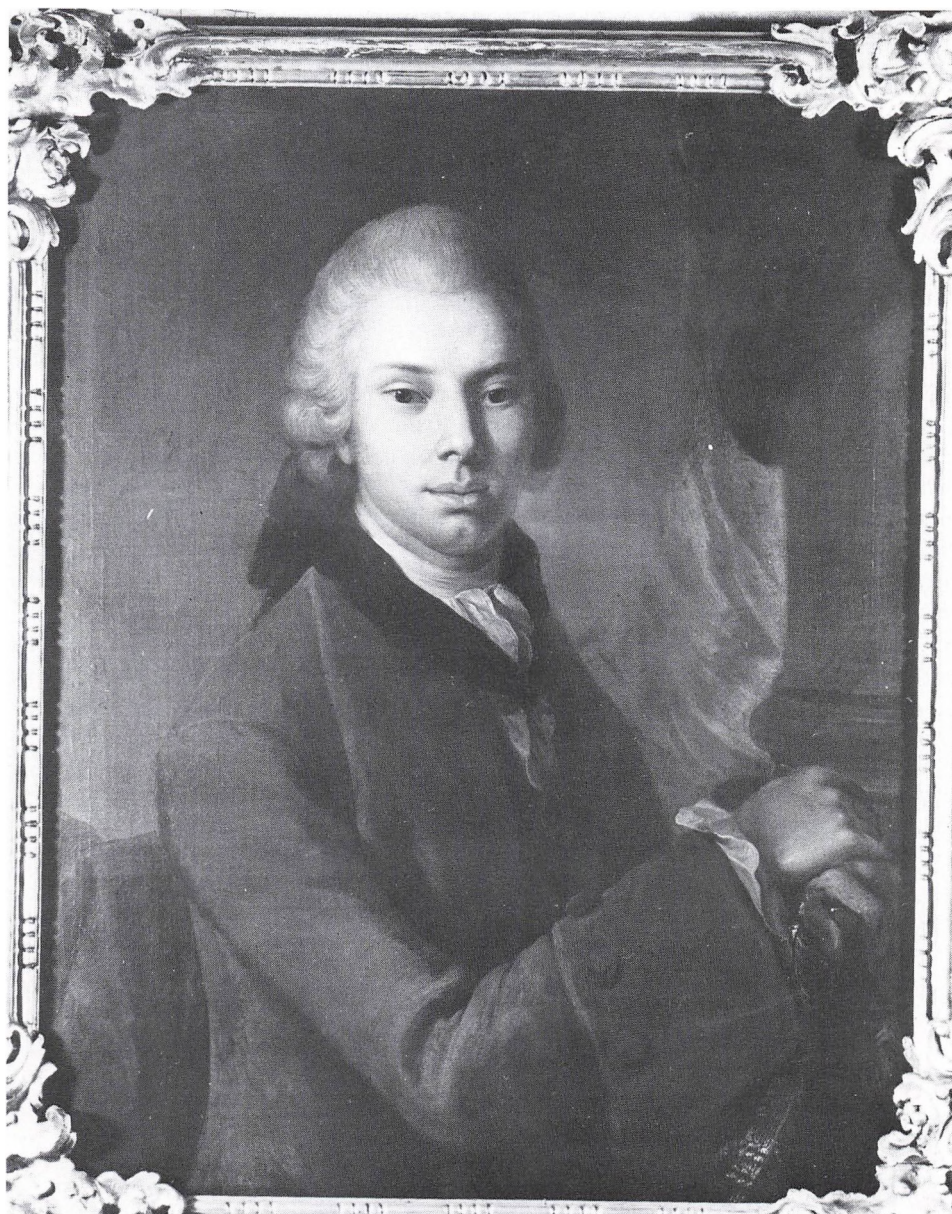
Så var Heidelberg en mere tiltalende by med en smukkere beliggenhed. De blev indbudt til taffel og præsenteret for en prins – navnet er ikke udfyldt i journalen. Næste station var Karlsruhe. Det danske rejseselskab blev indlogeret i gæstegiveriet »Arveprinsen«, men



Brødrene Reventlows rejserute 1769-70. Tegnet af I. Trollegaard.



Christian Ditlev Frederik Reventlow før og efter udlandsrejsen. Til venstre er han malet sidst i 1760'erne af U. E. Beenfeldt, og det noget kejtet malede portræt er i den repræsentative stil med kyrads og leopardskind.



Peder Als malede den unge greve i 1772. Dragten er nu civil og personkarakteristikken mere indtrængende, selv om søjlen og draperiet i baggrunden fortsat har reminiscenser af den heroiske stil. Malerierne befinder sig på Brahetrolleborg. Frederiksborgmuseets foto.

avancerede via en hofmand næste dag 25. maj til markgreven af Baden-Baden, blev indbudt til taffelet og tilbragte aftenen ved spillebordene på slottet. De følgende dage tilbragtes med de sædvanlige gøremål ved besøgene ved de tyske hoffer. Man besøgte kunstsamlingerne, bibliotekerne, de mere bemærkelsesværdige offentlige institutioner og fabrikker. De besøgte de fyrstelige slotte og anlæg og gjorde bekendtskab med hoffets ledende folk. Journalen rummer samlingernes indhold, antallet af bind i bibliotekerne, omtale af de mere fremtrædende kunstneres værker. Når der er tale om fabrikker eller institutioner fyldes siderne med tal og konkrete beskrivelser af maskiner og processer. Hvis man besøgte landbrug af særlig interesse, blev det nævnt. Men det var på linie med et bjergværk, en fabrik eller et møntkabinet. Man spiste ved taffelet til middag og aften, og Christian Ditlev Frederik Reventlow noterede ved disse lejligheder regelmæssigt, hvilke af herskaberne, der var til stede, og hvor han selv blev placeret ved middag og spillebordet. Da de to danske grever i Gotha ved taffelet blev sat lavere, end de mente sig berettiget til, nemlig ved hofmarskallens og ikke ved fyrstens bord, blev det kort og surt nævnt i journalen.

Aftenerne tilbragtes næsten uden undtagelse med kortspil. Stilen og tonelejet i journalens indførsler er normalt nøgtern og ganske selvbevidst. Byer og værtsfolk får karakterer – markgrevinden i Karlsruhe havde et smukt naturaliekabinet, som hun imidlertid frygtede var for beskedent i omfang til at vise frem! Naturaliekabinetter med forsteninger, prøver på bjergarter, rarieteter af alskens slags hos fyrster, storborgere eller naturvidenskabsmænd var stadige indslag i programmet gennem hele rejsen.

Det danske rejseselskab krydsede Rhinen og ankom til Strassbourg, hvor man hævdede rejsepenge. Domkirken var på programmet den følgende dag, 1. juni: »Vi gik op på Tårnet og gik så højt indtil der her ingen Gelænder mere er. Udsigten oppe er prægtig især paa Rhin Strømmen, hvor man ser den gøre mange bugter«. Domkirken var i det hele taget et beundringsværdigt stykke gotisk bygningskunst. Og trods journalens kortfattede fornemmer man lidt den svimmelhed, som Baggesen senere gav mæle i »Labyrinten«. Men en kirkelig procession, de så fra tårnet, fandt han ynkelig. Byen tiltalte ham i øvrigt ikke videre, og natten mellem 3. og 4. juni kørte man sydpå og nåede Basel i kirketiden. Christian Ditlev Frederik Reventlow noterede samme dag, at deres værtsfolk talte schweizertysk. Heller ikke Basel gjorde noget godt indtryk, og man rejste videre over Bern og til Lausanne.

I Lausanne blev de i et par måneder, antagelig for at træne deres franske sprog. Han opgav at føre journalen daglig, som han hidtil havde gjort det siden afrejsen fra Leipzig. De tog del i byens selskabsliv, hvor han fandt, at kvinderne dominerede. I øvrigt traf han her flere begavede kvinder end mænd. Han noterede, at gæsterne i de fornemste huse alle kunne gælde for adelige. Grev Knuth og kaptajn Lüttichau stødte til dem igen, og 12. august tog de i fællesskab på en ridetur i byens omegn. Rejsen gik over Vevey, hvis beliggenhed og kvindeligt dominerede selskabsliv charmerede – grev Knuth havde en introduktionsskrivelse med til byens ledende værtinde Madame Dufrière – op ad Rhonefloden til Sion. Den 19. august krydsede de bjergkæden Berner Oberland, spiste middag i Kandersteg, hvor Knuths hovmester måtte efterlades på grund af træthed efter bjergturen og nåede om aftenen til Thun. Efter nogle udflugter til omegnen, returnerede de til Bern. Her blev de opsøgt af Det økonomiske societets sekretær, der demonstrerede en nykonstrueret såmaskine for gæsterne. Den blev omhyggeligt beskrevet og aftegnet i journalen.

Under den videre rejse fik de nattely på et Cistercienserkloster – det regnede forfærdeligt – og morgenen efter besøgte man stedets bibliotek. Det rummede lidt til deres undren alle oplysningsfilosoffen Christian Wolffs skrifter. Klosteret udstyrede dem med en introduktionsskrivelse til Luzern, hvor de tilbragte et par dage, og derpå rejste videre til Zürich. Besøg i samlinger og biblioteker, samvær med fremtrædende borgere og udflugter til omegnen var også her programmet. I Schaffhausen måtte den normalt nøgterne journalfører 3. september medgive oplevelsen af Rhinfaldet: »Det er kun i Schweiz, at man har sådan et syn«. Det blev sammenlignet med de andre vandfald, han havde set, men dette bar dog prisen. I Basel blev rejsekassen fyldt op, og turen gik over Solothurn til Biel, Neuchâtel, hvor Knuth og Lüttichau mødte dem igen. De havde introduktionsskrivelse med til byens førende købmand, på hvis landgods man indtog middagen. Derefter returnerede selskabet til Lausanne, hvor der gik en uges tid med at pakke og tage afsked – han noterede 18. september, hvilke mænd og kvinder han havde haft størst glæde og udbytte af at være sammen med.

Næste station på rejsen var Genève, en aristokratisk styret bystat og i 1700-tallets anden halvdel et af centrene for europæisk kulturliv. Brødrene Reventlow og Wendt havde taget afsked med grev Knuth, mens Lüttichau gjorde dem følgeskab. Dagen forløb med besøg i samlinger, visitter, udflugter, bl.a. til Voltaires sommerresidens les Délices, og med undervisning i urmagerfaget. Man traf naturligvis også historikeren Paul-Henri Mallet, der havde opholdt sig i Danmark 1752-60 og som en af første havde gjort Europa opmærksom på den danske fortid. De var nu tæt på Frankrig – en middag hos den franske resident i Genève blev fremhævet for sin kulinariske kvalitet. Der var mange slags is til dessert. Hidtil havde Reventlows kommentarer til måltiderne alene handlet om usædvanlig dårlig mad eller gæstgiverens ublu priser!

Den 7. oktober forlod selskabet Genève, måtte underkaste sig visitation ved den franske grænse – og en gang til lidt senere i en by, han ikke fik navnet på. Det var alene for at chikanere dem, noterede han. Dagen efter nåede de Lyon. Man fandt et møbleret logi, og den sædvanlige introduktion med visitter, genvisitter og besøg i samlinger og institutioner (her bl.a. hospitalet) tog sin begyndelse. I de rige private malerisamlinger blev antallet af hollandske, italienske og franske mesterværker noteret. I Lyon var de store manufakturvirksomheder seværdigheder, der blev besigtiget, og der blev anført priser og mængder. Derimod mente brødrene ikke, at man skulle ofre penge på at tage udenfor byen den 15. september, hvor det var skik, at den jævne befolkning i byen drog ud »for at gøre støj og sige hverandre uforskammetheder«.

Den 17. oktober afrejste selskabet med Torino som destination. I Modane umiddelbart ved den nuværende fransk-italienske grænse besøgte de et bjergværk. Direktøren havde ikke tid til at vise dem rundt, men Reventlow talte med en arbejder, der gav ham nogle oplysninger. Og han gjorde et rids af værkets maskineri. Dagen efter gik de over Mont Cenis. Heldigvis var vejret godt, og den 24. oktober ankom de til Torino sammen med en tysk greve Alheim, men havde truffet undervejs, og den gamle bekendt, kaptajn Lüttichau.

Det tog et par dage at blive præsenteret ved hoffet, så de fik set Torinos kirker og store operahus. Den 28. oktober blev de så forestillet for kongen af Sardinien, hertugen og hertuginde af Savoyen og prinsen af Piemont. Om aftenen promenerede man, blev præsenteret

teret for diplomater og Torinos adel, og senere var man til stede ved en assemblé, hvor Reventlow blev præsenteret for den spanske og napolitanske gesandt. Han spillede et parti skak med den sidste »hvilket jeg lykkeligvis tabte«. Den 29. oktober forløb med visitter hos kongefamiliens medlemmer og hos marquise de Vangera og Madame de Saint Gileto, der holdt saloner. Med forbindelserne til fyrsten, diplomatiet og Torinos førende saloner var opholdet i Piemonts hovedstad lagt i de forventede rammer: Om dagen besøg på slotte, palæer, kunstnerateliers – således den mondæne maler Cignarolis – kirker og fabrikker, om eftermiddagen promenaden og om aftenen operaen eller selskaber. Kongen gav dem tilladelse til at bese arsenalet, hvis mekaniske indretninger blev aftegnet og beskrevet. Den 14. november gjorde man afskedsvisitter, og rejste via Alessandria til Genova. Man var introduceret, og to-tre visitter blev aflagt i deres logi allerede på ankomstdagen 19. november. Om aftenen gik de i teatret. Det var en italiensk komedie, dårlig og langstrakt – men Harlekin, der var hovedpersonen, var dog temmelig god, betroede han journalen. Når bortses fra fraværet af et fyrstehus, så forløb opholdet her som i Torino.

Den 28. november afsejlede selskabet til Monaco, fortsatte ad landevejen til Nice og videre til Toulon. Det var en stor skuffelse at få at vide, at ingen fremmede kunne få lov til at besøge orlogsflåden eller arsenalet. Christian Ditlev Frederik Reventlow fandt, at besøget her så var spildt. De gik dog ned til havnen, og fik af søfolkene lov til at gå ombord i en fregat, der var ved at få sat masten i. Der var dog intet bemærkelsesværdigt at iagttage. Næste mål var Marseille, hvor de fik deres portrætter malet af lokal kunstner. De rejste over Tarascon til Nîmes og videre til Montpellier, hvor de som forventet mødte lensgreve Henrik von Holstein til Holsteinborg, der som Knuth og Lüttichau og de to grever Reventlow var på dannelsesstur. Efter Montpellier fortsatte de over Carcassonne til Toulouse, hvor det danske selskab tilbragte nytåret. Nytårsaftnen var de i teatret.

Nytårsdag 1770 rejste brødrene Reventlow og deres hovmester Carl Wendt videre mod Bordeaux, hvortil de ankom den 4. januar. De opholdt sig her en uges tid, men byen synes ikke at have gjort et større indtryk på det danske selskab. Reventlow noterede nogle få data vedrørende vinhandelen: »Den bedste vin er den fra Graves og Medoc«. 12. januar gik rejsen mod Paris, hvortil de ankom den 20. januar efter lange og uinteressante dagsmarcher.

Men Paris blev noget af en skuffelse. Intetsteds under rejsen er notitserne i journalen så korte og intetsigende som under de henvendte fire måneders ophold. Et par dage efter ankomsten tog man med den danske gesandt til Versailles, hvor man da også 23. januar opnåede foretræde for hertugen af Choiseuil, Frankrigs udenrigsminister og en af de mægtigste mænd ved Louis 15.s hof:

»Vores envoyé præsenterede os allevegne. Ingen sjæl snakkede med os uden Madame Victoire som spurgte mig hvorledes vores Konge befandt sig. Le Duc de Choiseuil værdigede os ikke heller at snakke med os, mens hertuginde sagde to ord til mig, hvorpå jeg svarede ligesåmeget.«

De unge danske grever aflagde deres visitter, men traf ingen hjemme. Og det blev hurtigt klart, at de måtte tilbringe tiden i Paris som turister og i det store og hele overladt til sig selv, de bosiddende danskere og rejsefæller som kaptajn Lüttichau, der atter sluttede sig til dem her. Et par år forinden var det lykkedes for Ernst Schimmelmann at blive indkaldt i det højere parisiske selskabsliv. Christian Ditlev Frederik Reventlow anskaffede sig byplan og guide, og de daglige indførsler knytter sig direkte til deres rejsefører. Der er kun lidt i Paris,

der giver anledning til kommentarer. Den 27. februar: »Denne dag som er mardi gras går mange masker omkring i byen, som gør galskaber«. Den 12. april kørte de ud til Versailles for at bivåne den ceremoni, hvor Kongen af Frankrig vaskede de fattiges fødder. Men Christian Ditlev Frederik Reventlows kommentarer var kun negative. De fik ikke en ordentlig plads. Kongen hastede gennem sin del af ritualet, det hele virkede overfladisk, og så var kuskens gået til kirke, da de ville hjem. Resten af eftermiddagen blev han i deres logi. Dagen forløb med besigtigelse af byens seværdigheder om dagen, om eftermiddagen spadseretur i parkerne og om aftenen teater, der synes at have været det eneste lyspunkt under deres ophold i Paris. De gik til både opera, franske og italienske komedier, og de fik gennemgående en positiv kritik. Men hen mod opholdets slutning har journalens notiser ofte helt stereotyp: »Jeg gik omkring i byen«, og der er et strejf af skuffelse over omtalen af en af de sidste aftener: »Vi spiste hos Hr. Plessen. Jeg spillede med Mad. Petival. Dr. Wendt og Plessen var næsten hele selskabet.«

Ligesom præsentationen i Versailles var blevet en afvisning, så havde Paris' aristokratiske selskabsliv med et par undtagelser ikke modtaget de to unge danske adelsmænd. De traf ingen hjemme ved de talrige visitter de aflagde, og det var kun nogle danskere i byen, der aflagde dem visit. De oplevede også – selv til fods – at se Paris' aristokrati fremvise de fornemste ekvipager kørende i Bois de Boulogne. Mod slutningen af opholdet stak de på det nærmeste af fra deres lille kreds af danske bekendte og besøgte byens omegn, og afrejsen fra Frankrigs hovedstad den 25. april skete næppe med tungt hjerte.

Over Amiens nåede de til Calais den 27. april, og dagen efter satte paketbåden dem over Kanalen. Det var hårdt vejr, og alle ombord blev søsyge. I Dover mødte de det moderne England i form af en omnibus, der kørte dem og andre passagerer til London, hvor de ankom den 29. april. De fandt et logi i Suffolk Street, opsøgte den danske gesandt, en bankier og en skrædder, der kunne »klæde os på engelsk«. Senere noterede Christian Ditlev Frederik Reventlow, at de spiste et engelsk måltid. At de var kommet til et andet samfundssystem oplevede de hurtigt, da de efter besøget hos skrædderen løb ind i en politisk demonstration til fordel for den radikale politiker John Wilkes (1727-1797). Et optog på 40 vogne medførte transparenter og plakater påmalet nr. 45 – det var det hæfte af tidsskriftet North Briton, der havde ført til Wilkes' fængsling for påstået majestætsfornærmelse. Alle kuskbar en kokarde i whiggernes blå farve. Journalen svulmer pluselig op med sansede og sete indtryk af byen og dens mennesker.

Hvad der mislykkedes i Versailles, opnåede man på Buckingham Palace allerede den 2. maj. De blev præsenteret for kongen, Georg III, og kom senere til hoffestligheder. Det var, hvad de stræbte efter, og det gav de ønskede invitationer. Men han kunne dog ikke dy sig for at harcellere over ceremoniellet. Allerede den anden aften i London besøgte de forlystelses- og beværtningsetablisementet »Rennelaugh«, hvor man for en beskedent entré kunne nyde mad og drikke i den store sal eller i separate kabinetter. Stedet tiltalte den unge danske greve, og de kom der hyppigt under deres ophold i den engelske hovedstad. Med hoffet var de til en tropperevy på Blackheath, og besigtigelsen af London begyndte med City, St. Paul, Børsen og Bank of England. Cambridge tog tre dage: »Vi gik omkring i de små promenader, som går bagved kollegierne og som er meget smukke. Studenternes klæder huer mig ikke, det ser pedantisk ud,« skrev han i sin dagbog 19. maj efter den allerede da obligate tur langs »the Backs«. Tilbage i London arbejdede man sig gennem seværdighederne, og besøgte

»Wauxhall«, der charmerede endnu mere end Rennelaugh. Men den tætte trængsel af publikum var tilsyneladende en uvant oplevelse. Når man havde været vokset op med altid at blive introduceret og præsenteret, var denne offentlighed noget nyt og anderledes.

Med den danske gesandt overværede de Parlamentets åbning 19. maj, udnævnelsen af den nye Lord Mayor i City 23. maj, og de var gæster ved assembléer, aristokratiets og kongefamiliens koncerter og blev tydeligvis i modsætning til Paris indladt i Londons society. De mødtes igen hyppigt med kaptajn Lüttichau og grev Holstein, men middage og aftener blev nok så ofte tilbragt sammen med englændere. Teatrene i London tiltalte ikke Christian Ditlev Frederik Reventlow som dem i Paris. Han forlod en opførelse af »As You like it« på Drury Lane – »et meget dumt stykke« – før den var spillet færdig. Den yngre broder delte den ældres opfattelse af teaterlivet i London, men Shakespeare's »Købmanden i Venedig« gav ham dog en næsten chokerende oplevelse.⁷ Koncerterne gav derimod ofte anledning til ros. Han var tydeligvis optaget af livet i den engelske hovedstad, kommenterede arkitekturen og de mennesker, de mødte i de knap to måneder, deres ophold varede. Samtidens engelske arkitektur tiltalte ham, og Kensington Palace fik en næsten begejstret omtale i journalen for 16. maj.

Den 20. juni forlod de to danske grever og deres hovmester London. Christian Ditlev Frederik Reventlow havde bemærket sig, at der i de sidste få dage havde været færre mennesker i Rennelagh, fordi man var begyndt at ligge på landet. Den første dag nåede de til Oxford, og den følgende dag til Woodstock, hvor de besøgte Blenheim Palace, hvis skatte af møbler og malerier blev omhyggeligt noteret og vurderet i journalen. Derpå rejste de mod nordøst over Buckingham til Stamford og videre til Grantham med besøg på de prominente country houses, bl.a. Stowe ved Buckingham og Lord Exeter's Burleigh House, der var åbne for besøgende. I Nottingham besøgte de industrivirksomheder og minedrift i omegnen. I Sheffield gik dagene med virksomhedsbesøg, og Reventlow forsynede sine journaloptegnelser med små skitser af mekaniske detaljer. Rejssemålene i Midt- og Nordengland var vekslende: de driftige industribyer og de store landsæder som Hadley Park og Castle Howard. Katedralen i York fik et par timer og et par linier i journalen 4. juli, og byen tiltalte ikke den unge grev Reventlow. Leeds og Manchester affødte længere beskrivelser af processerne i byens tekstilvirksomheder og livlige handel. Her stiftede de også bekendtskab med kanaltransport: »Vi tog på Duc de Bridgewaters kanal til Worsley. Vi så adskillige steder kanalen løbe over landeveje og et sted over en temmelig stor flod – det er et meget dejligt og bekosteligt værk,« skrev han under 13. juli. Begge brødre fandt det England, de mødte frugtbart og velopdyrket, driftigt og tætbeholdt. Johan Ludvig bemærkede i et brev til søsteren, den tætte trafik af rejsende, voksne som børn.⁵

Over Liverpool gik rejsen nu mod syd over Newcastle-under-Lyme til Birmingham, hvor det atter gjaldt industribesøg. Videre sydpå over Gloucester til Bristol og den 25. juli ankom det danske selskab til Bath, der var det danske selskabs station i en uges tid. Christian Ditlev Frederik Reventlow fandt, at priserne her var det rene optrækkeri. De tog nødtørftigt del i kurbyens rituelle liv. I denne del af England var det atter fortrinsvis de prægtige landsteder og billedsamlinger, der fik plads i journalen. Igen sydover via Salisbury til Portsmouth, hvor interessen koncentrerede sig om flådehavnen. Den 3. august var man tilbage i London, hvor de aflagde afskedsvisitter og Christian Ditlev Frederik Reventlow købte stråhatte til sin søster, Louise gift Gramm. Den 14. august krydsede de igen kanalen fra Dover til Calais.

Denne gang var det kun kaptajn Lüttichau, der blev søsyg, og det tilskrev han en hummer, han havde spist!

Der var en anden atmosfære over opholdet i England. Frankrig og Paris oplevede de udefra, men her kom de i højere grad indenfor. De traf langt flere mennesker end i Frankrig, dels i private hjem, men også i offentlige sammenhænge i Londons Rennelaugh eller Wauxhall eller badet i Bath. Det moderne Englands byer, industrier og handel optog tydeligvis Christian Ditlev Frederik Reventlow, der fandt den stærkt ekspanderende industriby Birmingham tiltalende og smukt bygget. Landskaber og landbrug fik kun korte kommentarer med på vejen, og de agerdykningsredskaber, de fik forevist, f.eks. en dobbeltfureplov, imponerede ham ikke ifølge journalens ord 25. juli. Egnen om York var øde og svarede ikke til det begreb, man havde om England. Intet under, at der var mange highwaymen – landevejsrøvere – noterede han 5. juni. Den yngre broder var begejstret for den nye engelske havestil, de havde stiftet bekendtskab med.⁹

I Frankrig kom »Voyage Pittoresque de la Flandre et Brabant«, trykt i 1769, frem som rejsefører. Turen gik over Lille til Bruxelles og videre til Nederlandene. 31. august ankom de til Haag. Opholdet i Holland, der strakte sig over godt en måned, fik noget af den samme karakter som tiden i England. Det danske selskab, hvortil kaptajn Lüttichau og grev Holstein synes at have sluttet sig mere eller mindre permanent, fik en bred kontakt med de førende sociale lag i Holland. De undgik dog ikke ærgrelser: »Den engelske ambassadør efter at have ladet sig erkundige i vores hus om det var vist at vi rejste samme dag, skikkede til Lapotteri (en bekendt) et kort, hvormed han lod os bude til mandag. De folk, som ikke vil være høflig imod en skulle ikke stille dem an som om de var det,« hed det lakonisk 16. september.

Ligesom i England vekslede man mellem besigtigelse af kunstsamlinger og kabinetter og besøg på markeder, handelsvirksomheder og industriforetagender. Oplevelserne i Holland blev ofte sammenlignet med indtrykkene fra England. At en hr. Oedinger, man traf på, havde opholdt sig i England i 13 måneder og var blevet til en engelskmand, skal antagelig opfattes som en kompliment. Reventlow havde vanskeligheder med at forstå sproget, der satte begrænsninger for deres udbytte af det hollandske teaterliv. Skuespillerne synes at efterligne de engelske. Det var ikke noget negativt billede, journalen tegner af Holland. Gæstgiverierne er gode og ikke så dyre som i England, og Reventlow noterede sig flere gange, hvordan kloakkerne fungerede. Men Holland var i forhold til England mindre smagfuldt, mere jævnt, mindre moderne.

Den 1. oktober forlod de Amsterdam og kom over Utrecht og Nijmegen til Düsseldorf den 5. oktober. Her besøgte de galleriet, og da der ikke var noget katalog at få til købs, så blev samtlige billeder nævnt og karakteriseret i journalen. Rejseruten gik over Paderborn til Kassel og videre til Göttingen. Fra Kassel til Göttingen – en strækning på henved 50 km – gik de to brødre til fods. De kom først frem, da det var blevet mørkt 17. oktober, men spiste til gengæld aftensmad med god appetit. Vognen med deres bagage og Dr. Wendt ankom først to timer senere. I Göttingen gjorde de professorernes bekendtskab, og Christian Ditlev Frederik Reventlow noterede i journalen, at universitetet for de mange gode professorers skyld for indeværende tid er det bedste i Tyskland.

Ruten gik videre over Hannover til Braunschweig. Herfra gik brødrene til fods til Wolfenbüttel, hvor de besøgte det allerede da berømte bibliotek: Desværre var bibliotekaren, G. E.

Lessing, ikke til stede, så de blev vist omkring af en uvidende medarbejder, noterede Christian Ditlev Frederik Reventlow lidt skuffet 25. oktober. Men bibliotekets samlinger var imponerende. Turen gik nu over Lüneburger Heide til Celle og videre til Lüneburg, hvor de besøgte saltværkerne, og den 31. oktober nåede de Hamburg. Her tog de efter et par dage til Altona, hvor de traf deres gamle lærer fra tiden ved Gymnasiet, Basedow – »han er blevet noget før, men er munter.« De måtte også aflægge visitter hos de øvrige lærere, professorer, fra gymnasiet, og de var desværre alle hjemme! Grev J. H. E. Bernstorff var derimod ikke hjemme (to gange), og en invitation fra skatmester Heinrich Ernst Schimmelmann nåede dem ikke i rette tid – her havde de ellers kunnet møde Bernstorff. Digteren Klopstock tog imod 4. november, og var meget artig, men holdt på dem så længe, at de måtte opgive at nå til Schimmelmanns i Wandsbek den aften.

Fra Hamburg krydsede man sig gennem hertugdømmerne fra bekendt eller slægtning til den næste. Over Lübeck til hertugfamilien i Eutin, klosteret i Preetz og den holstenske familie Reventlows residens i Kiel, hvor man blev præsenteret for prins Carl af Hessen og hans hustru. Over Slesvig, Flensborg, Sønderborg til Augustenborg, hvor de fandt hertugen dybt nedbøjet over hustruens død. Journalens sidste indførsel er den 19. november 1770, hvor de var nået til Haderslev. De havde forgæves forsøgt at komme over til Bøjden fra Fynshav, men det var for hårdt vejr, og krydsede nu Lillebælt ved Årøsund og genforenedes med familien på Brahetrolleborg.

Den halvandet år lange rejse havde ført dem gennem det civiliserede Europa – de tyske lande, Schweiz, Italien, Frankrig, England og Holland. Foruden tysk havde de lært at beherske fransk og engelsk. De havde set, hvad den samtidige europæiske kultur havde at byde på med hensyn til teater, musik, malerkunst, arkitektur og naturvidenskab – de talrige besøg i naturhistoriske samlinger gav anledning til detaljerede kommentarer. De havde fået alle muligheder for at danne deres smag efter, hvad Europas kulturcentre havde at fremvise. Fortiden spillede en ringe rolle. Gammeldags byer var uvægerligt »stygge« og middelalderens katedraler i England og Frankrig var kortfattet »gotiske«. Så meget mere fyldte nutiden. Kanaler i England, chaussées i Frankrig og teknologi overalt i miner, arsenaler og fabrikker blev studeret med interesse. Økonomisk driftighed, befolkningsfremgang og vel fungerende institutioner blev positivt omtalt. Naturen undervejs blev næsten stereotyp opdelt i frugtbare, dvs. velopdyrkede, tæt bebyggede, eller mindre attraktive egne. Der skulle gletschere og vandfald i Schweiz til at aflokke journalens forfatter mere end et par intetsigende ord. Om landbruget kun få skematiske bemærkninger. Derimod var Johan Ludvig tilsyneladende mere optaget af at sammenligne de franske bønders elendige stilling sammenlignet med de danske fæstebønders.¹⁰ For Christian Ditlev Frederik Reventlow var landet først og fremmest mellemrummet mellem de byer, der var rejsens mål. Her var den europæiske kultur, de skulle bringes til at være fortrolig med og selv beherske i deres fremtidige tilværelse i Danmark.

Journalens forfatter fremtræder som en velbegavet, bredt interesseret og selvsikker ung adelsmand, hvis kommentarer til alt fra operaopførelser til tekniske innovationer nedfældet dag for dag ud fra den forvisning om, at han kunne vurdere de indtryk, han mødte. Det er også en ung greve og arving til en af Danmarks største godsbesiddelser, der forventede, at omgivelserne viste ham den respekt, der tilkom ham. Oplevelserne ved de tyske hoffers bekræftede ham heri, og Torino blev en triumf. Versailles og Paris blev derimod en afvis-

ning. Her satte England nye rammer. England var anderledes, men tiltrækkende anderledes. Han nød åbenlyst at besøge Rennelaugh og Wauxhall. Han klædte sig engelsk og fik sit hår friseret efter engelsk mode, og på resten af rejsen gennem Holland og Nordtyskland blev indtrykkene i England mere eller mindre åbenlyst den målestok, der blev anlagt.

Der blev holdt hus med pengene på brødrene Reventlows rejse. Det er få gange, der bliver omtalt indkøb, og de er beskudne som stråhattene til søsteren. Opskruede priser, f.eks. i Bath i England, giver sig udtryk i ærgerlige bemærkninger i journalen. Blev der holdt igen på økonomien, så synes der også at være holdt hus med følelserne. Han er tiltalt og optaget af de kvinder, der fører an i det højere selskabsliv i Lausanne, og opholdt ved hoffet i Torino, hvor det hele lykkedes, bliver tydeligvis nydt i fulde drag. Katolsk, anglikansk og i Holland reformert kirkeliv iagttages uden synderlige reaktioner i journalens referater. Hofceremoniellet i Versailles og på Buckingham Palace giver anledning til ungdommeligt respektløse kommentarer. Men stemningsudslagene er nu mest mærkbare, når et gæstgiveri er dårligt, en postmester ikke har sørget for heste, eller når behandling fra omgivelsernes side ikke stemmer overens med, hvad han forventede.

Christian Ditlev Frederik Reventlow havde sammen med sin broder Johan Ludvig i det væsentlige gennemgået det uddannelsesforløb, som Sneedorff havde skitseret i »Den patriotiske Tilskuer«. Sorø og Leipzig var ganske vist trådt i Göttingens sted, Lausanne i Genève, men de havde lært at kende verden ved at besøge nogle af de fornemste steder i Europa. Rejsen havde strakt sig over halvandet år, hvad der ikke var særlig længe i forhold til andre unge adelsmænds rejser på samme tid. Men de havde nu lært at beherske de europæiske hovedsprog i skrift og tale. Et halvt år efter deres hjemkomst skrev den yngre af de to brødre fra Norge et brev til søsteren, hvor han for sjov vekslede mellem tysk, engelsk, fransk – og dansk.¹¹ Den så højt attråede J. H. E. Bernstorff havde fået et glimt af de to unge grever Reventlow i Hamburg. De havde korrekt trukket sig tilbage, da han aflagde besøg i et hus, hvor de to unge var på visit. Bernstorff skrev til Ditlev Reventlow, at de syntes at have haft udbytte af deres rejse. Det samme var søsteren Louises indtryk.¹² Ikke mindst Christian Ditlev Frederik, der tidligere havde været indesluttet og ufri i sin omgang med andre, havde nu vundet mere sikkerhed i sin fremtræden.

Uddannelsestiden var ved at være forbi. Den blev udvidet med en studietur til Norge det følgende år, hvor de to brødre satte sig ind i minedrift, og derefter tog de fat på praktisk godsadministration – den ældre på Ålstrup under Christianssæde, den yngre på Brahetrolleborg. Det ville have været naturligt at begynde som auskultant i »Den røde bygning«, men det var netop nu Struensees korte tid ved magten. Da han var fældet og den gamle tingenes orden så nogenlunde genskabt, kunne de to unge grever Reventlow 1. februar 1773 begynde på den karriere, som tiden i Sorø, studierne i Leipzig og rejseårene i Europa havde forbedret dem til.

Noter

1. K. F. Plesner: *Jens Scheiderup Sneedorff*, 1930, s. 20.
2. T. Glahn: *Soraner-Biografier 1747-1800*, 1975 s. 46, 54.
3. DBL 2 s. 26, 13 s. 89.
4. Louis Bobé: *Efterladte Papirer I*, 1895 s. 20, Chr. D. Reventlow til P. Schønning 2.7.1766, Kgl. Bibl.
5. L. Bobé i *Til Edvard Holm* den 26. Jan. 1913 s. 20ff.

6. Beskrivelsen af rejsen er, hvor der ikke henvises til andre kilder, baseret på C. D. F. Reventlows rejsejournal der befinder sig i privateje, men er stillet til rådighed for forfatteren til udarbejdelse af en biografi af C. D. F. Reventlow. Journalen er ført på dansk. I citatet er sproget normaliseret. Kopi i RA.
7. Louis Bobé: *Efterladte Papirer* II, 1896 s. 3ff.
8. Ibidem s. 6.
9. Ibidem s. 7.
10. Ibidem s. 3.
11. Ibidem s. 7.
12. Aage Friis: *Bernstorffske Papirer* II, 1907 s. 102.

Flere end Askov

– højskoler i Ribe amt

Af Verner Bruhn

Det er i sidste halvdel af 1860'erne at Danmark for alvor bliver et højskoleland. Før 1864 var der oprettet 15 »bondeskoler«, men derefter gik det stærkt. I 1864-65 grundlægges otte højskoler, 1866 til 1868 oprettes ikke færre end 42, og 1869 til 72 yderligere 11.¹ Med disse 61 nyoprettelser var den store grundlæggelsestid omme, selv om der naturligvis blev oprettet skoler århundredet ud. En del af disse skoler eksisterer endnu, men de fleste, langt de fleste er forsvundet igen, nedlagt efter kortere eller længere levetid fordi elevtilgangen var for ringe. Årsagen til det svigtende elevtal kan være mange. Måske var befolkningsgrundlaget for spinkelt, måske var lærerne ikke gode nok, måske lå skolen uheldigt i trafikal henseende. Et andet spørgsmål kan dog også have interesse: havde disse nedlagte skoler en betydning for det lokalområde de lå i, også ud over den tid skolerne var i funktion?

Der skal i det følgende gøres et spagfærdigt forsøg på at belyse disse spørgsmål for Ribe amts vedkommende. De fleste vil umiddelbart tænke på Askov når Ribe amt nævnes. Det er ikke så mærkeligt for Askov er så kendt, men der har været flere end Askov. Det er nogle af disse nedlagte og »glemte« skoler der skal fremdrages, medens Askov ikke vil blive behandlet. Dens historie er velbeskrevet andre steder.²

Askov begyndte sin virksomhed i de nye omgivelser den 3. november 1865 med indvielsestale af »den sølverhvide etatsråd« og foredrag af skolens lærere.³ Men trods den festlige åbning vidste både lærere og vennekreds at der var problemer nok at slås med. I sognet var der ikke større begejstring for skolen og Askov var da også den direkte anledning til to højskolegrundlæggelser, begge at betragte som modtræk til Askov – og begge i usædvanlig grad mislykkede.

Søgaard højskole

Kun ca. 14 km fra Askov lige uden for Vamdrup indrettedes samme år en højskole på en gård der senere fik navnet Højskolegården. Søgaard var en såkaldt »godsejerskole«, oprettet af store jordejere med tilknytning til Oktoberforeningen⁴ – den såkaldte alliance mellem de store og de små bønder. Drivkraften i oprettelsen af højskoler var lensbaron G. F. O. Zytphen-Adeler, og han deltog også personligt i agitationen for at oprette en højskole nær (Kongebå)grænsen som kunne være en støtte for de danske i Sønderjylland. Han indbød til »oprettelse af en højere landboskole« ved Danmarks sydgrænse og han mødte tilstrækkelig velvilje til at skolen blev oprettet.⁵ Det var afgørende for Zytphen-Adeler at skolen ikke var grundtvigsk, og den nye skoles formål blev »at bibringe landbostandens confirmerede ungdom en videregående undervisning i de almindelige skolefag samt sådan kundskab i naturvidenskaberne og landøkonomien m.m. som kan komme dem til nytte i deres fremtidige

stillinger som agerbrugere«. ⁶ Der er i øvrigt den finesse ved Søgaard at Ludvig Schrøder og Flor i deres søgen efter et sted at tage hen efter Rødding overvejede Søgaard, også evt. i samarbejde med godsejerne. ⁷ Nu blev det i stedet to skoler med forskellig målsætning. Nogen konflikt mellem dem kom det dog ikke til – eleverne fra de to skoler besøgte endda hinanden et par gange de første år. ⁸ Søgaard blev ledet af forstander D. H. Ross fra åbningen i 1865 til 1876. Hans efterfølger blev H. A. Brammer, og begge havde de været lærere i Sønderjylland og var blevet forvist af de preussiske myndigheder. Skolen havde mellem 20 og 30 elever i gode år, i dårlige kun omkring en halv snes. Den klarede sig igennem 70erne men i 1884 ophørte skolens virksomhed. De godsejere der havde været med til at støtte den havde forlængst indset, at det ikke blev Søgaard der blev »danskhedens skole nær grænsen« som tanken var. Ministeriets tilsynsførende med højskoler, dr. M. Steenstrup, skrev om Søgaard at »skolen havde en vis betydning for dansksindede«, men noterede også at skolen i 1880 kun havde to elever fra Sønderjylland. Forstander Brammer ville gerne overfor Steenstrup fastholde Søgaards betydning og skrev til ham: »Det gjælder kun om at komme over de første par år, siden skal det med Guds bistand nok gå.« ⁹ I øvrigt skriver Steenstrup ved fordelingen af statsstøtte 1879/80 om Brammer at »forstanderen besidder iver og dygtighed«. ¹⁰

Det var ikke kun godsejerkredsens støtte skolen manglede, der var heller ikke nogen lokal opbakning bag. Roar Skovmand citerer i sin disputats om højskolerne et brev fra N. J. Termansen, hvor denne om Søgaard skriver at den »lige så godt kunne have været anlagt ved Skagen«, og at den ikke har spor betydning for egnens beboere. ¹¹ Steenstrup nøjes med at notere at »de offentlige foredrag havde nok ikke været aldeles regelmæssigt afholdte«. ¹²

Brammer forsøgte uden held at afhænde skolen, bl.a. til J. H. Fogt der senere blev forstander på Try en menneskealder. I 1884 gav Brammer op og rejste til Amager hvor han var lærer i Tårnby, foruden at han oprettede og ledede Amager højskole. ¹³ Søgaard fik et par år endnu, ikke som egentlig højskole, men som skole for lærerinder. Elise Lindberg, en datter af Jacob Chr. Lindberg, havde nogle år en skole i Sønderjylland for unge piger som ville være lærerinder. Hun blev udvist i 1884 og overtog så Søgaard som hun drev til 1888. Derefter var Søgaards historie som skole forbi.

Om Askov ville have fået flere elever hvis Søgaard ikke var blevet oprettet er umuligt at sige. Det var Askov der stod sig, og nogen trussel blev Søgaard aldrig.

Brørup

I Brørup kun en mils vej fra Askov blev der også oprettet en modskole til den nye højskole. Skolens oprettelse hang sammen med et præstekifte i 1868 hvor den gamle P. Heinesen skulle gå af, og et stort flertal af beboere anmodede om at »måtte forskånes for at få en grundtvigsk præst«. ¹⁴ Kampen om præsteembedet stod mellem A. C. Riis-Lowson der »som bekendt er en udpræget modstander af grundtvigianismen« som Varde Avis skrev, ¹⁵ og H. F. Feilberg der havde forbindelser til Askov. Feilberg blev præst i Brørup 1869 og var der til 1876 hvorefter han flyttede til Darum. Da det mislykkedes for Riis-Lowsons tilhængere at få ham som præst, oprettede hans meningsfæller en højskole som han blev forstander for. Riis-Lowson og Feilberg havde gået på Ribe katedralskole sammen, begge havde været præster i Mellemslesvig og begge var de forvist af de tyske myndigheder. Nu mødtes de i

Brørup som henholdsvis præst og forstander. Riis-Lowson var konservativ af natur, stridbar og stædig i omgang og »alle dage de klare, afgjorte standpunkters mand«. ¹⁶ Skolen åbnede i en gård uden for byen i november 1869. Riis-Lowson holdt åbningstalen som formede sig som et skarpt angreb på Askov og hvad den stod for – »... den fare, som en overfladisk dannelse så tit medfører«. ¹⁷ Han lagde ikke skjul på at højskolens oprettelse var politisk begrundet, og i den følgende tid kastede han sig ud i heftige angreb på de grundtvigske ideer både ved møder og i pressen. ¹⁸ Skolen i Brørup havde i starten 20-24 elever, de følgende år faldt tallet til 19 og 12. ¹⁹ August F. Schmidt noterer ironisk at Riis-Lowsons forstandertid endte med »én elev og to processer« ²⁰ og han opgav at føre skolen videre. En ny forstander, J. H. Fogt, den samme som vi mødte på Søgaard, afløste ham. Det viste sig dog hurtigt at den liberale Fogt og Højrebønderne i Brørup intet havde tilfælles. Han forlod Brørup hvorefter skolen lukkede.

Både Askov, Søgaard og Brørup lå meget bevidst tæt på Kongeågrænsen. De tre lærere fra Rødding der grundlagde Askov, Ludvig Schrøder, H. Nutzhorn og Rasmus Fenger var, selv om de ikke var udvist så dog forvist fra Sønderjylland. Alle de øvrige var udvist af de nye magthavere. Alle håbede de i kraft af deres forbindelser sydpå at hente elever fra den danske befolkning syd for grænsen.

De to protestskoler fik imidlertid ingen succes. For begge skoler gælder det at Højreskolernes tid var ude, og den linje der sejrede var Askovs og Venstres.

Ølgod

Et mere traditionelt initiativ til højskole fandt sted på Ølgodeggen. Der var i 1860erne en rig folkelig aktivitet på Hodde-Tistruppeggen igangsat af Jens Nikolaj Schiørring der var blevet præst i Hodde 1864. Han blev godt hjulpet af Niels Møller der ejede Letbæk Mølle, og sognerådsformand Jens Bollerup Andersen, Ølgod. Begge var ansete mænd på deres egn med mange lokale tillidshverv, og begge en kort periode rigsdagsmænd. Disse tre udgjorde kernen i den bestyrelse der oprettede Ølgod højskole, eller Vestkær højskole som den hed efter lokaliteten. Schiørring ville gerne have haft skolen i Tistrup, men der var bedre mulighed for at finde en egnet placering i Ølgod. Til gengæld indrettedes der en mødeplads ved Letbæk Mølle hvor der blev holdt folkelige møder de følgende år.

Skolen åbnede til november 1868 med »26 lærlinge og to lærere«, og trods storm og regn deltog over 300 mennesker i indvielsen. Det kastede dog en skygge over festen at Bollerup Andersen var død en uge før. Pastor Schiørring holdt indvielsestalen, ifølge Varde Avis »et kraftigt, malmfuldt foredrag, der med overbevisningens styrke skildrede skolens ansvarsfulde gerning«. ²¹

Som forstander var antaget lærer Niels Hansen, en af de mange lærere der havde fået deres inspiration hos P. Boisen i Gedved. ²² Det første år havde skolen 30 elever, men de næste år faldt det til 16, 14 og 15. Den indsamlede kapital var derfor hurtigt brugt op, og i 1872 købte Niels Hansen skolen og flyttede den til sin egen gård Østbæk, noget nærmere Ølgod. Elevantallet steg igen, der blev holdt sommerskole med 10-20 elever, og der blev optaget piger på skolens hold. I 1876-77 havde skolen 53 elever, det højeste elevtal skolen nåede.

Selv om elevtallet voksede havde skolen samme problem som de fleste andre: vanskelig-

heden ved at holde på eleverne. De sivede stille ud når foråret kom: »Siden påske har bænkerne været tyndt besatte« udtalte Niels Hansen til en lokal avis.²³ Det blev fra begyndelsen lagt megen vægt på at placere sig i lokalsamfundet, og ved de offentlige møder var der talere både fra sognet og udefra. Schiørring og Niels Møller optrådte naturligtvis hyppigt. Askovlæreren Poul Bjerges mor, Maren Hungebjerg, skriver i et brev bl.a.: »... i går ... havde vi i højskolen et lille rart møde. Skolen med pigerne sluttedes. Hansen talte over et ordsprog ... (Pigerne) var meget bevæget over Hansens tale ... jeg synes altid det er rart dernede«.²⁴

Men selv om befolkningen var glad for skolen gik elevtallet ned. Flere elever var piger efter at Niels Hansen begyndte at tilbyde mejeriundervisning ved at behandling af gårdens mælk indgik i undervisningen. Det var et initiativ Steenstrup påskønnede, han sørgede for at skolen fik 100 kr. ekstra i tilskud af samme grund.²⁵ Niels Hansen var dog ikke tilfreds med udviklingen og i 1881 lukkede han skolen. Selv flyttede han til Oksbøl som lærer og fortsatte sit folkeoplysende arbejde.²⁶

Der var flere gange tale om at genoprette højskolen, men trods megen sympati for tanken var der ikke mod nok. I 1922 oprettedes på højskolens sted Ølgod efterskole, nu ungdomsskole.

Janderup

Kredsen bag Vestkær/Ølgod havde oprindelig kontakt med interesserede kredse i Vester Horne herred. Det var egentlig meningen at oprette en vestjysk højskole, men de to grupper skiltes ret hurtigt. Dels var der uenighed om placeringen - begge parter ville have skolen i deres lokalområde, dels var der uenighed om »retningen«. Kredsen i Vester Horne herred opfattede Niels Hansen som »bjørnbakker«, dvs. påvirket af Lars Bjørnbaks kundskabsprægede højskoletanker. Nogen reel modsætning mellem det kundskabsmeddelende og det »oplivende« var der vist ikke. Der var snarere tale om fornemmelser end om realiteter. På ét område var Niels Hansen »bjørnbaksk« – han var erklæret antimilitarist og måske har det spillet ind i opfattelsen af ham. I hvert fald skiltes de to grupper og oprettede hver deres højskole.

»Komite for Folkehøjskolen i Vester og Skads Herred« blev stiftet i februar 1868 og i marts udsendtes et opråb til alle interesserede, hvori der dels redegjordes for tanker om den påtænkte skole, dels opfordredes til at tegne aktier i den.²⁷ Det lykkedes at få tegnet aktier til et beløb af 3.385 rdl., med gaver nåede beløbet op på knap 4.000 rdl. I modsætning til Brørup og Vestkær kunne Janderup selv bygge hus. Der blev opført en skolebygning med to klasseværelser, forstanderbolig med »elevkamre på loftet« og brændselsrum, lade og stald. Der måtte dog optages et lån på 1.000 rdl. for at få pengene til at nå sammen. Det kneb også med at få de lovede aktiebeløb ind, der måtte rykkes flere gange for indbetaling,²⁸ og to år efter åbningen af skolen anmeldte bestyrelsen de sidste restanter for retten i Varde.

I november 1868 blev skolen taget i brug med 45 elever ved en stor indvielsesfest med provst R. Assens som festtaler. Ved aftenfesten herskede der en »gemytlig stemning«, og der blev udover de obligate skåler for kongen, fædrelandet og skolen også skålet for »det suveræne folk i Skads og Vester Horne herreder.«²⁹ Lokalpatriotismen fejlede ingenting.

Der havde været en del diskussion om skolens formålsparagraf, en diskussion der afspejle-



*Leg eller kædedans foran Janderup højskole. Billedet er fra 1906-07, medens Andr. Blinkenberg var forstander.
(Original på Janderup lokalhistoriske Arkiv).*

de usikkerheden om det »oplivende« mod det »nyttige« – oplivelse eller kundskaber. En fremtrædende landmand, pioner inden for kvægbrug, Chr. Mathiesen, gik stærkt ind for kundskaber, medens provst Assens lagde vægt på vækkelsen. Fagplanen var dog præget af det historisk-poetiske. »Modersmålet, således at eleverne blive veiledte til levende brug af ordet«. Fædrelandets historie, verdenshistorie og dernæst: »... ligeledes vil der blive givet undervisning i læsning, skrivning og praktisk regning« og endelig »vil der forsåvidt muligt ved siden af« kunne undervises i landmåling og jordbrugslære. Og lidt kuriøst: »På sommerskolen vil der blive undervist i religion«. ³⁰ På sommerskolen var der kun piger – havde de større behov for religion end karlene eller mindre behov for praktiske fag? Janderup højskole blev ikke »bjørnbaksk« – af M. Steenstrup blev den karakteriseret som »en vækkelsesskole« – »oprindelig var den imod Grundtvig«, men det ændrer sig og Jesper Madsen kalder Steenstrup for »en moderat grundtvigianer«. ³¹

Skolens elevtal der var begyndt så godt med 45 gik hurtigt nedad, de tre følgende år var der tilmeldt 33, 20 og 17. Trods den gamle uenighed med folkene i Ølgod rejste provst Assens i 1870 spørgsmålet »om man skulle forsøge at tilvejebringe en sammensmeltning med Vestkjær højskole«. ³² I de første måneder af 1871 forhandlede de to skolers bestyrelser og blev enige om en samdriftsmodel med en fælles bestyrelse. Højskolelærer N. P. Stensballe fra Vestkær skulle overtage Janderup på økonomiske vilkår der blev aftalt for to år frem. Selv om Janderup på denne måde ville bevare skolen i byen og ville få skolens gæld ud af verden blev forslaget forkastet på generalforsamlingen. Med 27 stemmer mod 23. Umiddelbart kan det forbausende resultat af forhandlingerne synes at være gunstigst for Janderup.

Men det afgørende var nok med protokollens ord: »Kirkesanger Johnsen af Janderup udtalte, at ... mange aktionærer vare ligesom han selv bestemt imod at opgive deres stemmeret ...«. ³³ Enten skolen blev solgt til Stensballe eller bestyret af ham ville beboernes indflydelse være borte, og ingen vidste hvad der ville ske når de to år var gået. Til den tid kunne Stensballe lukke skolen, hvis ikke aktionærerne beholdt deres stemmeret. Efter generalforsamlingen trak Stensballe sig ud af sagen og bestyrelsen i Janderup gik af. Vestkær og Janderup gik for anden gang hver deres vej.

I Vestkær klarede Niels Hansen de økonomiske skær ved at købe skolen og flytte den til sin gård i Østbæk. I Janderup nytgedes der aktier så gælden kunne blive bragt ud af verden og skolen fortsatte. Nogen lukrativ forretning blev skolen aldrig, den gik fra krise til krise, men blev hver gang reddet af den samme kreds – beboerne i Janderup og nabosognet Billum. 80 % af aktionærerne kom fra de to sogne. Når bestyrelsen spurgte om »aktionærerne ere villige til at gjøre et offer« var svaret hver gang ja. De seneste års økonomiske problemer blev dog klaret ved at sælge parceller fra den oprindelige meget store grund.

I 1877 købtes skolen af forstander Jesper Madsen, og da han ti år senere gav op købte bestyrelsen skolen tilbage. I de følgende år ejedes den dels af skiftende forstandere, dels af aktieselskabet indtil 1918 hvor bestyrelsen endelig besluttede at lukke skolen. I skolens sidste år blev der gjort forsøg på at omdanne skolen, men uden held, f.eks. i 1913 hvor forstander J. P. Jensen ville oprette et børnehjem. Skolebygningen blev solgt til menigheds-

Timeplan for Sommeren 1895.

(5 Måneders Forberedelsestid for videregående.)
1 Maj - Oktober

Tid	Mandag	Tirsdag	Onsdag	Torsdag	Freitag	Lørdag
8 - 9	Nord. Hist.	Vard. Hist.	Bibel. Hist.	Nord. Hist.	Vard. Hist.	Bibel. Hist.
9½ - 10½	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang
10½ - 11½	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang
11½ - 12	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang
3 - 4	Regning	Regning	Matematik	Regning	Regning	Matematik
4 - 5	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang	Skulpturim. Lang

rådet der manglede en præstebolig. Prisen blev sat så der ingen gæld var tilbage, dvs. ca. 5.000 kr. plus omkostningerne ved salget. Den gamle højskole fungerede som præstegård til 1967, hvor bygningerne blev revet ned og en ny præstebolig opført i stedet. En del af træerne i den parklignende have er i dag de sidste minder om højskolen.

Janderup højskole havde i sin 50-årige levetid 11 forstandere, ingen af dem placerede sig som store navne i højskoleverdenen. Den mest markante var nok Jesper Madsen der som nævnt købte skolen i 1877 og ledede den i ti år. Han var gårdmandssøn fra Vilslev ved Ribe, kom på Rødding højskole som ung og tog siden lærereksamen fra Gedved – endnu en af P. Boisens elever der gik højskolevejen. De ti år i Janderup var frugtbare år for ham. Selv om elevtallet aldrig blev stort fik skolen en god position, og Jesper Madsen blev en efterspurgt foredragsholder i det vestjyske. Det er lidt uklart hvorfor han rejste i 1887, men de politiske modsætninger i 80erne spillede ind. I sit forslag til fordeling af støtte til højskolerne 1886/87 skriver Steenstrup: »Man har hørt rygter om, at forstander Jesper Madsen skulle have misbrugt sin skole i den allersidste tid til Venstrepolitik ...«, men Steenstrup konkluderer at det »ville være ubilligt at nægte ham understøttelse«. ³⁴ Der var stærke politiske brydninger i Janderup-Billum, f.eks. oprettede Højrebønder i 1887 deres eget mejeri i sognet i protest mod Venstremerjet Burgaard, og i 1885 var det blevet oprettet en Demokratisk Forening. ³⁵ Om Jesper Madsens sympatier var der ingen tvivl – han var f.eks. med til at stifte Janderup andelsmejeri i 1883 og medlem af bestyrelsen da Billum brugsforening blev stiftet i 1886. ³⁶ Nogle bevægede generalforsamlinger i højskolens aktionærkreds med nyvalg af bestyrelsen, protester mod afstemningsresultatet og tvivl om vedtægternes fortolkning m.m. lader ane at bølgerne er gået højt. Det fremgår også af diskussionerne efter Madsens afrejse at nogle fandt at »den megen kvalm der fra Venstres side er gjort i denne sag er aldeles ubeføjet«, medens andre fandt at det nu var vigtigt at finde en forstander »der ville afholde sig fra aktiv deltagelse i den politiske strid«. ³⁷ Jesper Madsen blev efter Janderup forstander på Brøderup højskole, men tiden der blev en skuffelse for ham. I 1889 købte han en gård i Jerne ved Esbjerg hvor han levede aktivt med i sognets liv og blev en flittig lokalhistoriker. Han døde efter en trafikulykke i 1912. ³⁸

Esbjerg

Nogle få år eksisterede en Esbjerg højskole, nærmest kun et højskoleforsøg. Den må ikke forveksles med Esbjerg Arbejderhøjskole som blev oprettet i 1910 og hvis historie falder uden for denne artikels emne.

I 1896 åbnedes på grænsen mellem Esbjerg by og det østlige nabosogn Jerne en husholdnings- og efterskole. ³⁹ Bag dens oprettelse stod en lokal komite som mente at der netop i et voksende bysamfund var brug for en fri skole. De drivende kræfter var sognepræsten i Nordby, senere provst S. H. Holck, og gårdejer Gregers P. Gregersen fra Bryndum sogn, ivrig højskolemand og aktiv i det lokale foreningsliv.

Timeplan for Janderup højskoles sommerskole 1895. Fra Undervisningsprotokollen. (Janderup lokalhistoriske Arkiv).

Den nye skole fik kun få elever og i 1898 omdannedes den til højskole. Som forstander ansatte bestyrelsen H. J. Hagbard, en 46-årig fynbo der kom fra en lærerstilling på Kvissel højskole. Hagbard nærede overdrevne forhåbninger om at kunne trække unge fra det østlige Danmark til den nye by i vest. »Der vil ved et for skolen særlig indrettet badehus blive sørget for, at sommerskolens elever kan få let adgang til strandbade, en omstændighed der antages at ville øve sin tiltrækning,« udtalte han optimistisk til et lokalt dagblad.⁴⁰

Skolen åbnede den 3. maj 1898 med 22 elever, men derefter var tallet sjældent over et dusin. Der var ingen lokal opbakning bag skolen – nabosognenes unge ville længere væk hvis de skulle på højskole, og de unge i Esbjerg havde andet at se til i byens vækstperiode. Fra det øvrige land var der ingen der ville til Esbjerg – selv ikke strandbadene kunne lokke.

Allerede to år efter omdannede Hagbard skolen til højskole og husholdningsskole, men uden held. Ved et møde på skolen sagde han at han altid havde ladet sig trøste af linjen »Foragter ej de ringe dage ...«, men i 1903 var de dog blevet ham for ringe. Han forlod skuffet byen og købte Brahetrolleborg skole på Fyn, medens skolen i Esbjerg blev lukket.

Elevtal og lokalområde

Det er iøjnefaldende at de omtalte højskoler har små elevtal, og det er klart at det har betydet stramme økonomiske vilkår. En sammenligning mellem skolerne de første år ser således ud:

	Brørup	Vestkær/Østbæk	Janderup	Askov
1868-69		30	45	91
1869-70	24	16	33	86
1870-71	19	14	20	109
1871-72	12	15	17	132

(Heri er ikke medregnet elever der vender tilbage til et nyt skoleophold hvad der vil forøge Askovs tal).

Tallene viser klart Askovs dominans og hvor hurtigt nedgangen satte ind på de andre skoler. I 1877 tiltræder som nævnt Jesper Madsen i Janderup og begynder også pigeskole, og i 1881 ophører Østbæk højskole. Begge dele – og især det sidste – synes man kunne have øget elevtilgangen, men det viser sig at være uden betydning. De tre første år efter Østbæks lukning har Janderup færre elever end i årene før. De laveste tal har Janderup i 90'erne og bestyrelsen overvejede at lukke skolen i 1892. Efter stærkt pres fra aktionærerne fortsatte den dog, og det burde vel have ført til en større lokal opbakning, f.eks. ved at omegnens landmænd sendte deres unge på højskole. Det skete imidlertid ikke. En smule bedre bliver elevtilgangen i 1902-03. Måske skyldes det at skolen er blevet moderniseret, måske at der er indført delingsføreruddannelse, men tilgangen varer kun kort. I 1907 er elevtallet 19 og de sidste år af skolens levetid 6, 14 og 9.⁴¹

Elevtallene på højskolerne var overalt i landet meget svingende. I 1884 skriver Steenstrup til ministeriet: »Antallet af karle og piger, der i en skolerådsreds søger om understøttelse

som højskoleelever er langtfra nogenlunde stadigt eller jævnt fremadskridende, men stærkt svingende op og ned i de forskellige år.«⁴²

Elevtallet er i virkeligheden heller ikke nogen god målestok for arbejdet på skolen og heller ikke for økonomien. Vanskeligheden var at kun få elever blev på skolen et helt kursusforløb, og især var det galt når foråret kom og markarbejdet derhjemme skulle gøres. Alle højskoler kendte til dette problem, jvf. Niels Hansens udtalelser. Det kan illustreres med et eksempel fra Janderups elevprotokol 1895-96: For de 20 elever der opføres i protokollen for vinterskolen fra november til udgangen af marts ser terminen således ud:

3. november begyndte	13 elever
1. december begyndte	2 elever
1. januar begyndte	4 elever
1. februar begyndte	1 elev
Med udgangen af januar rejste	4 elever
Med udgangen af februar rejste	7 elever
Ved afslutningen i marts rejste	9 elever

Nogle elever opholdt sig kun nogle uger på skolen, andre nogle måneder, men af de omtalte 20 var der kun syv der deltog i hele vinterskolen. Af de 20 var de 13 fra Janderup-Billum og seks andre fra Ribe amt, især nordfra, og det fremgår af protokollen, at en del af dem var hjemme »et par dage« eller »nogen tid«, formodentlig når et eller andet gøremål krævede deres arbejdskraft derhjemme.

Skolerne i Ribe amt delte skæbne med så mange andre små skoler rundt om i landet. I den første egentlige højskolestatistik fra 1904-05 anføres at der i alt er 71 anerkendte højskoler (+ 14 landbrugsskoler). Af disse 71 har 38 et elevtal på under 20, 18 skoler har mellem 20 og 40 elever og kun fem skoler har over 100. De fem største højskoler har over en fjerdedel af det samlede antal årselever, i dette år 613 af i alt 2.242. De 38 mindste skoler har tilsammen kun godt en femtedel – i antal 476 hvad der giver et gennemsnit på 12,5 til hver skole.⁴³

De første år fra 1868 til 1872 kom højskolernes elever fra lokalområdet. Det gjaldt også Askov, hvor der af den første vinters 42 elever var 16 fra Ribe amt, 11 fra Vejle amt og fem fra Haderslev amts vestlige del, i alt 32.⁴⁴ Senere bliver Askov en jysk skole, senere med flere elever østfra og især med en stærk vækst i elever fra de andre nordiske lande. De andre skoler i området beholder deres lokale præg, en eller to elever kunne komme fra Sønderjylland og et par stykker nordfra. Mellem 80 og 90 % af eleverne på Vestkær/Østbæk og Janderup er lokale, dvs. fra den vestlige del af amtet. Fra amtets østlige del gik eleverne til Askov. Når Ludvig Schrøder skriver: »I de følgende år (efter 1865) gik der en stadig strøm af elever fra sognene mellem Varde og Askov«⁴⁵ er det ikke rigtigt. Det første år kom der kun seks elever fra Øster og Vester Horne herreder til Askov, heraf tre fra Ølgod sogn. Det er i hvert fald en lille strøm. Det siger naturligvis ikke noget om, hvorvidt de elever der søgte Vestkær og Janderup ville være taget til Askov, hvis de lokale skoler ikke var blevet oprettet. Vi må nøjes med at konstatere at antallet af elever til Askov fra den vestlige del af amtet er lille, og det går vel an at mene at de to lokale skoler har taget de unge der var højskoleinteresserede. Generelt er der dog som nævnt ret få der søger de lokale skoler, og det er der om ikke en forklaring på, så dog en kommentar til i højskolestatistikken fra 1904-06. Her er

der foretaget en undersøgelse af hvor mange der tog på højskole og hvor de tog hen. Det er især fra de jyske amter at unge tager på højskole, og højt ligger Randers amt, Ringkøbing og Ribe amter. Der er altså ikke noget i vejen med højskolefrekvensen, men vestjyderne søger længere bort. »Den tilbøjelighed unge mennesker fra Jylland, navnlig Vestjylland, har til at foretrække steder på Øerne ...«. ⁴⁶ Det fremgår af tabellerne at »jyderne er mere tilbøjelige til at drage bort end øboerne«, og hvis de »overhovedet forlader hjemstavnens søger de langt bort«. ⁴⁷ Tallene er overbevisende: af de 176 unge fra Ribe amt mellem 20 og 25 år der 1904-06 er på højskole har kun 30 valgt en skole i amtet. Disse oplysninger fra kort efter århundredskiftet passer nøje til Steenstrups opgørelser fra 1880'erne. I 1881-82 f.eks. kunne de lokale højskoler (inklusive Askov) kun samle 58 unge af i alt 171, året efter 58 af 163.

Det har formodentlig haft betydning at Vestjylland trafikalt blev knyttet til det øvrige land i 1870'erne. Den vestjyske længdebane Struer-Varde blev taget i brug i 1874, tværbanen Varde-Esbjerg-Vamdrup samme år, og Bramming-Ribe året efter. For Askov der fik flere og flere elever østfra, var det en fordel at der kom jernbanestation i Vejen kun få kilometer fra skolen. For Øster og Vester herred blev jernbanestationen i Ølgod udgangspunktet for oplevelser længere borte.

Der er endnu en faktor af betydning for elevtallet som bør omtales. I denne gennemgang er landbrugsskolerne ikke behandlet og følgelig heller ikke sammensætningen af deres elevgrupper. Det nævnes blot her at landbrugsskolen på Ladelund blev åbnet i 1879 og efter en svag start nåede op på elevtal på 80-90. Året før – i 1878 – var Lustrup – senere Ribe – Mælkerskole åbnet. Den var i opposition til ledende kræfter i andelsbevægelsen og havde kun få elever – fra 10-15 til højst en snes. Begge skoler hentede elever fra lokalområdet og kan have været et alternativ til de almindelige folkehøjskoler.

Afsluttende bemærkninger

Ribe amt udgør i højskolesammenhæng ikke noget særsyn, højskoler blev oprettet og nedlagt overalt. Fra 1844 til 1911 blev der startet 143 højskoler og nedlagt 63, og af disse 63 havde de 25 kun eksisteret i fra et til fem år. Set på den baggrund er Janderups 50 år al ære værd. ⁴⁸ At den blev holdt i live så længe er der ingen rationel forklaring på. I begyndelsen kunne der vel være tænkt på indtjening og øget omsætning, men den begrundelse må hurtigt være forsvundet. Der var vel prestige med i spillet – selv en skrantende højskole havde mere prestige end en nedlagt. Hvis det var lokalpatriotisme der rejste skolen i 1868, var det snarere stædighed der holdt den i live. Generationen ud, for det var anden generation der nedlagde skolen i 1918. De andre skoler i amtet fik kun en kort levetid. For Søgaards vedkommende gjaldt det at den aldrig slog rod. Den var skabt udefra og blev ved med at være en fremmed institution.

Om Brørup må det siges at den netop var lokal eftersom den var opstået i et lokalt røre (om præstestillingen) og finansieret af lokale beboere. Når den alligevel led så krank en skæbne, skyldtes det først og fremmest forstanderen, pastor Riis-Lowson. Skolen blev ikke oprettet i kraft af en folkelig bevægelse eller vækkelse, men for at skabe en stilling til en præst som en stor del af beboerne ønskede, men ikke fik som sognepræst. Men det var for akavet at realisere Grundtvigs idé om en højskole når man samtidig fornægtede både

Grundtvigs tanker og ideens bærekraft. En protest skal have et indhold for at blive til mere end en demonstration.

I Ølgod og Janderup var elevgrundlaget for svagt – om den »sammensmeltning« der var på tale i 1871 kunne have hjulpet er ikke til at vide. Højskolen i Esbjerg var en klar fejlplacering – det ekspanderende bysamfund var uden kulturelle traditioner, og den vækkelse der i 1890erne gik over byen og egnen var af indre-missionsk karakter.

Spørgsmålet er til sidst om højskolerne satte sig spor de to steder, hvor de virkede ud over ganske få år, dvs. i Ølgod og Janderup. Det er vanskeligt at give svar på, i hvert fald svar der er underbygget med kildeudsagn i metodisk forstand. På den anden side vil vores historie være fattig, hvis den udelukkende skal bestå af hvad der er beviseligt.

Askov højskole blev placeret i en egn hvor folkelige og kirkelige bevægelser havde skabt et åndeligt røre. Alt var på en måde lagt til rette for højskolens trivsel. Anderledes var det på Ølgodeggen. De gudelige bevægelser var gået udenom egnen og »det var grumme småt med kristeligt og kirkeligt liv«. ⁴⁹ Det var med pastor Jens Schiørrings ansættelse i Hodde-Tistrup at der blev sat en bevægelse i gang, og hans 14-årige præstetid her blev frugtbar. Han kom fra Fyn hvor han havde været hjælpepræst hos V. Birkedal og mødt højskoleideen flere steder. I Hodde fik han held til at få ledende folk på egnen til at gå aktivt ind i folkeligt arbejde, f.eks. Niels Møller på Letbæk Mølle. På de store vennemøder på Letbæk kom ledende grundtvigske navne som Schrøder, N. J. Termansen, Svejstrup, Morten Eskesen og mange flere. Højskolen i Vestkær var blot én frugt af Schiørrings arbejde.

I Janderup var der ingen folkelig bevægelse at spore og der kan heller ikke peges på en gennembrudsskikkelse som Schiørring. Men dønningerne udefra nåede naturligvis også til Vester herred, og selv om befolkningen levede uden for den folkelige kulturs brændpunkter var den ikke uden åndelig spændvidde. Vi er vant til at se Danmarkshistorien østfra og så ligger Sydvestjylland isoleret hen til midt i 1870erne. Der var imidlertid mange forbindelser udadtil og tradition for kulturimpulser udefra. Fra gammel tid var skudefarten af betydning som erhverv, og der var fast forbindelse med Hamborg og Holland. Man tog ud og kom hjem med nye indtryk – også udover de hollandske kakler der stadig kan findes i vestjyske bondegårde. Unge karle og piger var vant til at arbejde i det sønderjyske og holstenske, i marskeggenes høslæt og i de holstenske mælkerier. Studedriften sydpå gik ikke kun ad den midtjyske hærvej, men også ad en vestjysk til Husum og Itzehoe. Isoleret var befolkningen ikke, snarere vågen over for nye kulturindtryk. Højskolen i Janderup var mindre en frugt af en hastig opstået og markant vækkelse, mere et forsøg der skulle afprøves. At det ikke blev den store succes er en anden sag – det er hvad der hænder med forsøg. Ser man på det foreningsliv der fulgte i de folkelige bevægelers spor placerer Malt herred (med Askov), Øster og Vester Horne herreder sig stærkt. Demokratiske foreninger, foredragsforeninger, senere Kirkeligt Samfunds kredse skød op, og tidens mest udbredte foreninger, gymnastikforeningerne, fik deres stærkeste område i Vester Horne herred. Området udgjorde amtets 4. hovedkreds og var den folkelige gymnastiks kraftcenter i amtet. En lang række kendte gymnastikfolk kommer herfra, og Ribe amt er det amt hvorfra flest unge har været elever på Ollerup gymnastikhøjskole og 4. hovedkreds har leveret de fleste. ⁵⁰

Forsamlingshusene er kaldt for sidefløje til højskolerne. I Ribe amt har der været omkring 110, de fleste opført mellem 1870 og 1914. Den tætteste dækning findes i Malt herred og i et

strøg fra Ølgod i Øster herred ned over Vester herred. Færrest er der i Ribe herred og kun i Slavs herred omkring Grindsted-Billund er der flere missionshuse end forsamlingshuse.⁵¹ Enhver arrangør af møder – og enhver foredragsholder – ved at traditionen for at slutte op om møder og foredrag er forskellig fra egn til egn. I Ribe amt er de stærke områder Ølgodeggen, Janderup-Billum og Malt herred. Den mødetradition har måske overlevet fra de tidligere ungdomsforeninger, i dag samlet i Ribe amts Gymnastik- og Ungdomsforening. De første ungdomsforeninger i amtet blev oprettet 1904-06, og bevægelsen kom til at stå stærkest i Vester herred og på Ølgodeggen. På generalforsamlingen i De Danske Ungdomsforeninger i 1908 sagde formanden Olaf Nielsen i sin beretning, at »det kunne synes, at de solide vestjyder efterhånden vil blive ungdomsbevægelsens bærende kraft.«⁵²

Det er en kendsgerning at det folkelige foreningsarbejde har stået og står stærkest på Ølgodeggen, i Janderup-Billum området og i Malt herred, at møde- og foredragsvirksomhed trives bedst i de samme områder, og at kirkelige og folkelige interesser stadig er levende netop der. Ikke som tidligere naturligvis, men på nutidens betingelser. Det var i Hjedding ved Ølgod det første andelsmejeri blev til, det andet kom i Billum få måneder senere. Det ældste forsamlingshus i amtet er gymnastikhuset i Askov, det andet er Billum forsamlingshus. J. Stilling Andersen, Hjeddings første mejeribestyrer har i øvrigt været elev på Vestkær højskole i 1874.

Hvad var årsag, hvad var virkning? Var det det åndelige klima der skabte højskolen eller var det omvendt? Det er umuligt at svare på. Både de materielle vilkår der forbedredes i 1800-årene og den stigende oplysning og oplysningstørst »var med til at give de unge lyst til og mod til at være med til at forandre verden.«⁵³ De enkelte elementer lader sig næppe udskille, og hvor årsag og virkning løber sammen er ikke til at få hold på. Det vil imidlertid være forkert at mene at en nedlagt højskole er ensbetydende med ingen eller ringe betydning.

Anvendte kilder

Kirke- og Undervisningsministeriet, konsulenten i højskolesager. M. Steenstrups embedsarkiv. RA F06-370. (Arkivet omfatter otte pakker, værdifuld for Ribe amt er pk. 1 og 3. Heri beretning om besøg på Søgaard og Janderup, kommentarer til ansøgning om statsstøtte, korrespondance m.m.).
Janderup højskoles arkiv på Janderup lokalhistoriske Arkiv. (Højskolens forhandlingsprotokol, regnskaber, korrespondance og et righoldigt billedmateriale).
Spredte arkivalier bevaret på Byhistorisk Arkiv Esbjerg, Lokalhistorisk Arkiv i Ølgod (Østbæk) og Lokalhistorisk Arkiv, Kongeåmuseet, Vamdrup (Søgaard).

Vigtigste litteratur

Holger Rosendahl: *Danmarks Folkehøjskoler og Landbrugsskoler 1844-1894* (1894).
Fred. Nørgaard (red.): *Danmarks Folkehøjskoler I-II* (1940).
Roar Skovmand: *Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892* (1944).
Statistiske Meddelelser om folkehøjskoler 1904-1918.

Mindre betydende litteratur er kun anført i noterne.

Noter

1. Skovmand s. 192.
2. Bl.a. Jac. Appel: *Askov højskole 1865-1915* (1916) og Hans Lund: *Askov højskole 1865-1915* (1965).
3. Fr. Schrøder: *Ludvig Schrøders liv og gerning*, bd. 2 (1936) s. 28.
4. Skovmand s. 166
5. Se f.eks. »*Danmark*«, politisk ugeblad 7. januar 1865.
6. Schrøder s. 254f. note 2.
7. Hans Lund s. 13f.
8. Sst. s. 24.
9. Steenstrups arkiv på Rigsarkivet – Kirke- og Undervisningsministeriet: Konsulenten i højskolesager F.06-370. Her Steenstrups arkiv pk. 7.
10. Steenstrups arkiv pk. 3.
11. Skovmand s. 167.
12. Steenstrups arkiv, brev 8.3.1878, pk. 2.
13. Skolen på Amager er med i Holger Rosendahls oversigt, oplysninger endvidere fra det lokalhistoriske arkiv i Vamdrup.
14. Se om præstestriden i *Fra Ribe Amt 1932* s. 45f., og endvidere i *Ribe Stifts årbog 1990* s. 83ff.
15. *Varde Avis* 12.8.1869.
16. Nedergaard: *Dansk sogne- og præstehistorie* V s. 694. Aug. F. Schmidt har skrevet om Riis-Lowson i *Fra Ribe Amt 1937* s. 88ff.
17. *Varde Avis* 9.11.1869.
18. Se f.eks. *Ribe Stiftstidende* 8.11.1869 og de følgende uger, og *Kolding Folkeblad* 1.4.1870.
19. Se Rosendahls oversigt s. 97.
20. *Kolding Folkeblad* 1.4.1934.
21. *Varde Avis* 5.11.1868.
22. Niels Hansen er bl.a. biograferet af Edvard Eller i »*Maagen*«, 1960-61.
23. *Varde Avis* 17.4.1869.
24. Poul Petersen (Bjerger): *En tids- og familieskildring fra Vestjylland* (1883) s. 82.
25. Steenstrups arkiv-forslag til statsstøtte 1879/80, pk. 3.
26. Om Niels Hansens virke i Ål sogn, se Edvard Eller i *Fra Ribe Amt 1961* s. 198-241, og Frode Sørensen i *Fra Ribe Amt 1986* s. 554-586.
27. Opråbet i det lokalhistoriske arkiv i Janderup.
28. Se *Varde Avis* 11.5.1868.
29. Sst. 5. november 1868.
30. Alle citater er fra forhandlingsprotokollen for højskolen på Lokalhistorisk arkiv i Janderup.
31. Skovmand s. 275 og Steenstrups arkiv, indberetninger 1878, pk. 3.
32. Skolens forhandlingsprotokol 9. november 1870.
33. Referat fra generalforsamlingen 24. april 1871.
34. Steenstrups arkiv, pk. 3.
35. *Janderup og Billum sogne*, red. af et udvalg (1979-83), bd. 1 s. 304 og 318.
36. Sst. s. 244 og 309.
37. *Vestjyllands Dagblad* 3. juni 1887.
38. Nekrolog over Jesper Madsen i *Højskolebladet* 1912 s. 1651.
39. Se herom på Byhistorisk Arkiv Esbjerg, sag Esbjerg højskole.
40. *Esbjerg Avis* 22. januar 1898.
41. Elevtallene er hentet fra Rosendahls oversigter (til 1894), for Askovs vedkommende fra Hans Lund, og de sidste tal for Janderup fra *Stat. Medd.* 4.23.4.
42. Steenstrups arkiv, breve til ministeriet 1884, pk. 3.
43. *Stat. Medd.* 4 rk. 23. bd. 4 (1904-06).
44. Hans Lund s. 61.
45. I *Fra Ribe Amt 1935* s. 658.
46. *Stat. Medd.* 4.23.4. s. 21.
47. Sst. s. 27.
48. *Stat. Medd.* 4.39.3. s. 6.
49. *Fra Ribe Amt 1911* s. 5. Se også *Vækkelsernes frembrud i Danmark i første halvdel af det 19. århundrede*, bd. V (1970), s. 13, 19f., 97 og 260ff.
50. En nærmere skildring heraf findes i Verner Bruhn: *Plint og talerstol* (1979) s. 68ff.
51. Utrykt materiale hos forfatteren.
52. *Plint og talerstol* s. 45.
53. Claus Bjørn i *Fortid og Nutid* XXVI s. 346ff.

»Et Glimt fra Paradisets Kyst«

Iagttagelser vedrørende Ingemanns skoletid 1800-1806

Af **K. E. Bugge**

B. S. Ingemanns skoletid i Slagelse Latinskole har kun i ringe grad tiltrukket sig forskningens opmærksomhed. Behandlinger af denne periode i digterens liv har i det væsentlige refereret og citeret beskrivelserne i Ingemanns »Levnetsbog« fra 1862 suppleret med de kortfattede oplysninger i hans »Tilbageblik paa mit Liv og min Forfattervirksomhed fra 1811-1837« fra 1863. Kun i begrænset omfang har man inddraget oplysninger fra samtidige kilder.

At forskningen ikke har viet Ingemanns skoletid større interesse er egentlig ejendommeligt, når man tænker på de omfattende studier, der foreligger f.eks. vedrørende N. F. S. Grundtvigs tidlige år. Uanset hvorledes en digter selv bedømmer sin skoletid, er det for forskningen vigtigt at få klarlagt så mange enkeltheder som muligt vedrørende disse »formative years«. Men hvorfor har man så ikke interesseret sig synderligt for Ingemanns skoletid? Kan det skyldes, at H. Schwanenflügel i sin fyldige biografi fra 1886¹ har givet en konsekvent negativ skildring af skolen og således har grundlagt den opfattelse: At Ingemanns skoletid ikke er værd at beskæftige sig med? Muligvis. I det følgende skal søgelyset rettes mod en begrænset, men ganske vigtig del af den undervisning, Ingemann blev »udsat for« – for nu at bruge et moderne udtryk – nemlig skolens religionsundervisning. Vi får så se, om en sådan begrænset undersøgelse kan bidrage til at nuancere billedet af Ingemanns skoletid, og om der fra de impulser, han den gang modtog, lader sig knytte en forbindelse til hans senere religiøse digtning.

Ingemanns skoletid i Slagelse strakte sig fra optagelsesprøven den 12. oktober 1800 til dimissionen i efteråret 1806. Om hans religionsfaglige kundskaber ved optagelsesprøven hedder det i discipelprotokollen: »har lært Lærebogen i Relig.«.² Dette må forstås således, at Ingemann ikke blot har læst den autoriserede lærebog, N. E. Balles »Lærebog i den Evangelisk-christelige Religion« (1791), men har lært den udenad – i hvert fald i et vist omfang. Endvidere anføres nogle linier længere nede i protokollen ganske kort: »Birchs Bib., Fortæll.« Hermed hentydes til H. I. Birch: »Den Bibelske Historie i et kort Udtog for Børn især paa Landet, som have ringe Evne og liden Skolegang« (1788, 6. opl. 1793). – Om begge lærebøger gælder, at de er udtryk for den moderate oplysningsteologi, der efter alt at dømme også har præget barndomshjemmet i Torkildstrup.

De lærebøger, der under Ingemanns skoletid i Slagelse kan tænkes at have haft indflydelse på udviklingen af hans religiøse tænkning, lader sig inddele i tre grupper:

For det første må man være opmærksom på, at også andre lærebøger end de specifikt religions-faglige kan have haft betydning i kraft af deres moralsk-religiøse islæt.

For det andet var i datiden skolens religionsundervisning snævert koordineret med kirken. Derfor bliver den ved konfirmationsforberedelsen anvendte lærebog interessant i nærværende sammenhæng.

For det tredje er naturligvis de i skolens religionsundervisning benyttede lærebøger vigtige.

I sin Levnetsbog³ har Ingemann udtalt sig meget udførligt om den påvirkning, han i sine sidste skoleår modtog fra de *klassiske, græsk-romerske forfattere*, hvis skrifter indgik i undervisningens sproglige pensum. Han fortæller, hvorledes han i sin »Vestelommebog« indskrev excerpter af oldtidsforfatternes filosofiske og moralske sentenser. Ingemann fastslår, at han således tilegnede sig et især af stoicismen præget livssyn. Endelig gør han opmærksom på en vis kontinuitet i den beskrevne åndelige udvikling. Det faldt ham ikke ind at betragte de klassiske forfattere som hedninger. Også de talte om en almægtig Gud, der kræver dyd, og som har menneskers skæbne i sin hånd. »De classiske Lærdomme syntes ham saaledes fuldkomment at svare til, hvad der fremhævedes af christelig Sandhed ...« (s. 209). Selv om disse refleksioner stammer fra en langt senere tid, indeholder de rimeligvis et moment af sandhed. Det er ikke usandsynligt, at han har oplevet udviklingen som en uddybning af en kristen trosholdning. Under alle omstændigheder viser udtalelserne hen til en i Levnetsbogen ikke nærmere defineret størrelse: »hvad der fremhævedes af christelig Sandhed«. For at få rede på, hvad Ingemann med denne vending sigter til, er det nødvendigt at se nærmere på skoletidens religionslærebøger, hvori det netop »fremhævedes«, hvad sand kristendom er.

Ingemanns *konfirmation* fandt sted første søndag efter påske 1804 i Skt. Mikkel's Kirke.⁴ Levnetsbogen nævner ikke navnet på den præst, der forestod konfirmandundervisningen. I den periode, konfirmandforberedelsen fandt sted, var der vakance i sognepræsteembedet ved Skt. Mikkel's Kirke. Det er formentlig på denne baggrund, at Rønning⁵ formoder, at det var nabopræsten ved Skt. Peders Kirke, Hans Bastholm, der varetog undervisningen. Det er imidlertid mere sandsynligt, at det var sognekapellanen ved Skt. Mikkel's Kirke, Rasmus Kierulff, der læste med konfirmanderne. Dels havde Bastholm i forvejen sit eget hold, dels var Kierulff kendt for at være særlig »skikket« til undervisning.⁶

Hele to gange fastslår Ingemann, at den lærebog, der anvendtes ved konfirmationsforberedelsen, var »Campes Ledetraad«, dvs. J. H. Campe: »Ledetraad ved den christelige Religions-Underviisning for den mere cultiverede Ungdom« (dansk overs. 1800). Blandt de tyske filantropinister, hvis værker i disse år i stort antal oversattes til dansk, indtager Campe et mere markant rationalistisk standpunkt end de fleste.⁷ I Ingemanns selvbiografi karakteriseredes den undervisning, der fandt sted på grundlag af Campes »Ledetraad«, da også som klart rationalistisk. Ikke desto mindre bemærker han positivt, at konfirmanderne modtog »et alvorligt, moralsk Indtryk« af kristendommen (s. 209). Negativt fastslås, at barndommens »Gudfadertro« som følge af undervisningen »indsnærpedes meer og meer til en kold Forsynslære« (ib.). Denne afbalancerede vurdering af den benyttede lærebog er værd at bemærke.

Hermed er vi nået frem til den tredje kategori af lærebøger, nemlig de bøger, der anvendtes i *latinskolens religionsundervisning*. Herom hedder det i Ingemanns Levnetsbog:

»Balles Lærebog skulde uden nogen Forklaring læres udenad inden Confirmationen, hvorpaa den hos Præsten blev ombyttet med Campes rationalistiske Ledetraad. Til Optagelse i Mesterlectien fordredes en lille udenadlært, saakaldt Theologi.« (s. 179).

Om konfirmationsforberedelsen, der som nævnt var snævert koordineret med skolens religionsundervisning, skriver Ingemann i en senere sammenhæng:

»Balles Lærebog var (som før bemærket) tankeløst lært paa Remse og lagt hen; man holdt sig til Campes Ledetraad og en lille saakaldt Theologi i samme Retning«. (s. 208).

- Sammenholder man de to udtalelser, kan man fastslå,
- at Balles lærebog var grundbogen, der lærtes udenad,
- at denne lærebog i præstens undervisning erstattedes af J. H. Campes »Ledetraad« (jf. ovf.), der suppleredes med »en lille saakaldt Theologi«, og
- at denne »lille Theologi« i øvrigt forudsattes lært ved optagelse i Mesterlectien.

Såvidt selvbiografiens oplysninger, der giver anledning til to overvejelser: Først identificeringen af de nævnte lærebøger, og dernæst spørgsmålet om, hvilke bøger, der anvendtes i Mesterlectien ud over den »Theologi«, der forudsattes lært ved optagelsen. Før vi går ind på disse spørgsmål, vil det dog være på sin plads at se på de gældende bestemmelser.

Latinskolens religionsundervisning byggede i årene 1800-06 fortsat på den såkaldte Guldberg'ske »Forordning angaaende Skole-Væsenets Forbedring ved de pbligve Latinske Skoler« af 11. maj 1775.⁸ Ifølge denne forordning var grundlaget for religionsundervisningen de to store værker af Ove Høegh-Guldberg, »Den naturlige Theologie« (1765) og »Den aabenbarede Theologie« (1773). Disse bøggers umådelige omfang (272 + 529 = 799 sider!) nødvendiggjorde, at man benyttede et kompendium, i datidens sprog et »Udtog«. På den baggrund autoriseredes ved reskript af 29. marts 1780 en mindre lærebog af B. G. Sporon: »Den christelige Religions Hovedlærdomme. Til Skolernes Brug i Danmark og Norge« (1780). Man må altså forestille sig, at undervisningen i praksis har formet sig således, at Mesterlectiens disciple benyttede dels det allerede – helt eller delvis – lærte kompendium, dels at denne lærdom suppleredes med passende uddrag af Høegh-Guldbergs værker. Det vides, at man i årene omkring 1800 f.eks. i Århus, organiserede religionsundervisningen netop på denne måde. Ved optagelsen i Århus Katedralskole måtte N. F. S. Grundtvig i 1798 anskaffe både »Guldbergs Theologie« og et kompendium benævnt »Galthens Theologie«.⁹ Programmet var altså: Guldberg plus kompendium. Af Grundtvigs oplysning fremgår endvidere, at også andre kompendier end Sporons var i brug. Såvidt de gældende bestemmelser.

De to første lærebøger, Ingemann omtaler i sin Levnetsbog, lader sig med lethed identificere. Derimod er det ikke uden videre klart, hvilken lærebog det er, som betegnes »en lille saakaldt Theologi«. Mærkeligt nok synes ingen at have gjort sig nogen ulejlighed med at opklare dette spørgsmål. Den lærebog, Ingemann hentyder til, er imidlertid efter al sandsynlighed det før nævnte kompendium ved Mathias Galthen: »Catechetisk Udtog af S. T. Geheimeraad Ove Høegh Guldbergs aabenbarede Theologie« (1784, 2. opl. 1793). Galthens »Udtog« er efter sin titel og sit indhold fast forankret i Guldbergs værker, som de gældende bestemmelser henviste til. Desuden er her – hvad der ikke var tilfældet med Sporons bog – ordet »Theologie« fremhævet med meget store typer på titelbladet. Det var derfor nærliggende at omtale denne bog som en »Theologie«, hvad jo også Grundtvig gjorde. Endelig er bogen en handy lille sag i lommeformat. Kort sagt, med Ingemanns ord, en lille theologi.

Det næste spørgsmål bliver, hvorledes man i Slagelse Latinskole i årene 1800-1806 har suppleret Galthens kompendium. En udtalelse af Ingemanns religionslærer, den senere professor Jens Møller, giver os i denne henseende en værdifuld oplysning. I de år, da

Catechetisk Udtog
af
S. T. Hr. Sehelmeraad
Ove Høegh Guldbergs
aaenbarede
Theologie,

ved
Matthias Galthen,
Capellan ved Dom-Kirken i Ribe.



Risbenhavn 1784,
trykt og findes tilkiøbs hos A. F. Stein,
boende i Skidenstrædet, No. 171.

*Titelblad til Matthias Galthens lærebog (1784).
Det kgl. Bibliotek.*

Ingemann var discipel i Mesterlectien, stod den lærde skole over for en gennemgribende reform, der afsluttedes med Forordningen fra 1809. I denne reformsammenhæng udsendte Kommissionen for Universitetet og de lærde Skoler under Danske Kancelli d. 22. marts 1805 en »PLACAT, hvorved Forordningen af 11 Maj 1775, angaaende Skolevæsenet i Danmark og Norge i nogle Dele forandres og nærmere bestemmes.« I denne trykte rundskrivelse opfordredes rektorerne til at udtale sig om, hvilke lærebøger de kunne ønske at benytte. Endvidere skulle rektorerne indhente de øvrige læreres udtalelser desangående. I den anledning udfærdigede adjunkt Jens Møller en erklæring dateret 12. maj 1805, hvori det om lærebøgerne i religion hedder:

»I Religionen maa Biskop Balles Lærebog vel for Eftertiden, som hidindtil følges i de 3 første Classer, men i øverste Lectie ville de hidtil brugte tvende Guldbergske Theologier neppe længer være tilstrækkelige, da de, skjønt i det hele altfor vidtløftige dog forbigaae meget især historisk, som er aldeles nødvendigt for Candidaten til at besvare de anordnede academiske Qvæstioner.«¹⁰

At Jens Møller derpå henviser til et fornylig oversat værk af A. H. Niemeyer som et ønskeligt alternativ er interessant. I nærværende sammenhæng er hans bemærkning om den faktiske undervisning, om de »hidtil brugte« lærebøger, dog vigtigere. Man kan heraf slutte, at Jens Møller har suppleret det forudsatte kompendium med uddrag af de »tvende Guldbergske Theologier«. Om Bernhard Severin har haft Guldbergs »Theologier i hånden, vides ikke, men det er dog lidet sandsynligt. Havde det være tilfældet, ville han næppe have undladt at komme med nogle bemærkninger om disse bøgernes enorme omfang og »vidtløftige« indhold.

På dette punkt må vi afslutte undersøgelsen af hvilke religionslærebøger, der anvendtes i Ingemanns skoletid 1800-1806. I det følgende skal opmærksomheden rettes mod de mere generelle spørgsmål om vurderingen af denne periode og dens betydning.

I den romantiske digters senere tilbageblik fremstår skoletiden i Slagelse i langt overvejende grad som en gold og åndløs periode i hans liv. Senere Ingemann-biografier har fulgt ham i denne negative helhedsvurdering. Imidlertid bør man ikke overse de positive oplysninger, der også fremgår af kilderne. Levnetsbogen bruger ikke så få sider på at skildre de morsomme episoder, der ind imellem oplivede skolegangen. Endvidere blev Bernhard Severin i økonomisk henseende godt behandlet. Af skolens regnskaber fremgår, at han jævnligt fik tildelt stipendier. Heller ikke religionsundervisningen beskrives udelukkende negativt. Den afbalancerede vurdering af konfirmationsforberedelsen er allerede nævnt. Endvidere bemærkes, at Ingemanns religionslærer i Mesterlectien omtales særdeles positivt som »den duelige og elskværdige Jens Møller« (Tilbageblik etc. s. 7). Fremdeles véd man, at han i faget religion faktisk lærte noget. Dette fremgår af en vistnok ikke hidtil benyttet kilde, nemlig N. E. Balles egenhændige beretning om en visitats ved Slagelse lærde Skole den 25. maj 1802. Balle beretter, at mens Mesterlectien arbejdede med en prøvestil, overhørte han »4 Lectiens 2^{de} og 3^{die} Lectiens 8 Disciple«. Om denne overhøring hedder det:

»De bleve prøvede i Græsk, Latin, Historie, Geographie, Religion. Bræstrup i 4^{de} Lectie, og Disciplene Scheel, Grüner, Ingemann, Petersen i 3^{die} Lectie, svarende til Fornøyelse.«¹¹

Endelig skal opmærksomheden henledes på en relativt sen udtalelse. I 1859 forærede Ingemann den nyoprettede realskole i Slagelse sine samlede skrifter. I ledsagebrevet omtaler han skoleårene i Slagelse som sin »lykkelige Ungdomstid« i »den gamle kjære Stad.«¹²

I lyset af denne række af positive oplysninger må det være berettiget at rejse spørgsmålet, om der fra den undervisning, Ingemann modtog i Slagelse latinskole, medbragtes nogle idéer, der fik varig betydning for ham. I betragtning af oplevelsens centrale rolle i Ingemanns senere religiøse digtning¹³ ville det være særlig interessant, om disse idéer på en eller anden måde kunne siges at være fantasi-skabende. Det viser sig, at de religionslærebøger, som Ingemann undervistes efter i Slagelse, selv om de generelt afspejler en af oplysningstiden præget tankegang, alligevel indeholdt et sådant del-element, der netop fremmer fantasi-udvikling og livsoplevelse.

Enhver, der har sunget Ingemanns morgen- og aftensange og hans salmer, vil vide, at i disse spiller forestillingen om *engle* en meget betydelig rolle. I den kristne tradition har denne forestilling sin rod i Gamle og Nye Testamente. Op gennem århundrederne har teologiske dogmatikere derefter søgt at systematisere de bibelske udsagn. På dette grundlag indgik en elementær englelære også i skolernes religionslærebøger. Oplysningstidens teologer, der gennemgående anså denne lære for at være udtryk for fordømmende overtro, reducerer omtalen af engle i overensstemmelse med denne vurdering. I sin religiøse lyrik retableter Ingemann den således reducerede englelære og udbygger den på en måde, der går langt ud over, hvad nogen dogmatiker kunne forestille sig. Med sin digteriske fantasi skaber han en hel hær af engleskikkelser med hver deres særlige funktioner. »Lysets Engel« har til opgave at sprede glansen fra Guds himmel ud over jorden. »Nattens Engel« våger over den slumrende skabning. I mulm er englens kærlighedsvinge bredt ud, og menneskene skjuler sig under dens skygge. Børnene har hver deres personlige skysengel, der især hjælper fattige og ringe. »Danmarks Engel« beskytter fædrelandet som sådant. »Fredens Engel« skaber ro og fortrøstning i det anfægtede hjerte. Og så fremdeles. I sandhed en forunderlig og mangfoldig åndelig verden! I det følgende skal vi se nærmere på de ansatser til englelære, der forefandt i skoletidens religionslærebøger.

I *Balles lærebog* omtales englens i andet kapitels andet hovedafsnit, der omhandler læren om skabelsen. Der gøres rede for Guds skabelse af himlen og jorden og derpå af mennesket. Og Balle fortsætter:

»Gud haver, foruden Mennesket, ogsaa skabt andre fornuftige Væsener, som ere af en høiere Natur, og kaldes Engle. Disse ere Aander, og have altsaa Forstand og frie Villie, men kunne ikke sees af jordiske Mennesker, uden Guds besynderlige (dvs. ekstraordinære) Foranstaltning, fordi de ikke have noget jordisk Legeme.« (s. 19).

Afsluttende udvikles forskellen mellem onde og gode engle. Såvidt Balle. Englelæren er her holdt i en koncentreret, knap form, der ligger langt fra Ingemanns fantasirige beskrivelse af englens mangfoldige hærske. Imidlertid skal man ikke overse, at englelæren hos Balle får en klar skabelsesteologisk begrundelse, et synspunkt, som Ingemann meget vel kan tænkes at have tilegnet sig.

Campes »Ledetraad« er, som nævnt, den af de tre lærebøger, der er stærkest præget af oplysningstidens rationalisme. Hans omtale af engle er derfor – ikke overraskende – reduceret til et minimum. Det sted, hvor han nævner englens, hedder det blot, at de vil gøre menneskene selskab i himlen (s. 125). – Det interessante er imidlertid, at Campe bredt har udfoldet et andet teologisk perspektiv, som i denne sammenhæng er værd at bemærke, nemlig forsynslæren. Netop på baggrund af oplysningstidens antispekulative grundtendens gør man meget ud af den del af Guds virksomhed, der direkte vedrører menneskers liv på

jorden. Derfor får forsynstanken en central placering. Hos Campe hedder det herom i afsnittet om forsynet:

Gud er »vor høieste Overherre, Fader og Velgjører, i hvis Haand vi staae, og af hvilke vi have alt« (s. 68). »Gud styrer alle Ting ... Vi see det ligesom med vore Øine, at en usynlig høiere Bestyrelse vaager over alle store og smaa Begivenheder i Verden, hvori vor Skiebne er indflettet.« (s. 70). »Guds faderlige Forsörg strækker sig til alle hans Skabninger, da han har skabt alle i den Hensigt, at det skulde gaae dem vel. Han sørger ikke heller blot for det Hele i Almindelighed, saaledes som en svag menneskelig Regent, men for enhver enkelt Skabning, endog for den mindste og ringeste i Særdeleshed« (s. 73).

Både den grundlæggende tankegang og enkelte formuleringer ligner til forveksling Ingemanns. Også for Ingemann er Gud den, i hvis hånd vi står, og som styrer menneskelivets store og små begivenheder. Også for ham udstrækkes Guds omsorg til at indbefatte »alle hans Skabninger«. For Ingemann inkluderer dette også dyrene. Vorherre har øje for den lille mus og den mindste orm, ligesom han føder fugl og markens lilje klæder. Og både for Campe og for Ingemann gælder, at Guds omsorg især gælder de små, dvs. børnene og de fattige, dvs. de i samfundet ringest stillede. Forskellen mellem Campe og Ingemann er først og fremmest, at i Ingemanns åndelige univers er det englene, der så at sige administrerer Guds omsorg. Ved sammenkoblingen mellem forsynstro og englelære bliver hos Ingemann forsynet til et *personligt* guddommeligt nærvær. Det er muligvis dette, han tænker på, når han i Levnetsbogen negativt karakteriserer konfirmationsforberedelsen efter Campes lærebog som en *kold* forsynslære. Campe manglede englene!

Ingemanns sammenkobling af forsynstro og englelære er imidlertid også interessant i et længere perspektiv. I bibelen er englene budbringere. Det kan de også være hos Ingemann, men hovedvægten ligger et andet sted. I Balles lærebog skal englene først og fremmest illustrere skabelsesværkets rige mangfoldighed. Det gør de også hos Ingemann, men igen – hovedvægten ligger et andet sted. Hos ham er det først og fremmest englenes praktiske virke, der har betydning. Et vigtigt element i udviklingen af Ingemanns opfattelse er mødet med Campes lærebog og denne bogs stærke fremhævelse af forsynstanken. Dette møde fandt sted under konfirmationsforberedelsen 1803-04. I de umiddelbart følgende år oplevede Ingemann i sin optagethed af de klassiske oldtidsforfattere en yderligere bekræftelse af forsynstroen. Som det vil erindres, svarede efter Ingemanns opfattelse disse forfatters lærdom »fuldkomment til hvad der fremhævedes af christelig Sandhed«. Hovedkomponenterne af Ingemanns særlige version af englelæren var således til stede. Balles lærebog havde en gang for alle givet selve forestillingen om engle en klar skabelsesteologisk begrundelse. Campe og de klassiske forfattere havde uudsletteligt indprentet forsynstanken i hans sind. Men selve sammenkoblingen af disse komponenter er efter al sandsynlighed inspireret af den tredje af de nævnte lærebøger.

Galthens lærebog har til forskel fra de to førnævnte en meget udførlig englelære. Af bogens i alt 20 kapitler omhandler et helt, selvstændigt kapitel englelæren opdelt i 25 underpunkter. I det følgende skal disse punkter refereres og citeres. Dog udelades punkterne 7-15, der handler om de onde engle, et emne, der efter alt at dømme ikke synderligt har interesseret Ingemann.

1. Det er af skriften, at man har »Underretning om Englene, men Fornuften bifalder og erkender Vigtigheden af denne Lærdom«.
 2. I almindelighed lærer skriften, »at Englene er blot (dvs. udelukkende) aandelige Væsener, usynlige og udødelige, at de, som Aander have Forstand, Villie og Frihed, ere begavede med stor Kraft og Hurtighed, og ikke, som Menneskene, Beboere af nogen vis Klode«.
 3. Skriften udtaler sig ikke om, på hvilken dag, englene blev skabt.
 4. De var fra begyndelsen, som al Guds skabning, gode og fuldkomne.
 5. Englenes oprindelige tilstand var »en Prøvestund«.
 6. En del af dem bestod ikke prøven men blev »ved en forsætlig Ulydighed« onde og ulyksalige. Siden da er englene delt i onde og gode.
- ...
16. De gode engle er dem, der »bleve bestandige i Lydighed og Hellighed«, og som skal bevare denne salige tilstand.
 17. De gode engles belønning blev, at de bestandig beskuer Gud. De bliver derved så bekræftet i det gode, at de umuligt kan synde, selv om de har fri vilje.
 18. De gode engles egenskaber er a) stor kundskab og visdom; b) »En stor Hellighed, det er, den alvorligste Lyst til det Gode og Afskye for det Onde«; c) stor kraft, ved hvilken de kan »udrette forundringsværdige Ting«. Deres kraft er større end de faldne engles, fordi de gode engles kraft »bestyrkes altid af den bedste Viisdom«.
 19. »Hvilke Forretninger tillægger den (dvs. visdommen) dem? Den lærer, at de love og tilbøde Gud, udrette hans Befalinger og fremme hans Hensigter, særdeles ved at hindre og straffe de Onde, hielpe og bevare de Gudfrygtige, og allermeest de smaae Børn«.
 20. De gode engles salighed består i »den sidste Nydelse af deres Forening med Gud« og i »de værdigste Forretninger«.
 21. De gode engles antal er »overmaade stort«.
 22. Ogsaa hos dem hersker der orden, idet skriften taler om troner, herredømmer, fyrstendømmer etc. og desuden omtaler »en Over-Engel«.
 23. De har ingen bestemt bolig. »De ere da, hvor de ville være, eller hvor Gud vil bruge dem, ihvor de end ere, så finde de alle vegne deres Himmel, da de stedse beskuer den Gud, der opfylder Himmelen og Jorden«.
 24. De gode engle bør ikke tilbedes. Det ville være »afgudisk«. Men man bør have ærbødighed for dem.
 25. »Er Lærdommen om Englene af Vigtighed? Ja! den lærer os at kiende de farlige Fiender, de onde Engle, som vi daglig have at væbne os imod, og at skionne paa de mangfoldige store Velgierninger, som Gud ved de gode Engles Tieneste beviser os.«

Det er rimeligt at antage, at selve afsnittets udførlighed og den gentagne fremhævelse af dets vigtighed har gjort indtryk på disciplen i Mesterlectien. Skulle man derudover fremdrage nogle enkeltheder hos Galthen, der *kan* have haft blivende betydning for Ingemann, kunne man eventuelt pege på følgende: Hos Galthen forefindes den også fra Campes lærebog kendte tanke, at englene »allermeest« tager sig af de små børn. Det væsentligste er dog selve udførligheden af Galthens englelære og hans sammenkobling af englelære og forsynstanke. Det er »ved de gode Engles Tieneste«, at Guds faderlige omsorg iværksættes.

Angående Ingemanns skoletid i Slagelse er hermed leveret et bidrag til en mere nuanceret bedømmelse end den, man sædvanligvis møder. Endvidere er fremdraget et enkelt punkt i de anvendte religionslærebøger, der indeholder et stærkt fantasiskabende element, nemlig englelæren. I vurderingen af dette åndelige »input« må man holde sig for øje, at skolebøgerne afsnit herom var den eneste systematiske undervisning, Ingemann modtog om dette emne. Ingemann var ikke, hvad mange tror, teolog. I 1807 bestod han den filologiske prøve og året efter den filosofiske eksamen. I de følgende år slog han ind på en litterær løbebane. Han havde således ingen mulighed for via et universitetsstudium at uddybe og yderligere nuancere sin opfattelse af englene. Med sit digteriske geni bearbejdede Ingemann den lærdom, han havde medbragt fra latinskolen. Blandt meget andet indeholdt arven fra Ingemanns skoletid »et Glimt fra Paradisets Kyst«.

Noter

1. H. Schwanenflügel: *Ingemanns Liv og Digtning* (1886) s. 42-52.
2. Slagelse Latinskole. Discipelprotokol 1792-1831 (LAK). Elev nr. 168.
3. B. S. Ingemann: *Levnetsbog*, udg. af J. Galskjøt (1862), her citeret efter optrykket i 2. udg. 1968.
4. Kirkebog for Slagelse St. Mikkel's Sogn 1756-1814 (LAK). Her anføres under »Confirmerede 1. Søndag efter Paaske 1804« som Nr. 2: Bernhard Severin Ingemann, Søn af Provstinde Ingemann i Slagelse, paa 15 Aar«. Ingemann fyldte 15 år den 28.5.1804.
5. F. Rønning: *B. S. Ingemann, Liv og Digtning* (1927) s. 74. Henvisningen i noten på s. 328 til »Slagelse Kirkebog« er upræcis. Byen havde to kirker med hver sin kirkebog.
6. P. Severinsen og Chr. Axel Jensen: *Slagelse Sankt Mikkel's Kirke og Sogn i 600 Aar* (1933) s. 67. Vedr. embedsleddigheden, se Wiberg: *Præstehistorie III* (1871) under Slagelse.
7. Albert Reble kalder Campe »Aufklaringsfanatiker«, AR: *Geschichte der Pädagogik* (Stuttgart 1959) s. 154.
8. Om den Guldberg'ske forordning og dens bestemmelser, se især B. Kornerup: *Ribe Katedralskoles Historie II* (1952) s. 270-275.
9. K. E. Bugge: *Skolen for livet. Studier over N. F. S. Grundtvigs pædagogiske tanker* (1965) s. 56.
10. Danske Kancelli. Kommissionen for Universitetet og de latinske (lærde) Skoler 1785-1805. Nr. 11: 1798-1805. Koncepter og indkomne Sager vedrørende Sorø Academi og diverse lærde Skoler (RA).
11. Se note 10.
12. P. Arnskov: *Bogen om Slagelse* (Slagelse 1931) s. 232.
13. P. Balslev-Clausen: *Salmedigteren B. S. Ingemann* (1989) s. 8f.

Højskolernes dannelsesidealer i 1870erne

– illustreret gennem sangbøgerne

Af Poul Dam

Højskolens dannelsesbegreb har været svært at indkredse, så svært at misforståelserne både før og nu har haft stor udbredelse. Et fornøjeligt eksempel er den følgende vise af W. Rantzau. Den stammer fra omkring 1880 og udsendtes som nr. 63 i serien *Døgnfluer eller Øieblikkets Viser* – et lille firsidet tryk til 10 øre.

Sørgelige Følger af at sende sin Søn paa Højskolen

Min Søn paa Højskolen sendte jæi
Ifjor Sommer.
Da han var færig og hjem til mæi
Fyren kommer,
Saa var han blæved en Matedor,
Han var dannet. –
Og slov omkring sæi med franske Ord,
Ja, forbandet!

See, Middavsmaden, ded kaldte han
At dinere!
Og Avtensmaden, ja li'saadan'
At sjupere!
Og snakke sammens, ded sa'e han heed
Konvelsere!
Og naar han svedte, han kaldte Sved
Transperere!

Og fæste Gaardska'l, ded kaldte han:
Angasere!
Og skjære for i en Gaas og And,
At trasjere!
Og muge Stalden, ded sa'e han heed:
Renevere!
Jo, I ka' tro, han en Ræ'lighed
Ku' lavere!

Og prygle Hunden, ded sa'e han heed:
At drassere!
Og at den brang ham den Kjæp han smeed:
Apertere!
Han red min dæilige Hoppe lam
Mod et Gjær'e,
Ded kaldte Jens, ja han sku' ha' Skam:
At træinere!

Æi Sides Medgift han sa'e var rar,
Men kapabel!
Og mæi han kaldte, naar vred jæ var,
Irrentabel!
At stjæle, sa'e han, heed nutildavs:
Anektere!
Og Snyderier a' alle Slavs
Negosjere!

Og Skjødesløshed han kaldte for:
Nongsjalangse!
Og ded jæi tjente paa mine Tor',
For: Avangse!
Jo han æ dannet, ded kan' nok hænd's
Sku jæi mene,
Mo'ers Hovedpine, den kaldte Jens
For: Migræne!

Æi meer paa Højskolen sender jæi
 Mine Sønner,
 Nu har jæi mærket a' ded sæi æi
 Ræidig lønner –
 I Skoven skaaret jæi har en Green;
 Vil han sprække
 Saa ydenlandsk, skal jæi hvert en Been
 I ham knække!

Lad vos behulde vort gamle Sprov,
 Som vi kjender –
 Vil Bonden være for mæied klov,
 Skidt det ender.
 Ja, mangen Bonde, der sidder paa
 Kressjansborre,
 Sku' før paa Marken bag Ploven gaa
 Og ælte Torre!

Visen taler for sig selv, fuld af konservativt københavnsk hovmod over for bønderne, her de sjællandske, og en inderlig overbevisning om, at de beskednere klassers forsøg på at danne sig kun kan bestå i en udvendig efterplapren af den højere dannelses sprog og nødvendigvis fører til en svigten af deres rette kald: *Vil Bonden være for mæied klov, skidt det ender.*

Med eftertidens forestillinger om højskolens væsen er visen én stor misforståelse, men Rantzau har næppe vidst meget om de indre modsætninger i den på den tid diffuse og uorganiserede højskoleverden, og han kan meget vel have haft sine begreber fra den i den dannede verden udbredte uvilje mod en bestemt højskoleforstander, nemlig Lars Bjørnbak. Denne stiftede Viby højskole ved Århus og var forstander for skolen til sin død i 1878, samtidig med at han – uden selv at opnå valg til Folketinget – af sine modstandere med rette ansås for den egentlige fører for den bjørnbakske gruppe inden for Venstre.

Bjørnbak gik ind for »Bondestandens Kamp for at opnaa en anset og formaende Samfundsstilling«, og et led heri blev »Tilegnelse af »tækkelige Manerer«. Det skete på hans skole blandt andet gennem »»praktiske Øvelser«, under hvilke Eleverne systematisk lærte, hvorledes en dannet Mand havde at opføre sig i forskellige Retninger under Samværet med andre«. ¹

Sprogspørgsmålet var vigtigt i den sammenhæng. Bjørnbaks ven og meningsfælle, tidlige- re folketingsmand Anders Jungersen, foreslog således »Sammenkomster af Beboerne byvis for at foretage Sprogøvelser, Taleøvelser, under Ledelse for Mandfolkene af en dannet Mand, for Kvindfolkene af en dannet Kvinde. Disse Møder vilde snart virke forædlende på Omgangslivets Tone og blive dannende baade for Forstand og Hjerte.« Lars Bjørnbak var i hvert fald enig i dette ønske om at vænne bønderne af med deres dialekt, og som Hans Jensen skriver: »Lars Bjørnbak, der gennem hele sit Liv levede paa Krigsfod med »de dannede«, satte som Skolemand al sin Energi ind paa at faa Bønderne til i alt ydre at ligne disse »dannede«.« ²

Bjørnbaks skole havde sin storhedstid i 1870erne, og efter hans død gik den hurtigt tilbage. Fremtiden tilhørte højskoler af en ganske anden art, som den rantzauske parodi overhovedet ikke rammer. For eksempel hægede de grundtvigske skoler til en vis grad om elevernes dialekter.

Dannelsesproblemet foruroligede imidlertid Grundtvig selv, og nogle af hans seneste udtalelser om højskolens væsen tager netop stilling til denne debat. Det skete for eksempel i hans tale den 5. november 1867 ved åbningen af vinterskolen på Marielyst, ³ hvor han bl.a. talte om, at »Modstanderne nødes nu til at oprette Højskoler for virkelig Livsoplysning«, men »da de dog hverken har Lys til Vejledning eller Livskraft til Livsgjærningen, saa vil Alt hvad de udretter blive et Mørkets Værk af deres Dødbider-Konst«, ⁴ men hvor han også

advarede om, at folket kunne forspilde sin lykke »ved at ville være noget andet, end Folket fra Roden af er skabt og skikket til.«⁵ Positivt udtrykte han det sådan: »Dette er da ogsaa, hvad der først møder Ungdommen paa vore Høiskoler: en venlig, lys og glædelig Tale og Sang paa Modersmaalet om den Danske Folkelighed fordem og nu.«⁶

Fire år senere, den 2. november 1871, sagde han ifølge Dansk Folketidendes referat: »Det er nylig sagt paa Prænt, at jeg aldrig har havt isinde at stille en ny Oplysning og Dannelse som den folkelige imod den fornemme, akademiske, men kun at lægge Bro mellem Lyset hos de Lærde og Livet hos Folket, saa de kunde lære at forstaae hinanden: men det er en mærkværdig Misforstaaelse, thi vel var og maatte min første Bestræbelse være paa en Maade at lægge Bro mellem de Lærde og de Ulærde, for at de kunde virke paa hinanden til Oplysning og Dannelse paa det fælles Tungemaal, men det vilde jo være forgjæves, naar ikke derpaa fulgte en Vexelvirkning til fælles Oplysning, og en saadan var det aabenbart, jeg ventede af den folkelige Høiskole paa det fælles Modersmaal ... det kan vel trænge til at udtales klart saaledes, at den folkelige Høiskole vel kan føre til al menneskelig Oplysning og Dannelse, men maa udgaae fra Folket selv, medens den saakaldte akademiske Oplysning og Dannelse gaaer ud fra det fremmede og kommer aldrig levende til Folket eller gavner Fædrelandet, men gjør Folket stumt og aandeligt værgeløst til Spot for de Fremmede.«⁷

Anledningen var en artikel af Carl Ploug i Fædrelandet den 23. oktober 1871, og Ploug tog handsken op i de følgende år. Den 4. juni 1872 fastholdt han f.eks. at højskolens grundlag er den almindelige dannelse: »den er et frisk og lovende, alt kraftigt og løvrigt Skud af den almindelige Dannelses Rod; af denne maa Folkehøjskolen vedblive at suge sin Næring; omhuggedes Stammen, og Roden hentørredes, saa vilde Folkehøjskolen ogsaa visne.«⁸ Grundtvig tog ikke del i den fortsatte debat, men meningsudvekslingen i efteråret 1871 kan meget vel have været årsag til den samtidige beslutning om at udgive en samling af Grundtvigs højskoleskrifter, der udkom få dage før hans død.⁹

Det var altså Grundtvigs forestillinger om den folkelige dannelse, der blev grundlag for den dominerende retning inden for folkehøjskolen, men den nærmere udformning af undervisning og ideindhold viste alligevel en betydelig variation. Af det fælles grundtvigske lagde man på de forskellige skoler vægt på forskellige dele, og heraf udvikledes mindst tre væsentlige retninger, der vel arbejdede side om side i et stort og voksende elevmarked, men ikke desto mindre havde hvert sit markante særpræg, der af og til førte til udtalte modsætningsforhold. Dette kan måske forklare, at fællesskabet omkring en forening for højskolerne – og en sangbog udgivet af denne forening – først blev etableret i 1890'erne, da den første store generations bannerførere var døde eller gamle.

For Grundtvig var det en selvfølge, at sangen på modersmålet var en væsentlig del af livet på den folkelige højskole, og han havde for øvrigt fra første færd været fødselshjælper for folkelige sangbøger af en ny type. Hvad man havde haft før den tid, var overvejende på den ene side egentlige salmebøger, på den anden side sangbøger til selskabeligt samvær, mere eller mindre nedstammende fra *Samling af Club-Sange*, 1787. Dertil kom i begrænset grad sangbøger, der også sigtede på skolen, f.eks. O. D. Lützens *Huus- og Skole-Sangbog*, 1818, der var samlet »for Venner af uskyldig Munterhed og ægte Dyd og især for brave Skolelærere og flinke Skolebørn«.¹⁰

Den folkelige – grundtvigske – fællessang havde for størstedelens vedkommende en ny karakter. Den blev båret af anskuelse, og den skulle tjene anskuelse. Det kun muntre og

det kun følelsesfulde kom alene med som en biting – selv om det aldrig afvistes, i hvert fald ikke af Grundtvig selv. Hvad der blev trykt i de nye sanghæfter (først *Viser og Sange for Danske Samfund*, fem hæfter fra 1840 til 1847) og sunget i den grundtvigske forening Danske Samfund og lignende steder, var fædrelandssange, historiske sange og folkeviser. Det var så at sige altsammen holdningsdannende eller holdningsbekræftende tekster. Den linje fortsattes i de sangbøger, der blev udgivet af Grundtvigs kapellaner P. O. Boisen (1849) og Kristian Køster (1865), og som Grundtvig havde en ikke uvæsentlig andel i. Køsters sangbog suppleredes i øvrigt i 1866 med *Digte og Sange for Danske Højskoler* af Køster og Ludvig Schrøder, den første sangbog med direkte højskolesigte og den første med et rent salmeafsnit. Salmesang på højskolerne havde tidligere bygget på den officielle salmebog, Grundtvigs *Festsalmer* eller de grundtvigsk inspirerede L. C. Hagens *Historiske Psalmer og Riim til Børne-Lærdom* fra 1832 og denne bogs afløser P. O. Boisens *Bibelske og Kirkehistoriske Psalmer og Sange for Skolen* fra 1853.

Den grundtvigske folkeligheds sangbogsbehov var imidlertid ikke dækket hermed, og uden for højskoleverdenen blev de dominerende Speyers *Sange for de danske Skytteforeninger* (Nyborg, 1866, suppleret med anden del 1872), den anonyme *Sange til Brug ved Folkemøder* (Thisted, 1870) og Morten Eskesens *Nordiske Sange til Brug for Folkemøder, Skytteforeninger og i Skoler* (Odense, 1872 (i virkeligheden 1871), anden samling 1875). Men der var også højskolefolk, som søgte at dække deres eget behov med selvstændige sangbøger, således P. Boisen i Gedved (P. O. Boisens nevø), der udgav *Dansk Sangbog særlig til brug ved Folkehøjskoler og Folkemøder* (Horsens, 1871). Dette mylder af sangbøger fik forlæggeren Karl Schönberg, der havde udgivet en række af Grundtvigs skrifter og Køsters og Schrøders sangbøger, til over for de ledende højskolefolk at anbefale »et ensartet Grundlag« for folkesangen.¹¹

Året efter rejste han påny spørgsmålet, nu i et brev direkte til Ludvig Schrøder, og denne skrev herefter til henholdsvis Jens Nørregård og C. Bågå på Testrup og Ernst Trier på Vallekilde og foreslog disse, at de tre skoler skulle samarbejde om en tredelt sangbog. Hver af de tre dele skulle være til at købe særskilt, men da der ikke ville være overlapninger, blev der alligevel tale om et sammenhængende sangbogsværk. Forslaget blev accepteret, sikkert bl.a. fordi de tre skoler blev gjort ansvarlige for hver sin del af arbejdet, men kun indirekte for de to andre dele. Nørregård havde nemlig tidligere afvist et forslag fra Trier om en fælles sangbog med ordene »jeg tvivler paa, at vi vilde blive endog blot nogenlunde enige om, hvad der skulde med og hvad ikke.«¹²

Planen blev drøftet med Grundtvig, og denne accepterede – eller foretog selv – ændringer i en række tekster, som herved fik deres endelige form fra Grundtvigs hånd, hvad der for øvrigt ikke er taget hensyn til i *Poetiske Skrifter*.¹³ Dette sangbogsværk kan således også betragtes som afslutningen af Grundtvigs arbejde med den folkelige sang og dennes plads på højskolerne.

Sidenhen blev de tre sangbøger udgangspunkt og grundlag for de to store højskolesangbøger, Jens Bek og N. Johan Laursens *Sangbog for den danske folkehøjskole*¹⁴ og *Sangbog udgivet af Foreningen for højskoler og landbrugsskoler*.¹⁵ I den sidstnævntes første udgave var 373 af de ialt 506 tekster hentet fra en af de tre forløbere – flest fra Testrupsbogen, hvad der ikke har været uden betydning for en senere tids forestillinger om højskolens væsen og »typiske højskolesange«.

Men i mere end tyve år brugte de tre fremtrædende højskoler altså de tre sangbøger – principielt i forening, men i praksis først og fremmest deres egen. Den kloge Ludvig Schrøder havde da også foretaget fordelingen af stoffet sådan, at hver af skolerne fik lejlighed til at give sit eget højskolesyn udtryk gennem redaktionen af den pågældende sangbog.

Askov (dvs. Ludvig Schrøder og H. Nutzhorn) udsendte den første af de tre bøger, *Historiske sange*, 1872. Det svarede godt til, at tyngdepunktet i Askovs undervisning lå i de mytologiske og historiske foredrag, og at Nutzhorn i en artikel om historieundervisning sagde, at det »forudsættes, at der ved siden af *synges* historiske sange, både bibelhistoriske, fædrelandshistoriske og krønike-rimene, hvortil der jo nu haves så mange gode toner. Ved sådanne kan navne og begivenheder fæstnes til hukommelsen ...«. ¹⁶

Både som pædagogisk ide og med hensyn til tekstudvalget er dette udtryk for en central grundtvigsk holdning. Grundtvig havde valgt udtrykket »den historiske højskole«, da den samlede udgave af hans højskoleskrifter blev forberedt, ¹⁷ og i den foran citerede tale i november 1867 sagde han ifølge manuskriptet: »Lykken kan Forstanden jo ikke skabe, men kun oplyse, og skøndt den tillige paa vore folkelige Højskoler viser Veien dertil i Fremtiden, saa kan den det dog kun, naar den i Fortiden har fundet samme Lykke over Folket og Landet og har opdaget under hvilke Omstændigheder Lykken (kom) og svandt, saa det lader sig oplyse, hvordan Folket kan blive modtagelig for sin Lykke og vogte sig for atter at forspilde den.« ¹⁸ Ikke mindst Grundtvigs *Krønikerim* var da også skrevet med undervisnings behov for øje, og navnlig efter, at Lindemans melodier til dem var udkommet i 1874, kunne de også synges. (I den første udgave af Askovsangbogen savner flere sange melodiangivelser, hvad der formodentlig skyldes, at man endnu ikke havde fundet melodier til dem. Det blev der rådet bod på i anden (1877) og tredje (1886) udgave).

Det var altså Grundtvig-teksterne, der indtog langt den største plads, og heriblandt var der en række, der aldrig før havde været at finde i sangbøger, men var hentet fra Saxo-udgaven eller Bjovulf. Specielt for Bjovulf-sangene gælder, at de må være udvalgt af Grundtvig selv, og den cyklus på 13 sange, der fandtes i Askovsangbogens første udgave, kan således siges at udgøre hans tredje og sidste bearbejdelse af Bjovulf. Alle sangene i Askovsangbogen blev forsynet med overskrifter, der ofte henviser til de behandlede personer – en ikke utypisk lød *Danmarks fare og frælse under Frederik den tredje*, og herunder gemte sig sangen *Død var helten, brudt var freden*, som var et uddrag af rimkrønikedigtet fra 1834.

Historien og mytologien brugtes til oplysning om folkets lykke, som Grundtvig ville det, og til skabelse af medborgerlig ansvarlighed. Idealskikkelserne var dem, der havde gjort noget for andre – for folket og friheden – og det politiske ideal var folkestyret, som f.eks. i Grundtvigs sang til grundlovens første årsdag:

... det første år af friheds æt
er kostbart alle vegne,
det giver folket lov og ret
til sig for frit at regne!¹⁹

Allerede i anden og endnu mere i tredje udgave af Askov-sangbogen blev det mytologiske stof beskåret, og når man ser på de senere højskolesangbøger, er det bemærkelsesværdigt, at

forholdsvis mange af de historiske sange fra den siden er gledet ud. Af de 249 sange i Askovsangbogens tredje udgave gik kun 100 over i den første udgave af »Folkehøjskolens sangbog«, og af disse er kun et fåtal blevet bevaret til nu. Den form for højskoledannelse, der i overensstemmelse med Grundtvig byggede på brug af historien, synes at have udspillet sin rolle for et par generationer siden.

Testrupsangbogen, *Nordiske fædrelandssange og folkesange*, udkom året efter, i 1873. Den blev på en vis måde meget lidt grundtvigsk – af 245 tekster var kun 47 af Grundtvig, (hvis man ikke medregner de kæmpeviser, der blev medtaget i Grundtvigs redaktion), og de fleste af disse sange er i dag glemt. Bogen blev mere præget af de forholdsvis mange sange af Carl Ploug, Chr. Richardt og Bjørnson. Nørregård havde da også mere udpræget skandinavistiske og nationalliberale sympatier end de fleste andre højskolefolk, og han repræsenterede utvivlsomt den form for højskole, som kunne få Ploug til regelmæssigt at udtrykke sympati for og støtte til højskolerne.

Allerede indholdsfortegnelsen antydede bogens sigte. Det første afsnit var *Norden* og begyndte med *Længe var Nordens herlige stamme*. Afsnittet var udtryk for en næsten ublandet studenterskandinavisisme. Derefter kom *Danmark* med underafsnittene *Folk og land*, *Sang og modersmål*, *Folkets vækkelse*, *Kvinden* (seks alt andet end feministiske sange) og *Bonden og landsdelene*. Det mest omfattende af disse underafsnit var Folkets vækkelse med 84 sange, men den vækkelse, der stod i centrum, var den nationale, specielt i forbindelse med de slesvigske krige og disses eftervirkninger. Den mere politisk prægede folkelige vækkelse var derimod meget svagt repræsenteret – tre af Mads Hansens skyttesange umiddelbart efter hinanden falder mere i øjnene end de andre af hans sange, der kom med, og som for øvrigt var så milde, at der næppe var nogen, der lagde mærke til andet end det venligt fædrelandske.

Testrupsangbogen indeholdt også et lille udvalg af kæmpeviser, der ifølge forordet kun var »foreløbig optaget«. Forklaringen på denne formulering var, at man havde overvejet at udgive et fjerde bind med sangbare folkeviser. Det blev imidlertid ikke til noget, bl.a. fordi Nutzhorn ikke ville undvære de historiske folkeviser i Askovsangbogen, og så nøjedes man i Testrup med et udvalg af de lyriske viser – uden dog straks at opgive drømmen om det fjerde bind, hvad der fremgår af, at den citerede passus også kom til at stå i forordet til sangbogens anden udgave fra 1876. På det tidspunkt havde sangbøgernes fælles forlægger imidlertid skåret igennem ved i 1875 at udsende en ny udgave af Grundtvigs *Danske kæmpeviser* fra 1847 i samme format og udstyr som de tre højskolesangbøger. Det var ikke det, man havde tænkt sig, for med al respekt for Grundtvigs indsats mente højskolefolkene, at der nu burde mere og andet med, og at de fremkomne forskningsresultater – navnlig Svend Grundtvigs – burde medføre en revision. Folkevisebindet blev i øvrigt næppe anvendt meget på højskolerne og vist heller ikke andre steder - i hvert fald ikke af eleverne, og lærerne ejede sikkert hyppigt originaludgaven.

Den nationalromantiske hensigt med at have folkeviserne med i højskolerne sangbøger var klar nok. Der var en vis nostalgi i sagen, men også et ønske om at opstille et modstykke til døgnets sange, skillingsviser og andet populært og sentimentalt sangstof. Folkeviserne skulle tjene til at føre de unge tilbage til en – som man troede – folkelig tradition af større værdi end det, som nutiden bød på. Ganske svarende til, at man kunne acceptere folkedans og sanglege, men ikke anden dans.

Testrupsangbogen var altså national og skandinavistisk, romantisk og åndeligt konservativ. Som Nørregård selv var det og formodentlig også hans undervisning. Han og Ploug kunne let enes om at være i modsætning til Lars Bjørnbak på nabohøjskolen i Viby, og dannelsesidealet på Testrup kan ikke have givet Ploug problemer. Når Nørregårds hævde af, at folkehøjskolen skal »udvikle de unges samvittighed« og »danne underbygningen for den højere videnskabelige uddannelse«,²⁰ ses i forlængelse af sangbogens indhold, må en mand som Ploug have følt sig beroliget.

Nørregård og Bågård var næppe særlig begejstrede for de to andre sangbøger. Askovsangbogen var ganske vist en kendsgerning, før de kom rigtigt i gang med deres, men til gengæld prøvede de at blande sig i Triers redaktion af den tredje bog, helt uden resultat, for den blev slet ikke efter deres hoved. For øvrigt brød Testrupfolkene i en vis forstand med ideen om de tre indbyrdes supplerende sangbøger, da de i 1883 udsendte deres sangbog i tredje udgave. I denne blev der nemlig fra de to andre sangbøger »optaget nogle af de mest brugte sange for at gøre den mere skikket til brug ved folkemøder«, som der står i forordet. Det var sange, som for så vidt godt kunne have været med i Testrupsangbogen fra første færd, og som ikke kendeligt afveg fra bogens oprindelige indhold. Men Testrup højskoles tilskyndelse til at bruge de to andre sangbøger blev selvsagt endnu mindre.

Den opgave, som Ludvig Schrøder oprindeligt havde tildelt Ernst Trier på Vallekilde, gik ud på at lave en samling salmer og alvorlige oplysningsange, men det fortolkede Trier meget selvstændigt. Først medtog han til Askovfolkenes mishag en del bibelske sange med det formål at overflødigøre P. O. Boisens Bibelske og Kirkehistoriske Psalmer og Sange på højskolerne. (Boisens bog blev dog ikke overflødig. Den udkom endnu i fem oplag, sidste gang i 1912). Dernæst gjorde han i det hele sangbogen til »en kristelig sangbog, hvad det dog ikke skal være«, som Nørregård skrev i et brev til Trier.²¹ Heller ikke titlen var de andre tilfredse med, men Trier gjorde, som han ville, og i 1874 udkom *Sange for den kristelige folkeskole*.

At denne sangbog umiddelbart kan bruges som vidnesbyrd om skolegerningen på Vallekilde, har vi det nærmest mulige belæg for, idet den senere seminarielærer Marius Sørensen, der som »skriver eller contorist« (Triers udtryk) havde hjulpet Trier med bogen, i nogle erindringer fra Vallekildetiden, der blev trykt i *Fra Vallekilde Højskole*, 1918, skrev »Hvis en historiker om hundrede år vil have rede på, hvorledes Trier holdt skole, så vil den lille sangbog være ham et vigtigt aktstykke.«²²

Selv om Trier rådførte sig med Grundtvig om den første del af sangbogen, og dette bl.a. resulterede i skabelsen af den nu umistelige *Et jævnt og muntert, virksomt liv på jord*, er det et stort spørgsmål, om Grundtvig ville have været tilfreds med den færdige sangbog og specielt med dens sigte. For Grundtvig var troen ikke en skolesag, men det var den så åbenbart for Trier. Sangbogen var utvetydigt forkyndende og bekendende. Den vidnede om, som V. J. Hoff sagde i 1898 ved afsløringen af mindesmærket for Trier i Vallekilde, at »det ikke var ham muligt at leve og tale, uden at det maatte frem, at han var en Kristen, og hvad dette havde at betyde for ham og for den, til hvem han talte.«²³

Sangbogen kan derfor meget vel betegnes som en grundtvigsk salmebog til skole(ands)brug. Den indeholdt i modsætning til Grundtvigs Festsalmer andet end grundtvigske tekster, men ikke mange – bortset fra salmer, som Grundtvig havde prøvet at omdigte, men hvor Trier foretrak originalerne, var det egentlig kun tekster af Ingemann og egentlige

grundtvigianere som C. J. Brandt, Hostrup og Arvesen. Udvælgelsen af Grundtvig-teksterne var imidlertid alt andet end automatisk. Trier gjorde et stort arbejde med at finde og udvælge tekster, der egnede sig specielt til den kristelige forkyndelse på højskolen. En del af disse tekster, navnlig i sangbogens senere udgaver (1877, 1881 og 1885), findes ikke i samme form (versudvalg) andre steder.

Det er åbenbart, at for Trier begyndte al dannelse med kristendom. Det gjorde det for ham selv, og det ønskede han også, at det skulle gøre for hans elever. Derom vidner sangbogen tydeligt. Det betød ikke, at der på hans skole ikke var plads til andet. Man brugte åbenbart også de to andre sangbøger, ligesom man før disses fremkomst bl.a. havde brugt Thistedsangbogen, men skolens egen sangbog var ham uundværlig. Da Foreningen for højskoler og landbrugsskoler i 1892 begyndte at overveje en fælles sangbog til afløsning af de tre, meddelte Trier, at han foreløbig ville holde sig til sin egen og supplere denne med en lille sangbog ved siden af. Det blev *Sange for den nordiske ungdomsskole, udgivne ved Henrik Nielsen*, Vallekilde 1893. Indholdet i denne vistnok ikke meget udbredte sangbog var for en stor dels vedkommende hentet fra Askovsangbogen og Testrupsangbogen, men der var også en del nyt, deriblandt nogle åndelige sange.

De tre sangbøger var ganske vist tænkt som tre dele af en helhed, men de kom faktisk til at repræsentere tre forskellige syn på højskolens gerning – den historiske højskole, den nationalromantiske og den kristelige. Forskellene udvaskedes tilsyneladende, da man fik de store fælles sangbøger, der optog elementer fra alle tre sider og desuden i med tiden stigende grad supplerede med helt nyt stof, men de forskellige højskoler har selvsagt anvendt de store sangbøger på meget forskellig måde. Herom kan elevdagbøger og godt slidte sangbøger med tilskrevne noter undertiden afgive vidnesbyrd, men fra de sidste hundrede år har man færre utvetydige sanghistoriske bidrag til belysning af den måde, hvorpå de enkelte højskoler opfattede og løste deres dannelsesopgave, end der kan fås fra de tre her omtalte sangbøger fra 1870'erne.

Noter

1. Hans Jensen: *Lars Bjørnbak og den bjørnbakske Bevægelse*, 1919, p. 48.
2. Anførte skrift, p. 146.
3. N. F. S. Grundtvig: *Taler paa Marielyst Højskole 1856-71*, 1956, pp. 88-94.
4. *Dansk Folketidendes referat*.
5. Det bevarede manuskript.
6. Det bevarede manuskript.
7. *Taler paa Marielyst*, p. 108f.
8. Her citeret efter Hakon Stangerup: *Kulturkampen*, 1946, bind I, p. 121.
9. *Smaaskrifter om den historiske Højskole*, 1872.
10. Sangbogens titelblad.
11. Brev til N. J. Termansen 7. juli 1870, citeret efter Karl Bak: *Højskolesangbogens historie*, 1977, p. 51.
12. Brev 17. februar 1870, citeret efter Karl Bak, anførte skrift, p. 50.
13. Nærmere om Grundtvigs medvirken i Steen Johansen: *Bibliografi over N. F. S. Grundtvigs skrifter*, III, 1952, pp. 381-396.
14. Aarhus 1888. 19. (sidste) udgave 1924.
15. Odense 1894. Fra 7. udgave 1913 benævnt Folkehøjskolens sangbog. 17. (seneste) udgave 1989.
16. Nordisk Månedsskrift 1876, citeret efter Karl Bak, anførte skrift, p. 55.
17. Jævnfør note 9.
18. *Taler paa Marielyst*, p. 91.
19. Sidste fire linjer i andet vers af *Det er hos os et gammelt ord* – Historiske sange 1872, nr. 235.
20. *Svar fra »den grundtvigske folkehøjskole« i Testrup*, 1878, p. 10 og 12.
21. Brev 30. juli 1872, citeret efter Karl Bak, anførte skrift, p. 58.
22. Karl Bak, anførte skrift, p. 60.
23. Karl Bak, anførte skrift, p. 60.

Rig/fattig og dreng/pige i børnenes skole

Træk af delingens historie i skolen

Af Lejf Degnbol

Indledning

Deling eller adskillelse kalder vi i nogle sammenhænge apartheid. Hvorfor har vi private skoler uden andet reelt formål, end at forældrene ved at lade deres børn gå i dem undgår, at de kommer til at gå sammen med børn, som forældrene anser for ringere? Hvorfor deler vi eleverne i visse fag i stedet for at lære dem at samarbejde til fælles bedste? Og hvorfor fungerer drenge og piger stadig forholdsvis dårligt sammen i skolen? Der er naturligvis mange grunde. Der er årsager i vor forståelse, i vort sindelag og i vor vilje. En stor del kommer af historien – de nedarvede vaner og forestillinger.

En klargøring af den historiske baggrund vil derfor være væsentlig. En kort artikel kan naturligvis kun yde et mindre bidrag. Det kan blive udvalgte træk af denne historie. Som lærer har jeg ikke en kølig distance til problemerne. Dette vil påvirke udvalg og vurdering, men det kommer forhåbentlig ikke til at påvirke den historisk redelige fremstilling.

Købstadskolen 1539-1814

I Kirkeordinansen 1537/39 bestemtes det, at »Wdi huer Kiøbsted skal være alleniste een Schole. Oc alle hin andre Puge Scholer, som her och der holdis, skulle affligges«. ¹ Denne bestemmelse blev ikke ført ud i livet i alle byer – skolebilledet var som altid i Danmark rigt facetteret – men den anses dog for at have dannet grundlag for en enhedsskole i byerne indtil 1739. Ved enhedsskole har man som oftest i skolehistorien forstået en offentlig skole, som omfattede alle børn, såvel riges som fattiges, og som gav adgang til fortsat uddannelse.

Bestemmelsen om enhedsskolen var ikke klar, når den sammenholdes med skoleafsnittets sidste bestemmelse: »Schriffuere Scholer, som mand dennom kalder, for drenge og piger, Oc andre de der icke duer til at lære latine, maa øffuerigheden forsørge, Dog skulle forstanderne til samme Scholer see til med at sand Gudfryctighed maa samme børn saa effter haanden indgydes oc indgrundes aff Børnelerdommen.« ²

Hensigten med latinskolerne var ikke alene at skaffe embedsmænd til kirke og stat. Skolernes forberedelsesklasser var også almueskoler, og der lærtes hovedsagelig eller udelukkende ABC og kristendom. Der blev med kirkeordinansen og de senere fattigforordninger pålagt latinskolen en omfattende social forpligtelse. Skolehistorikeren L. K. Jensen siger i det første af sine tre bind om skolevæsenet i Horsens (1936), at den omstændighed, at så mange fattigfolks børn fik adgang, betød et betydeligt skår i latinskolens anseelse: »Den

bedrestillede Del af Befolkningen var den Gang, maaske i endnu højere grad end i vore Dage, betaget af Uvilje mod at lade deres Børn tage Sæde paa Skolebænkene Side om Side med Børn fra fattige Hjem.« Samtidig krævede øvrigheden nu, at forældrene skulle sørge for, at de store flokke af forsømte og vanartede børn, der tiggede og terroriserede i gaderne, skulle i skole eller lære et håndværk. Latinskolens rektor skulle sørge for, at dette virkelig skete.³ Latinskolernes forberedelsesklasser må have fået mange samspilsramte børn.

Selv om der i fattigforordningerne blot tales om børn, ved man, at der i forbindelse med latinskolerne mest har været tale om drenge, men der var i hvert fald også nogle gange piger i forberedelsesklasserne.⁴

Hvilken plads i skolebilledet de omtalte skriveskoler for drenge og piger har været til- tænkt, er ofte forekommet skolehistorikerne usikkert. Det var formentlig sådan, at de pogeskoler, der skulle nedlægges, var de læseskoler, der konkurrerede med latinskolernes forberedelsesklasser, og hvorfra der ingen vej var til den lærde undervisning. Derimod kunne eller skulle øvrighederne i byerne sørge for skrive- og regneskoler, hvor børn af det velhavende borgerskab efter tysk forbillede undervistes i fag, som hørte til praktisk handels- uddannelse. Det var en art kommunale realskoler. Det var i modsætning til de latinske skoler tyske og danske skoler. De skulle altså stadig være i byerne.⁵ Latinskolens forberedelsesklasser kom nogle steder til at virke som forberedelsesklasser for både latinskolen og en dansk skole.⁶

Latinskolerne magtede ikke opgaven både at være skole for de fattige og at give lærd undervisning. »... fra Begyndelsen af det 18. Aarhundrede viste der sig fra Latinskolernes Side en skarpere og skarpere Tendens til at lade de fattige sejle deres egen Sø«, siger L. K. Jensen.⁷ I 1739 nedlagdes latinskolerne i et stort flertal af de danske købstæder. De øvrige latinskoler havde ikke længere pligt til at tage sig af de fattige børns undervisning. Bortset fra de tilbageværende latinskoler og bestemmelser i fattigforordningerne hvilede købstæder- nes skolevæsen herefter stort set på privat indsats.

Det gik vel mange steder som i Horsens. L. K. Jensen skriver, at efterhånden fik flere og flere tilladelse til at holde skole. Fattige børn blev af magistraten fordelt mellem dem, og der blev betalt af fattiggassen. Dette gav anledning til, at velstående folk holdt sig for gode til at sætte deres børn i de pågældende skoler. Adskillige borgere lod derfor deres børn undervise hjemme eller holdt sammen en »huslærer«. Det sidste var ulovligt skolehold, men det var den måde, man kunne undgå, at børnene kom til at gå sammen med fattige børn.⁸ Alle skolerne var private, men de offentligt godkendte blev altså simple, fordi også børn af fattige forældre gik der.

Ludvig Holberg konstaterer i et skrift fra 1729, at det københavnske borgerskab har dyre vaner sammenlignet med det tilsvarende lag i Paris. I København holdtes bl.a. »gemeenligen skolemester udi huset, saasom det lader ilde at sætte fornemme borgerbørn udi offentlige skoler«. ⁹ Holbergs ironi ramte altså også dette forhold, men der har vel ikke været mange andre i samtiden, der så noget galt i opgivelsen af enhedsskolen.

Bortset fra latinskolerne, som altid først og fremmest har været for drenge, har skolen altid her i landet været for begge kønnene. Før omkring år 1700 havde man ikke tænkt på at adskille drenge og piger. Sognepræsten ved Helliggejst Kirke i København, Morten Reenberg, henstillede i 1710 til magistraten at lade opsætte et skillerum i Helliggejst Skole, »saa at Pigerne i deres Lære og Optugtelse kunne være adskilte fra Drengene«. Dette var ikke

sket i 1715, men senere opsattes et gitterværk mellem drenge- og pigesiden. Nikolaj Skole indrettede i 1712 »tvende separate Skoler« – dvs. to klasseværelser – for drenge og piger. I Frue Kirkeskoles fondats bestemtes det, at de huse, hvori drenge og piger undervistes, ikke måtte »røre paa hverandre«. ¹⁰

Når Frederik 4.s forordning fra 1716 om danske skoler i København hver første søndag efter påske blev oplæst fra prædikestolene i hovedstaden, kunne man høre: »Det maa ingenlunde være tilladt, at Dreng- og Pigebørnene sidde iblandt hverandre eller på Bænke sammen i Skolerne. Men er der ej Lejlighed, at de kunne sidde i adskilte Kammere, bør i det mindste Drengene sidde paa den ene og Pigerne for sig selv paa den anden Side af Skolen.« ¹¹

Landsbyskolen

Enhedsskolen i byerne fra 1539 til 1739 blev en fattigskole. Borgerskabet svigtede den, og det endte selv i et lovgivningsmæssigt tomrum, hvad angår undervisningen af dets børn. På landet var der ikke noget borgerskab. Selv om der nok var klasseforskelle, lod det sig gøre at se bort fra dem. Frederik 4.s forordning om rytterskolerne fra 1721 ledsagedes af en instruktion for skolemestrene. Heri hed det, at han skulle holde skole for »ald Ungdommen Dreng og Piger i de Byer, som ere den hannem anbettede Skole underlagde, og bør hand antage sig ej allene Boemænds, Huusmænds og Inderstes Børn, men endog deres Tiunde naar de slikt af hannem begierer.« Skulle der findes nogle Fattige forladte Fader og Moderløse Børn, som ingen Tilhold have, men lever af Almisse, bør hand og antage sig dennem, og ikke mindre besørge deres end andres Underviisning.« »Hand haver med lige Flid og Omhue at antage sig alle Børnene, saavel den allerfattigste Inderstes som den Boemands, der kan have noget til Beste, thi hand bør ikke reflectere paa Forældrenes Tilstand og Formue, men hans eneste Øiemærke skal være at faa de hannem anbettede Børn, den ene saavelsom den anden, forsvarligen underviiste.« ¹²

Sociale skel skulle der ikke være i landsbyskolen. Kønsforskellen kunne der ikke sådan ses bort fra: »... men siden saavel Piger som Dreng møde i Skolen, saa bør hand see derhen, at Drengene sidder ved et eller flere Borde for dem selv, og Pigerne for dem selv, saasom de ingenlunde maa sidde iblandt hverandre«. ¹³

I 1739 forsøgte det med forordningen om skolerne på landet at skabe et lovgrundlag for skolevæsenet, der ikke bare omfattede kongens egne godser. I indledningen til forordningen tales der om, at ungdommen »helst af den gemeene Almue« hidtil ikke har haft lejlighed nok til skoleundervisning; »endog de fattigste Børn« skulle nu have tilstrækkelig undervisning. ¹⁴ I instruktionen for lærerne af samme dato som forordningen gentoges i forkortet form ordene fra 1721 om ikke at gøre forskel efter forældrenes sociale stilling (§ 4).

Denne bestemmelse var velbegrundet, idet der var tre klasser med hensyn til forældrebetaling for undervisningen. Efter forordningen skulle de fattige intet betale for deres børns skolegang. Andre skulle betale ved indskrivningen, og formuende folk skulle tillige betale løbende. Hvis forældrene ønskede, at børnene skulle lære at skrive og regne, skulle de betale særskilt for det (§ 23). Pigebørn kunne undervises hjemme, såfremt præsten og provsten fandt en gammel underofficer eller soldat eller skikkelig kone tjenlig til opgaven at undervise dem. Men præsten skulle formane folk, »at de skikke deres Børn til Skole, og ei

lade dem uden skiellig Aarsag hjemme undervise«. Hvis formuende folk på landet holdt skolemester i deres hus skulle de bidrage til skolekassen med et beløb (§ 38). Så helt uden sociale skel var landsbyskolen ikke.

Hjemmeundervisning kunne åbenbart være tilstrækkelig for piger, men ikke for drenge, når det gjaldt det plan, der kunne magtes af almuen. Men bortset herfra skulle der altså heller ikke være forskel på kønnene. At lære kristendom og at lære at læse, skrive og regne var lige så vel for piger som for drenge. Men selv om kønnene skulle være ligestillede som kristne mennesker, var kønsforskellen en alvorlig sag i pietismens tid: »Og skal Drengene sidde ved Borde for dem selv, og Pigerne for dem selv, adskilte ved et Skillerum eller Tralværk, saasom de ingenlunde maae sidde iblant hverandre«, siger instruktionen (§ 9). Hvor mange steder, man på landet har fundet det praktisk muligt eller overhovedet rimeligt at opsætte et sådant gitter, er dog uvist. Når instruktionen for skolemestrene den første søndag efter hellig tre konger oplæstes fra prædikestolene, blev folk på landet mindet om autoriteternes syn på kønnene.

I anordningen om almueskolevæsenet på landet af 1814 fastslås i § 13 ret til at sørge for tilstrækkelig undervisning på anden måde, end ved at børnene gik i almueskolen. Denne bestemmelse detaljeredes ved en lov af 2. maj 1855. I anordningens instruktion for lærerne siges i § 10: »Han bør, med lige Omsorg og uden Forskiel, antage sig alle Børns Underviisning og Dannelse.«¹⁵ Nu burde det måske være en selvfølge, da gratisprincippet var indført.

I instruktionen bestemmes tillige, at børnene skal sidde i skolen efter deres »Characterer for Fliid og Fremgang :aaavel som og for sædelig Opførsel, hvorved tillige iagttages, at Drengene og Pigerne sættes paa særskilte Bænker, saa at ikke begge Kiøn sidde imellem hinanden« (§ 18). Bestemmelsen er aldrig formelt ophævet.

Med ændringen af folkeskoleloven i 1958 ophævedes forskellen på landsbyskolen og købstadskolen, hvad angår børnenes undervisning.

Købstadskolen 1814-1900

De vigtigste anordninger fra 1814 var anordninger om almue-skolevæsenet. Kun reglementet for Københavns skolevæsen var for »Almue- og Borgerskolevæsenet«. Selv om anordningen for købstæderne indeholder bestemmelser om realklasser og realskoler¹⁶ ansås borger-skolevæsenet for et almueskolevæsen, og der skelnedes blot mellem de almindelige borger-skoler (§ 14-61) og de borgerlige realskoler (§ 69-88). En senere skelnen mellem almueskoler og borgerskoler er altså en tilsnigelse i forhold til anordningerne.

De borgerlige realskoler var kun for drenge. Deres »Øiemed skal være: at de Børn, der vel ingen lærd Dannelse behøver, men dog bestemmes til en sådan Virkekreds, som fordrer særegne Kundskaber, kunne deri vordt oplærte« (§ 2). Sådanne realskoler blev ingen steder oprettet.

I København skulle skolerne være tre-klassede, og tredje klasse var frivillig. Om de to første klasser hedder det i reglementet: »Begge Kjøen kunne undervises sammen i disse Klasser, hvis Omstændighederne forbyder at adskille dem; men i 3die Hovedklasse maa denne Forening ophøre. Den adskilles derfor i 2de Afdelinger: »Herefter gives anvisninger vedrørende undervisningen i drengeklasse og pigeklasser. Det ser af formuleringen ud, som

man tænkte sig noget oprindeligt adskilt, der på grund af uheldige omstændigheder var blevet forenet. Det var ikke en oprindelig enhed, som man ønskede adskilt.

Da Sjællands biskop, J. P. Mynster, i 1839 visiterede Slagelse Skole, bemærkede han i protokollen, at han med glæde fandt skolen »saa vel organiseret, som det kan ske, saalænge Fattigskolen ikke er adskilt fra Borgerskolen«. ¹⁷ I sin egen visitatsdagbog noterede han, at »foreningen« af de to skoler, »bevirker, at kun faa af de anseelige Borgeres Børn benytte Skolen, men hellere behielpe sig med nogle mædelige Institutter.« Der var »en Realclassse, som dog kun tæller 2 elever, og kun udmærker sig med lidt maadeligt Tydsk og Geometrie«. ¹⁸ Planer for en sådan adskillelse var da allerede udarbejdet, og året efter flyttede skolens friskoleafdeling til en anden adresse. Betalingsafdelingen eller »Borgerskolen« deltes i en drenge- og en pigeafdeling. I 1856 indviedes en ny bygning, der var fælles for borgerskole- og friskoleafdelingen. Nu blev drenge og piger også adskilt i friskoleafdelingen. Af tegningerne ser det ud, som arkitekten klart har forstået opgaven. ¹⁹ Bygningen blev tilsyneladende indrettet efter den dobbelte deling. Et vandret og et lodret snit gennem en toetagers bygning løste på en enkel måde problemet, at der findes fire slags mennesker. I hvert fald havde de fire afdelinger i 1878 indgang til bygningen fra hver sit verdenshjørne: borgerskolens drenge fra øst, borgerskolens piger fra nord, friskolens piger fra vest og friskolens drenge fra syd. Legepladsen, der i 1856 var delt ved et plankeværk i to dele for henholdsvis borgerskolen og friskolen, var nu fælles, men sådan at kønnene havde frikvarter på forskellig tid. ²⁰

Adskillelsen mellem de mere velstående og de fattigere forældres børn var i god overensstemmelse med en kongelig resolution fra 1838, hvori kong Frederik 6. erklærede, at »Vi ville med særdeles Velbehag ansee det, naar der i Kjøbstæderne gøres Udveie til ved Siden af de almindelige Borgerskoler, hvori der fremdeles, som hidtil, bør være Adgang for alle Indvaanere til uden Betaling at faae deres Børn underviste i de for Alle fornødne Kundskaber og Færdigheder, i Overensstemmelse med hvad der for disse Skoler er befalet, at indrette højere Borgerskoler, i hvilke en mere udvidet Underviisning gives for Børn af begge Kjøen, imod at de derfor erlægge saadanne Skolepenge, at derved den forøgede Udgift dækkes, ...«. ²¹ Ordet skole betød i datidens sprog ofte en skoleafdeling, hvori børnene kunne få hele deres undervisning eller blot en del deraf.

Kancelliet begrundede kort resolutionen i cirkulæret, hvori denne meddeltes. Den indstilling fra stænderforsamlingen i Roskilde, der havde været anledning, citeres: »At det maatte behage Hans Majestæt Kongen igjennem Kancelliet at lade indhente vedkommende Autoriteters Betænkning om, hvorledes Borgerskolernes Afsondring fra Almue- eller Fattigskolerne i Kjøbstæderne muligst kunne befordres.« Det var altså ikke noget, kongen havde fundet på. Det var de nye repræsentanter for folket, der følte et behov. Stænderforsamlingen i Viborg havde også beskæftiget sig med spørgsmålet.

I »Collegial-Tidende« begrundedes sagen udførligere. De realskoler, der efter § 2 i købstadskoleanordningen under visse betingelser skulle oprettes i købstæderne, havde ikke ladet sig iværksætte. De realklasser, der efter samme anordnings § 3 kunne oprettes, var det højeste, der var fremkommet. Men de kunne ikke tilfredsstille behovet for en udvidet undervisning. Hvor de havde været oprettet, havde de haft liden søgning og fremgang. Efter kancelliets og stændernes opfattelse skyldtes det, at der kun blev givet en særlig undervis-

ning i visse fag, så børnene i øvrigt måtte »gennemgaae den simple Borgerskole, i hvilken Underviisningen især er beregnet paa den øvrige Børnemasses Tarv, og hvor de maae følges med denne, altsaa og, foruden de Betæneligheder, Forældrene iøvrigt maaske kunne have herimod, være en langsommere Fremgang underkastede, end hvor Skolen i det Hele var mere svarende til hine Børns Tarv.«²²

At få udskilt de børn, der kunne gå hurtigere frem, fra de langsommere var tilsyneladende ikke vanskeligt: »Skolepenges Erlæggelse eller Underviisning uden al særskilt Betaling afgiver og den meest passende Grændse mellem de Børn, der skulle optages i de forskellige Skoler.«²³

Også efter anordningen af 1814 skulle der betales skolepenge for undervisningen i real-skolerne. Men for optagelse skulle man være en dreng, være fyldt 9 år og opfylde visse kundskabskrav (§ 2 og 69). Måske var det væsentligt, at man efter 1838 ikke var bundet af anordningens fagrække. Nu skete der i hvert fald noget. I mange byer deltes børnene i »borgerskoler« og »friskoler«, efter om forældrene havde evne til at betale skolepenge eller ikke.

Der er ingen tvivl om, at det herefter lød knap så ilde at sætte sine børn i en offentlig skole. Men for børnene betød det fortsat adskillelse. Hans Kyrre fortæller, at da en taler i Det Pædagogiske Selskab i 1881 havde fremhævet den svejtsiske skole som et mønster, bemærkede en mødedeltager, at sådan et land, hvor borgmesterens og proletarens barn sad på skolebænk sammen, kunne vi intet lære af.²⁴ Men deling efter skolepenges erlæggelse eller gratis undervisning sikrede ikke lige hurtig fremgang for alle eleverne i en klasse. Sidst i århundredet var oversidderiet i byernes skoler blevet et stort problem.

Forslag om A- og B-klasser

Af en artikel i »Vor Ungdom« 1902 fremgår det, at i 1894 nåede kun 59 % af børnene i København igennem de 6 normalklasser, skønt man kunne nå det med én eller to oversidninger, i 1900 var det steget til 64,7 %. Efter forfatterens mening burde det hæves til mindst 80 %. I den skole med det bedste resultat år 1900 – »Det er selvfølgelig en Betalings-skole« – nåede 88,8 % 6. klasse. En anden betalings-skole nåede kun at få 60,5 % igennem. En friskole nåede at få 80,5 %, en anden kun 46,7 % op i 6. klasse. I 1894 gik der 1131 8-årige, 150 9-årige, 20 10-årige og 3 11-årige i 1. klasse. I 1900 var der 1031 8-årige, 94 9-årige og 9 10-årige.²⁵

Det var store problemer. Der fandtes i forvejen »særklasser«, og de i 1897 oprettede »værneklasser« for oversiddere løste ikke problemerne. Mange mente, at det var delingskriteriet, der var forkert. »Nej, ikke en Deling efter Skolepenge, men derimod en Sondring efter Evner bør være Maalet.«²⁶

Københavns Kommune nedsatte en kommission af lærere og skoleledere, der skulle stille forslag om klassesdeling, fag, tidsfordeling og læseplan. Den foreslog i sin betænkning en deling af børnene efter 3. skoleår i A-klasser for 2/3 af børnene og B-klasser for resten. Forslaget medførte en livlig og spændende diskussion, bl.a. ved tre møder i februar 1904 i Det Pædagogiske Selskab. Nogle ønskede en stærkere deling. Kommunal lærer Sophus Halle ønskede A-klasser med elitekorpset, B-klasser med den jævne middelmådighed og C-klasser med de svage i ånden.²⁷ Skoleinspektør P. Lauridsen advarede stærkt. Han mente, kommis-

sionen tog fejl af skolens mål. For den var det en række pensa. Der påhænges eleverne kundskaber, uden at de får udviklet evne til at bruge dem. Pædagogerne er nu til dags besat af en fiks idé om kundskab som det ene fornødne. Han ønskede en udviklingsskole. Han havde selv været et decideret B-barn, indtil han faldt over »Onkel Peters Rejser i de fem Verdensdele«. Dr. C. N. Starcke gav ham ret: »Folkeskolens Maal er ikke Kundskab, men Udvikling.«²⁸

En ihærdig modstander var viceskoleinspektør H. Chr. Johannessen. Han betegnede forslaget som inhumant, uretfærdigt og udemokratisk. Det var en bærende tanke, at i hvert fald skulle de fattige skilles ud.²⁹ Johannessen havde, længe før forslaget om den nye deling af de københavnske børn fremkom, arbejdet imod sådanne tanker. I en artikel fra år 1900 nævner han de forsøg, der har været i kommunen helt fra 1845 med udskillelse af »Klassernes tarveligste Børn«. Ingen af dem havde været vellykkede. Forudsætningen om elevernes ensartethed slog ikke til. Nogle lærere havde ønsket en udskillelse af svagt begavede elever efter 2. skoleår. Johannessen siger, at en sådan ordning har som udgangspunkt, at alle børns udvikling foregår efter »kendte, konstante, ensartede fremadskridende regler«. Trods det sproglige er tanken ganske klar.

Han fortæller, at i Mannheim foretog man for tiden en sådan udskillelse. Det var også »Mannheimersystemet«, man henviste til i forbindelse med forslaget i 1904. Johannessen mener, at med en sådan »Udsondring« er det klart, at læreren kan sætte fart på undervisningen af de flinke. Men han mener, farten kan blive for stor. Der er betydelig fare for en forceret kundskabsmeddelelse på modenhedens bekostning. I stedet skal man lade de flinke hjælpe de træge.³⁰

I 1913 foreslog Johannessen i en lang artikel i »Københavns Kommuneskole« både hjælpeklasserne og mellemskolen nedlagt. Han siger her, at selv om borgerrepræsentationen i sin tid forkastede skoledirektionens forslag om B-klasser, fik denne dem indført alligevel under navn af hjælpeklasser og med en læseplan, der i stor udstrækning faldt sammen med den foreslåede for B-klasserne. Eleverne i disse er langt dårligere stillet, end de ville være i normalklasserne.³¹ Mange pædagogiske, sociale og økonomiske grunde taler imod mellemskolen. Det havde også for de børn, der udskilles til denne, været langt bedre at blive i klassen. Man skulle i stedet for at udskille lade alle børn blive i klassen og sætte den tarveligste ved siden af den bedste, den næstdårligste hos den næstbedste osv. Det har Johannessen og sikkert mange andre praktiseret i mange år.³²

Diskussionen skal bl.a. forstås på baggrund af, at klasseundervisningen i de år trængte stærkt frem. De fleste mente, at den forudsatte ensartethed hos eleverne, og mange mente, at man måtte dele så meget, som det var nødvendigt for at opnå tilstrækkelig ensartethed. Metoden var et dogme. Det var ikke metoden, der skulle rette sig efter omstændighederne, men omstændighederne, der skulle tilpasses metoden. Kommuelærer J. C. Jensen, Frederiksberg, nævner i en artikel år 1900 den mulighed »at afvige noget fra Princippet Klasseundervisning«, men mener, det ville være højst uheldigt. Hensigten med klasseundervisningen var, at lærerens ydeevne i hele timen skulle komme hvert enkelt barn til gode. »Deler han nu for enkelte Fags Vedkommende sin Klasse i blot 2 Dele, vil hans Ydeevne altså kun i Halvdelen af Tiden komme hver Afdeling til gode, og Klassens fremgang maatte følgelig abstrakt set, ske i Forhold hertil. Derfor vil også ved denne Fremgangsmaade de flinke Elever tabe, hvad de andre maatte vinde, i alt Fald til Dels.« Én af J. C. Jensens forudsæt-

ninger var, at læreren ikke måtte forurette de jævnt- og stærktbegavede ved at henvende sig til klassen, så de svagtbegavede kunne følge med.³³ Med den logik var de sidstnævnte faktisk udstødt på forhånd. En diskussionsdeltager mente, at tilstrækkelig ensartethed i udelte klasser kun kunne nås »ved en aandelig Dressur og Tortur, der vist nærmest maa kunne sammenlignes med at klippe Hæk«. ³⁴ Det var netop de mange sideløbende klippede hække, H. Chr. Johannessen ikke brød sig om. Han troede heller ikke på, at de ville trives og blive smukke.

I England har »streaming« fra 7-års alderen været brugt af mange »primary schools«. ³⁵ I en artikel fra 1901 foreslås det, at man streamer børnene i danske byskoler efter 2. klasse ved at udtage »de flinkeste til Dannelse af een 3. kl., dernæst de mindre flinke til Dannelse af en anden 3. kl. o.s.v.«. I Fredericia havde man i over 25 år dannet klasser på denne måde straks ved optagelsen i skolen, og lærerne var meget tilfredse hermed. ³⁵ Man tør godt gætte på, hvordan man bar sig ad med det. En undersøgelse af, hvordan skoleledere i det stille dannede 1.-klasser i 1950'erne, ville muligvis afsløre, at mange mente, at lige børn leger bedst. Jeg har i hvert fald kendskab til en skole, hvor det blev påstået, at 1.-klasserne blev sammensat efter forældrenes sociale stilling.

Johannessen praktiserede Comenius' tanke, at det gavner både undervisningens grundighed og hurtighed, når eleverne får mulighed for at videregive deres viden til andre. Victor Kuhr citerer i sin disputats Comenius, der fremhæver det gavnlige i, at »de langsomme blandes sammen med de hurtige, de sløvsindede med de skarpsindige, de halsstarige med de bøjelige«. ³⁷

Herman Trier citerer i »Vor Ungdom« 1879 Comenius: »Vil man have en almindelig Undervisning i alt menneskeligt og for alle Mennesker, saa maa de gaa en og samme Vej for at vække og opmuntre hverandre. Skal alle dannes til alle Dyder, lære Beskedenhed, Endrægtighed, Samvittighedsfuldhed at kjende, saa maa man ikke skille Menneskene fra hverandre efter Stænder og Klasser. Ved det sjette Aar lader det sig endnu ikke for noget Barns Vedkommende sige, hvortil det føler sig bestemt; Tilbøjelighederne træder først senere frem. Heller ikke er det de rigeres og fornemmes Børn alene, der er kaldet til højere Dannelse og Stilling. Vinden blæser, hvor hen den vil. For Gud gjælder ingen Personsanseelse; for Skolen gjælder samme Lov.« ³⁸

H. Chr. Johannessen siger i ovennævnte artikel fra 1913, at det socialt set er forkert at udsondre de bedste børn. De kommer fra de bedst stillede hjem. Der optages i mellemskolen forholdsvis 5 gange så mange fra betalingsskolen som fra friskolen. »Vi skal ikke inden for selve Folkeskolen danne Skel; det vil altid blive til skade for de laveststillede. Børn med forskellige Anlæg og forskellige Kaar bør opdrages sammen inden for Skolens Mure.« ³⁹

Den respekt, Comenius havde i 1600-tallet for, hvad menneskebørnene følte sig bestemt til, havde man ikke i 1800-tallet og begyndelsen af 1900-tallet. Gang på gang går man som anordningen fra 1814 ud fra, at børnene af forældrene bestemmes til den eller den »virkekreds« (s. 54).

Enhedsskolen

Med Johan Amos Comenius (1592-1670) er vi dybt inde i det problem, der ellers optog den pædagogiske debat omkring århundredskiftet. Vagn Skovgaard-Petersen har i sin diputats

undersøgt drøftelserne med henblik på den virkning, almenskoleloven fik for den højere skole. Han har også redegjort for den samlede skolemæssige baggrund for enhedsskolelovens gennemførelse.⁴⁰ Her skal derfor blot nævnes, at der i slutningen af 1800-tallet – naturligvis i sammenhæng med samfundsudviklingen – var sket kraftige forskydninger i byernes skolebillede. Der var en stærk bevægelse fra betalingskolen til friskolen og fra den private skole til den offentlige skole især i København. Denne bevægelse fortsatte ind i det ny århundrede, så betalingskolen ophævedes i København i 1915, og staten og hovedstads-kommunerne i 1918 overtog de fleste af de private gymnasier og et stort antal realskoler. Tilsvarende gik det året efter med de private skoler i provinsbyerne.

Den vision, rektor for den kommunale latin- og realskole i Kolding, Georg Bruun, beskrev i en artikel i »Vor Ungdom« 1901 af et offentligt sammenhængende skolesystem, var nu virkelighed for byskolens vedkommende. Georg Bruun hævdede i denne artikel meget stærkt betydningen af en fælles skole. Byskolens splittelse havde været skyld i megen politisk splittelse. Landsbyskolens enhed havde været forudsætning for den betydningsfulde udvikling i landbruget de sidste 20 år.

Men Georg Bruun havde ønsket overgangen til den højere skole ved 14-års alderen og ikke ved »den tilfældige Aldersgrænse ved 12 Aars Alderen, som Skoleloven af 1871 havde skabt«. Han kritiserer et gammelt forslag om enhedsskolen. Det var stillet af rektor C. Berg, Frederiksborg lærde Skole, i 1875. Det måtte falde, fordi det ville udskille børnene ved 12-års alderen og ikke ved den alder, hvor folkeskolen sluttede. For Berg var latinskolen nr. 1 og folkeskolen nr. 2. Folkeskolen måtte lempe sig efter lærerskolen. Det var en grundfejl.⁴¹

H. Chr. Johannessen advarede året efter i to artikler i »Vor Ungdom« mod »gaffeldelingen«. Real- og latinskoledannelsen skulle bygges oven på folkeskoledannelsen.⁴² Derfor også forslaget i 1913 om nedlæggelse af den kommunale mellemskole.

Professor K. Kroman havde i en bog fra 1886 også foreslået 14-års alderen som afslutning på almenskolens første afdeling, som han lod være 8-årig.⁴³ Kroman kritiserer stærkt 1871-loven for at have indført gaffelen i den højere skole, og han frygter, at denne i fremtidsskolen vil udvikle sig til »et almindeligt Aalejern af bredeste Form med en hel snes Tænder«. ⁴⁴ Undervisningsminister Julius Bomholts såkaldte midterlinjeforslag fra 1954 delte faktisk folkeskolen i fire fra 6. klasse.⁴⁵

Den virkning, som 1903-loven fik for folkeskolen var nok forudset af H. Chr. Johannessen, men den var det næppe af lovens fædre. I latinskolens 1. klasser gik i 1890'erne gennemsnitligt ca. 900 drenge hvert år, hvilket var mellem 2 og 3 % af en årgang drenge.⁴⁶ Der ringede nok ingen alarmklokker hos mange andre end H. Chr. Johannessen i anledning af, at de skulle udskilles af folkeskolens klasser i 11-12 års alderen. De fleste gik tilmed i forvejen i private forberedelsesskoler. Dog måtte man naturligvis tænke sig, at en del flere end de elever, der skulle i gymnasiet, ville gå i mellemskolen. I København kom omkring 1955 44 % af børnene i mellemskolen, på Frederiksberg 57 %, i Gentofte 73 %. I fem eksempelvis valgte købstæder var det 40-60 %.⁴⁷

Da den store skolekommission blev nedsat i 1919, havde der været kraftig kritik af mellemskolens indvirkning på folkeskolen. Ved et møde i kommissionen sagde Georg Bruun, at man havde angrebet mellemskolen for at være et sugerør, der drager de bedste elever bort fra folkeskolen, så at et åndeligt fattigpræg præger de tilbageblivende klasser.⁴⁸

Skoleloven af 1937 løste ikke problemerne. Man var tilbage, hvor man kom fra. Om det

var betalingsskoler og friskoler eller eksamensmellemskoler og eksamensfri mellemskoler gjorde ingen forskel. 1958-loven gav mulighed for en enhedsskole i den fulde betydning af ordet som udelt skole. Denne nåede næsten at blive gennemført for den undervisningspligtige alder, før udvidelsen af undervisningspligten i 1972. 1975-loven indførte en mild deling, men dog en ufrivillig deling, som man mange steder ikke er kommet væk fra. Det er et spørgsmål, om det er bedre at komme på det lave niveau, fordi man er dum, end som i forrige århundrede fordi ens forældre ikke har råd til det højere.

»Fællesundervisning«

Vagn Skovgaard-Petersen har også redegjort for åbningen af de lærde skoler for piger.⁴⁹ Til hans omtale af Hanna Adlers fællesskole skal jeg føje et enkelt træk vedrørende stifterens baggrund. Hanna Adler forberedte sig grundigt, før hun oprettede sin skole. Bl.a. foretog hun en rejse til U.S.A. Rejsen bød hende store vanskeligheder, fordi der udbrød kolera på skibet. Men det rystede hende ikke. Det gjorde derimod raceproblemerne i U.S.A. Mødet hermed blev en sjælelig jordrystelse for hende, fremgår det af hendes breve hjem. Hun behøvede ikke mere at ønske sig en ulykkelig forelskelse for at få følelserne i kog. Hun gik omkring i stadig sydende tilstand. »Hvis ikke skolen hjemme var nødvendig, blev jeg her og blev negeragitator. Den sag tager næsten vejret fra en.«⁵⁰ Fællesskolen hjemme var nødvendig. Der gjaldt apartheiden drenge og piger, i hvert fald den hun var opmærksom på.

Vagn Skovgaard-Petersen skriver: »Det nye var, at Hanna Adler ville føre fællesundervisningens princip igennem som et pædagogisk princip i hele skoleforløbet. Forsøget blev en succes. Og eksemplet smittede.«

I forbindelse med almenskoleloven af 1903 udsendtes et cirkulære om undervisningen i statens fællesskoler. En kgl. anordning havde bestemt, at statens højere almenskoler skulle åbnes for piger. Det hed i cirkulæret: »Det ligger i og følger af Fællesskolens Væsen, at man i den saa vidt muligt, og allermest i Barnealderen, altså gennem hele Mellemskolen, maa stræbe efter at behandle Drenge og Piger ens og stille dem jævnsides. Man skal vænne dem til at betragte sig, ikke som Piger og Drenge, men som Børn, som ganske ligestillede Kammerater, næsten som Søskende; de skulle lære at omgaas jævnt, ligefremt og utvungent med hinanden. Men dette medfører, at man må blande dem med hinanden, saa vidt det kan ske; ... Man vil derfor anse det for heldigst, om de også i Klasserne, i det mindste i hele Mellemskolens Tid, sad blandede mellem hinanden, helst en Dreng og en Pige ved samme lille bord; ...«.⁵¹

I 1907 havde 5,1 % af klasserne i de kommunale skoler på Frederiksberg fællesundervisning. I de større provinsbyer var det 15,5 %, i de mellemstore 50,2 % og i de mindre 85 %. I landdistrikterne var det 99,7 %. For hele landet, Københavns Kommune ikke medregnet, var det ca. 85 %.⁵² I 1931 havde hovedstaden 16,1 % med fællesundervisning. I de større provinsbyer var det 52,1 %, i de mellemstore 94,1 % og i de mindre 94,7 %. I landdistrikterne var det 100 %. For hele landet, nu medregnet København, var det 83,4 %.⁵³

I 1945 besluttede Københavns Kommune at indføre fællesundervisning, efterhånden som lokaleforholdene tillod det. Efter undervisningsplanen for Gentofte skolevæsen fra 1963 kunne der oprettes drenge- og pigeklasser, hvor særlige forhold gjorde det nødvendigt.

I 1970 bortfaldt bestemmelsen om, at der skulle stå i undervisningsplanen, om undervis-

ningen var fælles for drenge og piger, med den begrundelse, at der ikke længere fandtes særskilte klasser for de to køn, og at det fremsatte lovforslag tilsigtede en ophævelse af ordningen med særlige drenge- og pigefag.⁵⁴

Man kunne formode, at skolen hermed havde overvundet sin 250-årige pietistiske arv på dette punkt. I de senere år er der dog kommet nye røster for en adskillelse, og der er udført forsøg i den henseende.

Afsluttende bemærkninger

Adskillelsen af rige og fattige eller kloge og mindre kloge og af drenge og piger i skolen har en lang historie. Denne historie har virkninger for vort daglige liv. Skolen har afspejlet holdninger i samfundet. Den har også ofte ført an i udviklingen. Det gælder uden tvivl, hvad angår adskillelse af kønnene. Det gælder nok mindre adskillelsen på den anden led. Denne har i reglen været ønsket af lokale magthavere, som så deres interesse i den. Det var ikke de fattige eller de »mindre begavede«.

Større historiske undersøgelser ville være ønskelige. Det ville f.eks. være væsentligt at få undersøgt, hvilke økonomiske og mentale ændringer, der medførte den store bevægelse omkring århundredskiftet fra privat skole til offentlig skole og fra betalingsskole til friskole. Det er ikke nok i almindelighed at pege på industrialiseringen og Socialdemokratiet. Det var også værd at vide, i hvor høj grad skolefolks opfattelser afspejlede almindelige holdninger i samfundet.

Den mere udelte skoles behov for specialundervisning bliver måske mere forståelig på baggrund af tidligere tiders oplevede behov for deling. Former for specialundervisning har også kunnet tjene til udskillelse af børn, der – ikke udtalt, men i realiteten – ansås for mindreværdige. Dette træder stærkt frem i Jens Bjørneboes roman om drengen Jonas.⁵⁵

Det fremgår formentlig, og jeg ønsker da heller ikke at skjule, at min vision af en fremtidsskole er en skole uden disse skel. Jeg er overbevist om, at det vil være til gavn for alle mennesker. Det vil ikke blot være til gavn for menneskers udvikling, at de tvinges til at samarbejde med og tage hensyn til alle slags mennesker. De vil også få bedre faglige kundskaber. Vel at mærke, hvis de ikke blot er sammen, men også indgår i en levende vekselvirkning med hinanden. Det kommer ikke af sig selv. Det er imod traditionen.

Noter

1. Martin Schwartz Lausten: *Kirkeordinansen 1537/39* (Odense 1989), s. 203.
2. *Ibid.*, s. 209-10.
3. L. K. Jensen: *Borger- og Almueskolevæsen i Horsens i Tiden indtil 1818* (Horsens 1936), s. 12.
4. Joakim Larsen: *Bidrag til den danske Folkeundervisnings og Folkeskoles Historie 1536-1784*, (1916), s. 104.
5. Hans Kyrre og H. P. Langkilde: *Byens Skole. Københavns kommunale Skoles Historie*, (1926), s. 19 og 25.
6. Joakim Larsen, *anf.arb.* s. 105.
7. L. K. Jensen, *anf.arb.* s. 14.
8. *Ibid.* s. 20.
9. Ludvig Holberg: *Dannemarks og Norges Beskrivelse (1729)*, *Ludvig Holbergs samlede Skrifter*, Femte Bind, Udgivne af Carl S. Petersen, (1920), s. 176.
10. Hans Kyrre og H. P. Langkilde, *anf.arb.* s. 135-136.
11. Forordning om danske Skoler og Skoleholdere i København af 12. juni 1716, § 10.
12. Instruksen for skolemestrene i rytterdistrikterne af 28. marts 1721, § 1, 2 og 4.

13. Ibid. §9.
14. Forordning om Skolerne paa Landet i Danmark, og hvad Degnen og Skoleholderen derfor maae nyde af 23. januar 1739.
15. Anordning for Almueskolevæsenet paa Landet i Danmark af 29. juli 1814, Bilage A, Instruktion for Lærerne.
16. Anordning for Almue-Skolevæsenet i Kjøbstæderne i Danmark, Kjøbenhavn undtagen, af 29. juli 1814, § 2-3 og 69-88.
17. Joh. Hoffmann: Slagelse Borger- og Friskole. Efter 1815. I »Vor Ungdom« 1899, s. 698.
18. J. P. Mynsters Visitatsdagbøger 1835-1853. Udg. Bjørn Kornerup. 2. Bd. (1937) s. 125.
19. L.A.K. Slagelse Rådstue. Indkomne breve, koncepter og diverse dokumenter vedr. borger- og friskolen, navnlig opførelsen af en ny skolebygning. 1841-61.
20. Joh. Hoffmann: *Meddelelser om Slagelse Borger- og Friskole for Skoleaaret 1877-78*, (Slagelse 1878), s. 4-5.
21. Kanc. Circ. ang Indretningen af høiere Børgerskoler i Kjøbstæderne af 10. februar 1838.
22. *Collegial-Tidende*, 1838, s. 150.
23. Ibid. s. 151.
24. Hans Kyrre: *Blade af den københavnske Privatskoles Historie*, (1926), s. 99.
25. J. P. Nielsen: Oprykningen i de københavnske Kommuneskoler. i »Vor Ungdom« 1902, s. 258ff.
26. Sophus Halle: Kræver Vedtagelsen af det nye Lovforslag om højere Almenskoler en Reform af den københavnske Kommuneskole? I »Vor Ungdom« 1903, s. 38.
27. Sophus Halle: Forslag til en ny Læseplan for Kjøbenhavns Kommuneskoler. i »Vor Ungdom« 1904, s. 65.
28. *Det Pædagogiske Selskabs Aarsberetning 1903-1904*, s. 36 og 38.
29. Ibid. s. 34-35.
30. H. Chr. Johannessen: Oprykning og »Særklasser« ved Kjøbenhavns Kommuneskoler. I »Vor Ungdom« 1900, s. 345.
31. H. Chr. Johannessen: Inddragelsen af nogle Skoleformer til Fordel for en delvis Heldagsskole. I »Københavns Kommuneskole« 1913, s. 66.
32. Ibid. s. 67.
33. J. C. Jensen: Klassedelingen i de større Byers Kommuneskoler. I »Vor Ungdom« 1900, s. 77-78.
34. Holten Lützhöft: Oprykningen i de københavnske Kommuneskoler. I »Vor Ungdom« 1902, s. 488-89.
35. Johs. Jeppesen: *Enhedsskole og differentiering* (1970). Utrykt specialeopgave. Findes på Institut for dansk Skolehistorie. S. 44, 56 og 70.
36. J. C. Jensen: Mere om klassedelingen. I »Vor Ungdom« 1901, s. 102ff.
37. Victor Kuhr: *Det pædagogiske System i Comenius' Didactica Magna* (1912), s. 203-04 og 223.
38. Herman Trier: Pædagogiske Strejflys. i »Vor Ungdom« 1879, s. 34-35.
39. *Københavns Kommuneskole*, 1913, s. 67.
40. Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati* (1976).
41. Georg Bruun: Skolens Enhed. I »Vor Ungdom« 1901, s. 532ff.
42. H. Chr. Johannessen: En koncentrisk Skoleplan for Enhedsskolen med særligt Henblik paa Kjøbenhavn. I »Vor Ungdom« 1902, s. 12ff. og Kommuneskolerne og de højere private Skoler i Kjøbenhavn, ibid. s. 441ff.
43. K. Kroman: *Om Maal og Midler i den højere Skoleundervisning*, (1886), s. 261, 280 og 287.
44. Ibid. s. 18ff og 30.
45. Henning Bregnsbo: *Kampen om skolelovene af 1958*, (Odense 1971), s. 52.
46. Vagn Skovgaard-Petersen, anf.arb. s. 82.
47. *Folketingstidende. Tillæg A*, 1955-56, sp. 145.
48. *Forhandlingerne i den i Henhold til Lov af 21. februar 1919 nedsatte Skolekommission*, 1-91. Møde (1920), s. 334.
49. Vagn Skovgaard-Petersen, anf.arb. s. 89-93.
50. Jens Vibæk: Hanna Adlers ungdom. I *Hanna Adler og hendes skole*, (1959), s. 67-69. Jf. Hans Priemés artikel nedenfor s. 229ff.
51. Cirk. om Undervisningen i Statens Fællesskoler for Drengene og Piger af 31. juli 1903.
52. *Statistiske Meddelelser. Fjerde Række. Tre og tredivte Bind. Andet Hæfte. Folkeskolevæsenet m.m. udenfor København i Aaret 1907*. (1910). S. 132-33.
53. *Statistiske Meddelelser. 4. Række, 94 Bind. 1. Hæfte. Børneskolen i Aarene 1927-1931* (1934). S. 12-13, 30 og 76.
54. *Folketingstidende. Tillæg A*. 1969-70. Sp. 2796.
55. Jens Bjørneboe: *Jonas. Roman*. (Oslo 1955).

Veje til voksenlivet

Overvejelser vedrørende den konfirmerede ungdoms historie

Af Søren Ehlers

»... Barndommen er Spiretiden, Legetiden og Saatiden, som under lykkelige Omstændigheder har hele Vaarens Friskhed og Ynde, men ogsaa hele dens Ubestemthed, foranderlige Vejrligt og tvetydige Forvarsler.

Ungdommen er efter saadan en Vaar Livets Sommerdage med Fuglesangen og de grønne Lunde, med Blomstervrimlen og Snogene derunder, med den vide, tit vildsomme Omvanken og de smilende Udsigter fra alle Høje.

Mandsalderen er derimod Livets Høsttid, rig eller fattig, som vor Lod er falden, den travleste og mest udviklede i alle Forhold.

Alderdommen kommer saa, hvis man lever sin Tid ud, mild eller stræng, men altid den koldeste, da Grøden er gaaet af Jorden, saa Spørgsmaalet bliver, hvad Sommeren har avlet ...« (N. F. S. Grundtvig 1861, her efter Hans Rosendal 1915).

Grundtvig valgte årstidernes vekslen som billede, da han historisk-poetisk ville skildre livsforløbet. For ham bestod menneskelivet ikke af lutter tilfældigheder – i ethvert livsforløb hang tingene sammen. Om efteråret og vinteren bliver gode årstider, kommer især til at afhænge af vækstbetingelserne om sommeren. At vilkårene i ungdommen er afgørende for, hvordan livet som voksne og ældre vil forme sig, understreges igen og igen hos Grundtvig. Det er jo ikke nogen ny konstatering – voksne og ældre har vel alle dage rystet på hovedet ad de unge, der ikke forstod at udnytte deres ungdomsår på en konstruktiv måde.

Det hører imidlertid det 20. århundrede til at betragte ungdommens opdragelse og undervisning som et fælles anliggende – en samfundsopgave – der kun kan løses, hvis der iværksættes foranstaltninger af privat eller offentlig art. De voksnes og de ældres diskussioner om, hvad der konkret skal gøres for de unge, om foranstaltningerne skal være frivillige eller obligatoriske, private eller offentlige, boglige eller praktiske osv. har været i gang i hele århundredet, og i visse perioder kan de karakteriseres som debatter. Det gælder f.eks. perioden 1910-21, hvor debatten handlede om »Den konfirmerede Ungdom«s opdragelse og undervisning. En række bestræbelser kulminerer omkring 1910, der nærmest bliver et vendepunkt i dansk ungdoms historie. Man kan f.eks. nævne, at afholdsbevægelsen, husmandsbevægelsen, arbejderbevægelsen og kvindebevægelsen nu begyndte at kræve, at der blev etableret undervisningstilbud til de konfirmerede, at spejderbevægelsen slog an dette år, at Militært Tidsskrift nu bragte en del pædagogiske artikler, osv. Der blev i det følgende tiår taget mange initiativer for de unge – i dag ville vi sige, at perioden var præget af en række »forsøgs- og udviklingsarbejder« – og disse private og offentlige initiativer fandt først deres form omkring 1920. Det gælder fornyelser indenfor den offentlige skole, indenfor fritidsområdet og indenfor de forskellige former for ungdomsundervisning. Størsteparten af datidens

unge havde en fast tilknytning til arbejdsmarkedet, hvor man i en årrække drøftede »den tjenende Ungdom«s vilkår. Rigsdagen vedtog i 1920 en lov om handelsskoler og året efter kom der både en ny lærlingelov og loven om medhjælperes retsforhold.

Vi kan med en vis ret sige, at de voksne og ældre, der havde prøvet at gå nye veje i arbejdet med unge 1910-21, havde skabt betingelser for et »ungdomspædagogisk« tidehverv. Fornylelsen kom »oppefra« – det var de voksnes og de ældres projekt – for man kan næppe tale om selvstændige ungdomsbevægelser i Danmark i denne periode. Derimod kan vi sige, at de ældre – bedsteforældrene – spillede en større rolle for de unges udvikling, end de gør i dag.

Det er processen – forsøgs- og udviklingsarbejdet 1910-21 – der er emnet for denne artikel. Hvilke veje måtte ungdommen nu følge for at komme ind i voksenlivet? Hvordan spillede de nye foranstaltninger sammen i et sogn? Hvordan var de organiseret, og hvilke opgaver løste præsten og læreren i den forbindelse? For at komme et svar nærmere refereres og diskuteres i det følgende nogle resultater fra en undersøgelse af udviklingen i stationsbyen Gilleleje. I den forbindelse skelnes der mellem *kvalificering* og *socialisering* af unge. Ved det første begreb forstås de læreprocesser, der giver den unge forudsætninger for at klare sig i arbejdslivet, mens der ved det andet forstås de læreprocesser, der giver den unge personlige forudsætninger for at klare sig i samfundslivet. Naturligvis vil to så rummelige begreber være overlappende: man vil ikke i praksis kunne afgøre, hvornår den ene slags læreprocesser slutter og den anden slags begynder. For institutionernes vedkommende kan vi sige, at f.eks. en højskole rummer mere socialisering end kvalificering, mens det forholder sig omvendt med en realskole. Men først skal her redegøres for nogle bemærkelsesværdige forandringer i to samfundsinstitutioner, som langt de fleste unge stiftede bekendtskab med: tyendeinstitutionen og konfirmationen.

En plads som tyende hos fremmede

Det ældste og mest omfattende »tilbud« til unge på landet var fysisk arbejde under opsyn af voksne og ældre. I den daglige opdragelse og undervisning af landbobørn fyldte skolen med dens direkte påvirkning kun lidt i forhold til den indirekte påvirkning, som børnene fik i arbejdslivet. Hvad enten børnene arbejdede hjemme eller hos fremmede, modtog de en omfattende påvirkning fra de voksne og ældre, der tilrettelagde arbejdet og førte tilsyn med deres indsats, og den påvirkning forstærkedes, når børnene efter konfirmationen blev udskrevet af skolen. Det fremgår af tyendekommissionens betænkning fra 1910, at to femtedele af landets 15-18 årige og en trediedel af de 18-25 årige var tyende. Man mente dengang, at to femtedele eller måske halvdelen af hele befolkningen havde været tyende i 5-10 år. Tyendeinstitutionen må altså tillægges afgørende vægt som ramme om mange unges liv.

Forholdet mellem de unge og deres husbond blev reguleret efter tyendeloven af 1854 med ændringer af 1867. Tyendet var underkastet den huslige orden hos husbonden og pligtigt at vise ham lydighed. Husbonden havde ret til efter eget skøn at revse mandligt tyende under 18 år – samme bestemmelse fandtes i lærlingeloven af 1889 – og ret til at revse kvindeligt tyende under 16. Allerede i Danske Lov fandtes der bestemmelser om, at sognepræsten skulle attestere alle til- og fraflytninger, og efter 1814 skulle skolekommissionen forsyne de udskrevne elever med en attest om deres kundskaber og opførsel – denne skulle derefter

påtegnes af sognepræsten om flid og forhold i forbindelse med konfirmationen. Disse attester forsvandt med skudsmålsbogens indførelse i 1832, og efter 1875 førte myndighederne udelukkende kontrol med tjenestetende, altså med de unge. Efter 1832 var det både præsten og husbonden, der indførte bemærkninger om de unges forhold – dog fjernedes i 1867 husbondens ret til at indføre egentlige skudsmål i bogen. Husbonden var nu, når han fæstede et tyende, *berettiget* til i skudsmålsbogen at anføre fæstemålets længde og den aftalte løn. Når tyendet senere forlod tjenesten, var husbonden *forpligtet* til at anføre fæstemålets længde og ophør. Tyendet var imidlertid fortsat *forpligtet* til at anmeldte en flytning til sognefogeden på landet og til politiet i købstæderne og hovedstaden. Skudsmålsbogen fik i den forbindelse en påtegning, og tilgangen blev noteret i en protokol. Samme anmeldelsespligt påhvilede husbonden. Ved afgang fra pladsen havde alene tyendet anmeldelsespligt. Myndighederne havde i et vist omfang slækket på deres kontrolforanstaltninger, men overfor de unge, der tjente hos fremmede, blev de fastholdt. Når unge søgte plads, måtte de fremvise skudsmålsbogen, hvor det stod præcist angivet, hvor og hvorlænge de havde tjent. I talrige erindringer finder vi det lille træk, at de forældre, der første gang skal sende deres børn ud at tjene, understreger overfor barnet, at det skal være lydigt og ikke bringe skam over forældrene ved »at løbe af pladsen«. Skudsmålsbogen blev på denne måde et effektivt disciplineringsmiddel – det blev registreret, hvis de unge forlod pladsen i utide, og det kunne blive vanskeligt at finde en ny plads under de omstændigheder. Og her herskede nødvendighedens lov: Med en stor børneflok var forældrene reelt ikke i stand til at forsørge dem alle – det var den egentlige årsag til, at 10-12 årige måtte tjene til føden hos fremmede.

Mange rigsdagsmænd erkendte, at de unge ikke var tjent med 1854-lovens bestemmelser, men alligevel kom det til at tage to årtier, før politikerne nåede til enighed om en reform.



»Tyendekommissionen ventes. Blæksprutten 1905«.

Der var mange interesser hos de voksne og de ældre, der skulle forenes – unges arbejdskraft spillede en vigtig rolle overalt i erhvervslivet – og trods nedsættelsen af en kommission, der sad 1905-10 og foretog en række undersøgelser, krævede det adskillige års forhandlinger, før tyendeloven blev sat ud af kraft.

Når tyendeinstitutionen i vidt omfang var en forsørgelsesinstitution, måtte det give svære problemer for forældre og husbond, at børnene var undervisningspligtige. I agitationsromanen »Vredens Børn. Et Tyendes Saga« (1905), lader Jeppe Åkjær lærer Gydesen holde tale for Per, der skal udskrives af skolen: »... Og når du, Per, nu skal drage fra mig og ud til et Tyendes Gierning – der ikke er misundelsesværdig for nogen, men mindst da for den, der er fattig og uden Beskyttelse, så håber jeg, at du en gang imellem vil tænke på Skolen her og de fornøjelige og lærerige Timer, vi har haft sammen ... Det er en vanskelig Alder at slippe dig i, min Dreng ...«. For det unge tyende, der tjente hos en dårlig husbond, var skolen et fristed, men læreren kunne desværre ikke beskytte sine elever efter konfirmationen.

Meget tyder dog på, at tyendeinstitutionen var ved at ændre karakter i perioden. Antallet af tyende, der var i den undervisningspligtige alder, var faldende i en tid, hvor fødselstallet steg, hvilket kunne tyde på, at det forsørgelsesmæssige sigte nu var mindre dominerende. For Gillelejes vedkommende var der ifølge kirkebogen kun en konfirmand i perioden, der blev konfirmeret, mens han tjente hos fremmede. Samtidig synes tyendets *mobilitet* at være stigende. F.eks. registrerede sognefogeden i Gilleleje hvert år, at ca. 60 unge havde skiftet plads. Nogle af disse unge kom rejsende langvejs fra. I tyendeprotokollen kan man se, at sognet hvert år havde en tilgang på en halv snes karle og piger, der kom fra København eller de andre landsdele. Ofte synes disse unge at have tjent hos slægtninge. Det er nærliggende at tro, at det forsørgelsesmæssige sigte næppe var det centrale for dem, der var villige til at rejse langt. Disse skift skyldtes snarere ønsket om at blive oplært. Ved at skifte plads kunne de unge lære noget nyt – og stadig blive forsørget.

Hjemmene overtog konfirmationen

Den anden samfundsinstitution, der var ved at omstille sig til en ny tids unge, var konfirmationen. Oprindeligt var den jo en kirkelig tvangsforanstaltning oprettet i 1736 – man kunne hverken blive udskrevet af skolen, blive gift, blive soldat eller fæste en gård uden at være blevet konfirmeret – og derfor gav konfirmationen sognepræsten magtmidler i hænde. Det var ham, der suverænt afgjorde, hvornår konfirmanderne var tilstrækkeligt forberedt. Kirken begyndte nu som led i sekulariseringsprocessen at tillægge konfirmationen mindre betydning, hvilket gav sig udslag i selve den kirkelige handling. En kongelig anordning gav fra 1909 præsterne ret til at skille overhøringen fra konfirmationen i kirken, og overhøringen måtte ikke længere have eksamenspræg, men kun være en opbyggelig samtale – præsterne i Gilleleje havde taget overhøringen så alvorligt, så de i kirkebogen gav hver konfirmand en karakter! Nu fik præsterne ret til at opgive at lade konfirmanderne personligt tilspørge, og fremsigelsen af trosbekendelsen kunne også klares af præsten alene. Den nye situation kunne mange steder også aflæses i det ydre, idet man holdt op med at opstille konfirmanderne på kirkegulvet.

Men samtidig tog hjemmene konfirmationen til sig! I alle sociale lag tog den verdslige side af konfirmationen – familiefesten – til i omfang. Det blev bl.a. registreret af Emma Gad i

»Takt og Tone« (1918), der ikke så positivt på konfirmationsfesterne: »Tarvelige Haandværkere, som til daglig maaske er Samfundets fornuftigste Lag, bryder ud af alle Skranker paa en Søns eller Datters Konfirmationsdag.« Hvordan skal man forklare det forhold? Var der tale om en »nedsivning« fra de velstående borgerlige hjem? De store konfirmationsfester vidner om en velstandsforøgelse, men hvorfor netop bruge midler på at fejre de 14-15-årige? Konfirmationen havde jo nu hverken borgerlige eller kirkelige konsekvenser, og alligevel sparede mange familier op gennem år for at kunne holde en stor konfirmationsfest. Og hvorfor oprettede en kreds af københavnske socialdemokrater »Foreningen for borgerlig Konfirmation«? Kan forklaringen være, at de voksne og de ældre ønskede at fejre *pubertetens* indtræden? Netop i disse år var man i byerne – pubertet nævnes sjældent i skriftligt materiale fra landlige miljøer – ret optaget af puberteten. Selve dens eksistens blev i nogle miljøer betragtet som et problem. Der blev f.eks. udarbejdet særlige kostplaner for unge i puberteten, og forældre blev rådet til at sørge for, at huslægen regelmæssigt tilså unge i denne »overgangsalder«. Men der var også hjælp at få andre steder – KFUM havde jo gjort puberteten til sit speciale. Er styrkelsen af den verdslige side af konfirmationen i virkeligheden skabelsen af en ungdomsrite, der passede til det 20. århundrede? Overgangen fra barndom til ungdom blev nu fejret af slægt og familie som en indvielse.

I ældre tid havde de unge i landsbyerne uden kirkens eller familiens indblanding optaget de nykonfirmerede i *ungdomslaget*, der var de unges egen organisation. Ungdomslaget regulerede de unges indbyrdes forhold i forbindelse med fester og legestuer, og der findes gode beskrivelser fra Østjylland, Falster og Fyn af, hvordan »Gadebassen«, karlenes kårede leder, en gang om året tildelte hver af de unge mænd et »Gadelam«. Disse par var så forpligtede overfor hinanden ved fester og legestuer indtil næste forår. Eksemplerne er alle fra det 19. århundrede, og skikken var sandsynligvis forsvundet ved århundredskiftet. Mange steder synes *ungdomsforeningen* at være blevet dens moderne afløser. Her festede og legede man også, men betingelserne var anderledes – her var det de voksne og de ældre, der stod for styret. Meget ofte valgtes præsten eller læreren som formand. De unge var nu bestandig under opsyn – det frie syn på sexualiteten, som synes at ligge i gadelamsskikken, kunne ikke forenes med den ungdomssocialisering, som foreningerne stod for.

Konfirmationen blev en familiefest, hvor de voksne og de ældre på forskellig måde markerede, at de unge nu havde forladt barndommen. I talrige erindringer omtales det træk, at de unge nu skulle være udstyret med en anden klædedragt – oftest støvler eller frakke. De unges nye status skulle markeres i det ydre. Men der *var* også sket en forandring. Når voksne og ældre rejste sig for at tale under konfirmationsfesten, var det et signal om, at de vedkendte sig ansvaret for den unge, der havde forladt skolen. I ældre tid havde konfirmationen ofte den verdslige konsekvens, at de unge nu måtte forsørge sig selv og måske endda bidrage til forsørgelsen af forældre og søskende, mens den nu ved det 20. århundredes begyndelse kunne medføre, at de voksne og de ældre lovede at støtte de unge i »Kampen for en Plads i Tilværelsen«. I mange hjem var man klar over, at hvis de unge skulle nå deres mål, måtte de hærdes og disciplineres. Når KFUM talte så meget om de unges »Kamp«, handlede det om mere end onani.

Kvalificering af unge i sognet

Stationsbyen Gilleleje havde i disse år en uofficiel ledelse, der interesserede sig for andre ting end sognerådet gjorde. Bl.a. lagde de vægt på at give Gillelejes unge bedre betingelser. Man ser på billedet fra 1916 en lille kreds af mænd i deres bedste alder samlet til møde i kroens have. Det er Gilleleje Borgerforening, der holder bestyrelsesmøde, og de syv mænd er uden tvivl ved at sætte en skrivelse sammen til sognerådet. Gilleleje var annekssogn til Søborg, det gamle hovedsogn med præstegård, andelsmejeri m.m., og Søborg-bønderne sad på flertallet i sognerådet.

Jernbanen var kommet til byen i 1896, havnen var blevet udbygget til fordel for fiskeriet, og sommergæsterne havde i et vist omfang stimuleret handel og håndværk. Indbyggertallet voksede raskt – folketællingen angiver for 1911 1.163, men allerede efter fem år er tallet 1.251 (Trap, 4. udgave) – og det tidligere fiskerleje kunne nu med god ret kalde sig en stationsby. Ekspansionen indenfor handel og håndværk var i vid udstrækning sket ved indvandring, og derfor var byen nærmest delt i en ny og en gammel verden. På den ene side af den kanal, der afvandede Søborg Sø, levede den oprindelige fiskerbefolkning, på den anden handlende og håndværkere og lidt derfra lå sognets landbrug. Tre livsformer – *fiskere, bønder og borgere* – levede hver med deres skikke og særpræg sammen i sognet. De var bl.a. fælles om præsten. Sognepræsten i Søborg havde i 1904 ladet sin unge kapellan flytte til Gilleleje, hvor der med tiden blev oprettet et selvstændigt embede. Gillelejerne var også



»Det uofficielle sogneråd holdt sit bestyrelsesmøde i kroens have. 1916. Gilleleje lokalhistoriske Arkiv«.

fælles om skolen. Gilleleje Skole var en ældre bygning, hvor et stigende antal børn under trange forhold modtog undervisning af en førstelærer, en andenlærer og en forskolelærerinde. Forældrene kunne dog også lade deres børn blive undervist andre steder. Dels drev en ældre kvinde en pøgeskole, og dels havde 4-5 familier oprettet en lille privat skole. Da Gilleleje fik sin egen præst, omdannede han privatskolen til en realskole og ansatte et par lærere. Den lille realskole kunne nu kun eksistere i kraft af jernbanen, der fragtede elever til fra oplandet, og det havde præsten taget konsekvensen af, idet skemaet var lagt efter Gribskovbanens køreplan.

Foruden kirken og skolerne havde Gilleleje en mængde foreninger. Den ihærdige Borgerforening er allerede nævnt, og i samme åndedrag bør man nævne Luthersk Missionsforening, hvor især fiskerne var medlemmer. Byen var i et vist omfang dobbeltorganiseret, idet fiskerne med missionsforeningen i ryggen, og borgerne med borgerforeningen begge tog sig af en række fællesanliggender. Der var således to forsamlingshuse, to sangforeninger, to afholdsforeninger, to søndagsskoler m.v. De tre præster, der virkede i sognet i disse år, var alle tilknyttet Indre Mission og stod sammen med lærerne i et vist omfang udenfor disse to hovedfløje i byens foreningsliv.

Hvordan kvalificerede voksne og ældre de unge i Gilleleje? Lad os følge de unge fra hver af de tre livsformer i sognet. De fleste landbrug i sognet var små – kun seks gårde havde fæstet mere end en medhjælper – og folkeholdet var derfor ikke stort i sognet. De unge, der var født i et landbohjem, kom til at fungere som medhjælpere hos deres forældre. Hvis der så var få børn, kunne det knibe med at få lov til at komme hjemmefra. En søn fra et gårdmandshjem fortæller: »Jeg var enebarn og kunne derfor ikke komme hjemmefra som ung, men så var der jo soldatertiden ...«. Der synes ikke i sognet at have været tradition for at tage på højskole, og økonomien har vel også sat grænser. Mange af bønderne holdt skindet på næsen ved at have et bierhverv, og allerede i disse år synes en del unge at have været klar over, at de ikke kunne blive ved landbruget. Antallet af unge var voksende, og så mange kunne ikke brødfødes på arealerne. Enkelte af de unge fra landbrugene kom i lære, men langt de fleste forlod egnen efter få år og flyttede til København som ufaglærte. Ville de blive ved landbruget, var der kun sjældent pladser at få hjemme i sognet. Det fremgår af tyendeprotokollen, at langt de fleste af de unge, der tjente ved sognets landbrug, var tilflyttere, og at de skiftede hyppigt. Især var der rift om pladserne på de større gårde, der kunne fungere som læresteder. Der kendes eksempler på, at mere velstående bønder satte deres børn i den private realskole, men de blev udskrevet straks efter deres konfirmation. Sognet havde dog en proprietær, der som noget helt enestående satte alle seks børn i realskolen og gennemtvang, at alle – piger som drenge – fik en uddannelse. De øvrige bønder stillede sig ikke negativt til skolen, men anså kvalificeringen gennem praktisk arbejde for at være langt vigtigere end skolegang. Det fremgår af interviews med nogle af dem, der var unge i sognet i disse år, at de husker tiden som et langt slid. Pubertetsvanskeligheder synes ikke at have været kendt blandt dem, der havde hårdt fysisk arbejde. Det almindeligste var, at sognets bønder kvalificerede deres unge gennem hårdt arbejde enten hjemme eller i pladser hos fremmede. Der kendes ingen eksempler på, at de unge kom på landbrugs-skole.

Borgerne kvalificerede deres unge på en hel anden måde. Hovedparten af de handlende og håndværkerne var tilflyttere, og de lagde større vægt på at forberede de unge på det

moderne samfund. Takket være jernbanen, sommergæsterne og de mange unge, der tjente i København, var man i Gilleleje by godt orienteret om udviklingen i hovedstaden. Det var kredsen omkring Borgerforeningen, der havde fået oprettet den private realskole, og det var især håndværkere og handlende – foruden naturligvis lægen, fyrmesteren, stationsforstanderen o.l. – der satte deres børn i den. Standsforskellene var mærkbare i realskolen, og en søn af byens gartner fortæller: »Der var ikke andet at stille op end at arbejde hårdt for at bevare min førsteplads. Den kunne de ikke tage fra mig«. Han fik en flot eksamen og opnåede senere at erobre pladsen som trafikalev ved Gribskovbanen. Det kneb imidlertid med at få elever nok, og eksamenskravene til privatisteksamen på Københavns Universitet var så store, at kun få fik eksamen. Det var baggrunden for, at en kreds af borgere gik i alliance med fiskerne for at få rejst en kommunal realskole, hvilket var noget meget usædvanligt for så lille en by.

Lærepladser var sjældne i Gilleleje, og de gik næsten udelukkende til mestrenes egne drenge eller til unge fra andre egne af landet. Der fandtes hverken handelsskole eller teknisk skole i byen, og det var ikke muligt ved jernbanens hjælp at nå til skole andre steder i Nordsjælland. Det var en af grundene til, at realskolen blomstrede. Det var skik i Gilleleje, at andenlæreren stod for aftenskolevirksomheden, og den unge lærer, der var kommet til byen i 1909, havde stor energi og fik samlet mange elever. Der synes også at have været en del privatundervisning i byen. Bl.a. læste lærerne fra kommuneskolen og realskolen sprog med en del unge. Det blev af trafikale grunde betragtet som næsten umuligt for hjemmeboende unge at læse videre. Dog lykkedes det for førstelæreren søn at opnå studentereksamen fra Frederiksborg Statsskole, som den første fra sognet. Generelt må man sige, at hvis de unge mænd ikke kom i lære – og her var mulighederne som nævnt meget begrænsede – måtte de flytte fra byen, hvis de ville lære noget.

Det var endnu sværere for de unge kvinder. Efter konfirmationen blev de gerne sat til at hjælpe til hjemme et par år og kom derefter måske i huset hos fremmede. I realskolen var det almindeligt at tage pigerne ud før eksamen, så de kunne komme til at lære husholdning, og indførslerne i tyendeprotokollerne vidner om, at pigerne langt hyppigere end drengene blev tyende. Den årlige invasion af sommergæster skabte nye muligheder for Gillelejes piger. Hvis en ung pige kunne komme til at hjælpe til hos nogle sommergæster, åbnede det mulighed for, at de tog hende med til København, når sommeren var omme. København var den store magnet – næsten halvdelen af de pladser, som Gillelejes egne unge fik i perioden, var ifølge tyendeprotokollen beliggende i Københavnsområdet. Enkelte af pigerne nåede aldrig at komme hjemmefra. Hvis de var de yngste i børneflokkene og deres forældre oppe i årene, måtte de fortsætte med at tage sig af det huslige. Der var naturligvis rift om pladserne i byens forretninger, og især var pladserne hos de to bagere eftertragtede. Men det blev som regel fremmede unge, der fik pladserne – også som pige hos lægen, præsten, stationsforstanderen eller førstelæreren blev fremmede foretrukket. For pigerne blev årene hjemme hos forældrene ofte oplevet som en ventetid, hvor det eneste, der kunne udfri dem, var at blive gift.

Det var blevet bedre tider for fiskerne. Priserne var på vej op, havnen blev udvidet, og bådene fik dieselmotorer. Tiderne ændrede sig for byens oprindelige befolkning, der tog fat på mulighederne. Der opstod en række serviceerhverv på havnen, der blev varetaget af tidligere fiskere, og et par af byens forretningsfolk kom også fra fiskernes flok. Alligevel



»Dimittenderne fik alle første karakter ved »Almindelig Forberedelseksamen« i 1923. Bemærk at jakkesættet nu næsten havde fortrængt matrostopjet hos de unge konfirmerede mænd i stationsbyen«. Gilleleje lokalhistoriske Arkiv«.

betød det ikke nye muligheder for fiskernes unge. Tværtimod ser vi også her, at kun ganske få af de unge fra fiskerhjem kom i lære eller på realskole. Der synes hverken at have været plads til dem eller økonomi til et kursskifte. Man så heller ikke fiskerdrenge tage plads som tyende – så foretrak de havet. Set i et langt perspektiv var der imidlertid tale om en flugt væk fra erhvervet. Forældrene ønskede, at deres børn skulle skifte erhverv, og en del ældre fiskere gik selv en mellemvej ved at blive »kartoffelfiskere«. Dvs. de sejlede en del af året i fast fart til Nyhavn, hvor de solgte kartofler over rælingen. Dette træk, at fiskerne, da deres vilkår blev bedre, ønskede, at deres børn skulle skifte erhverv, førte bl.a. til den politiske alliance med borgerne, der i 1920 stod bag opførelsen af en kommunal realskole i Gilleleje. Her ville de sammen med borgere og bønder give deres børn muligheder for at kvalificere sig til et erhvervsskifte. Det første hold dimittender fra den nye realskole var på ti – af disse kom hele seks fra fiskerhjem.

Socialisering af unge i sognet

To ting går igen, når ældre fortæller om, hvordan det var at vokse op i sognets landbohjem: Forældrenes ubetingede krav om lydighed og deres egne vanskeligheder ved at skille barndomsår fra ungdomsår. Tilsyneladende har de ikke oplevet det at være ung som noget

væsensforskelligt fra at være barn, og det er karakteristisk, at når man beder dem fortælle erindringer fra deres ungdom, vender de meget hurtigt tilbage til barndommen. Barndom og ungdom har ikke været oplevet som to selvstændige dele af livsforløbet. En forklaring kan være, at socialiseringen på landet fortrinsvis skete gennem fysisk arbejde – de tog fat, så snart de kunne gøre lidt nytte – så for dem betød konfirmationen og udskrivningen af skolen kun, at arbejdstiden under forældrenes opsyn blev forøget. Det fremgår af tyendeprotokollen, at kun få kom ud at tjene umiddelbart efter konfirmationen, så de første par år ændredes intet i de unges hverdag.

Når bønderne så sendte deres unge afsted, synes nogle af dem at have valgt pladserne med omhu. Der findes et eksempel på en grundtvigsk bonde, der valgte at lade sine drenge efter tur tjene i et sønderjysk hjem med højskolepræg, hvor de via De danske Ungdomsforeninger stiftede bekendtskab med folkedans, foredrag og andre elementer i den grundtvigske form for ungdomssocialisering. Disse muligheder fandtes ikke i Gilleleje sogn, hvor de fleste bønder havde tilknytning til Luthersk Mission. Som børn havde de fleste unge fra disse hjem gået i søndagsskole, men som konfirmerede fulgte de ikke linien op ved at deltage i missionsforeningens ungdomsarbejde. Baggrunden var vel dels økonomisk – de fleste brug var små og havde brug for de unges arbejdskraft – men forældrene synes også at have ment, at de gavnede deres børn bedst ved at *lære* dem at tage fat med det samme. Hvis de ikke i de unge år lærte at bestille noget, lærte de det aldrig. At skabe en høj arbejdsmoral synes at have været et af de vigtigste mål i socialiseringen af disse unge. De blev præget med deres forældres værdier, og hvis de mødte nye voksne eller ældre, der fik betydning for dem, var det først som tyende nogle år efter konfirmationen. De unge fra landbrugene synes kun i begrænset omfang at have benyttet sig af mulighederne i byen. De holdt sig til de unge fra de øvrige landbrug og besøgte hinanden meget ofte.

Situationen for unge fra borger- eller fiskerhjem var en anden. De synes at have oplevet en *moderne* ungdom. Der fortælles således om arrangementer for unge, om lange spadsereture på bakkerne om søndagen, om tennis og skøjteløb, om fløjlsbukser og stivede flipper osv. Selv om Gilleleje var en meget lille stationsby, var der imidlertid konkurrence mellem tilbuddene til de unge. Det skyldes imidlertid først og fremmest de sociale og kirkelige skel, der fandtes i byen. Fiskerne var den oprindelige befolkning, og de fleste af dem var præget af Luthersk Mission. De Skagensfiskere, der indvandrede i disse år, var imidlertid indremissionske og knyttede sig gerne stærkt til præsten. Og flertallet af handlende og håndværkere var tilflyttere. De havde lige som præsten og de fleste af lærerne kun boet i byen i få år og stillede sig ofte positivt overfor Indre Mission eller de grundtvigske. Det er bemærkelsesværdigt, at de præster og lærere, der kom til byen i undersøgelsesperioden alle var helt på det rene med, at »Ungdomsarbejdet« var deres gebet. Den unge kapellan, der etablerede realskolen, oprettede f.eks. en »Pigeforening«, og senere, da der blev indrettet et menighedshus, sørgede han for, at de unge fik et »Ungdomsværelse« med spil og bøger. Det samme gælder den nye andenlærer, der både i afholdsforeningen og spejderarbejdet synes at være inspireret af KFUM. De første år forholdt Luthersk Mission sig passivt overfor disse initiativer. Man holdt fast ved de årlige »Vækkelsesuger« og havde gerne en »Bibelklasse« for dem, der var blevet for gamle til søndagsskolen, men da en ny indremissionsk sognepræst bistået af nogle andre tilflyttere oprettede en regulær KFUM-afdeling med realskolens nye

leder som formand, tog Luthersk Mission udfordringen op og stiftede en egentlig ungdomsforening.

Byen var jo lille, og konkurrencen indenfor ungdomsarbejdet stillede sine krav. Andenlæreren prøvede at imødekomme begge ungdomsforeningers ønsker, spillede for begge sangkor, sejlede til Kullen med et hold unge ad gangen osv. Han gjorde et forsøg på at få koordineret arbejdet ved at stifte en paraplyorganisation, der henvendte sig til alle unge, men »Den kristne Ungdomsalliance« brød sammen efter få år på grund af gensidig mistillid. Denne kappestrid indenfor ungdomsarbejdet og andenlæreren forgæves forsøg på at få indflydelse er karakteristisk for periodens sidste del. I Gilleleje by blev de unges fritid i vidt omfang styret af de voksne og de ældre via foreningerne, men på et enkelt område stod de frit. Det drejer sig om den *fysiske* udfoldelse. Gilleleje Boldklub var oprettet og ledet af de unge selv, og her kunne de være sammen uden de voksne og de ældres kontrol. Det viser sig da også, at boldklubbens medlemmer kom fra alle lejre. Også gymnastikken var noget, som alle kunne forenes om.

Denne gruppe husker ungdomstiden som en helhed, og det er ikke svært for dem at erindre, hvordan det var at være ung. Når så meget ungdomsarbejde hurtigt kom i stand i Gilleleje by, skyldtes det dels, at præster og lærere nu betragtede det som en naturlig del af deres embedsforpligtelse, og dels at de forskellige retninger kappedes om de unge.

Også i denne del af sognet var det almindeligt, at de unge blev boende hjemme i flere år efter konfirmationen. Sognefogeden i Gilleleje synes at have været omhyggelig med at registrere de unges skiftende pladser, så hvis vi kan stole på hans oplysninger, var der i hele perioden kun en halv snes af alle de unge, der var født i sognet, der kom ud at tjene som 14-15-årige. Det er så få, at det må vidne om en generel tendens til at beholde de unge i hjemmet efter konfirmationen. At tage vare på disse unge blev derfor en opgave for hjemmene og foreningerne. Det var f.eks. almindeligt at indmelde de unge i afholdsforeningen straks efter konfirmationen, og der er næppe tvivl om, at hjemmene bevidst overlod en del af socialiseringen til foreningerne. Det har naturligvis været højst individuelt, hvor længe de unge blev boende hos forældrene, men 3-4 år synes ikke at have været usædvanligt. Meget tyder på, at det gav forældrene en vis prestige at have de konfirmerede unge boende.

De unge blev altså i stigende grad boende hjemme, og det betød, at den nødvendige socialisering og kvalificering i høj grad blev varetaget af forældrene. Det afgørende nye, der sker i perioden, er, at forældrene benytter velstandsstigningen til at tage vare på deres børn efter konfirmationen – at dømme efter forholdene i Gilleleje. *Forsørgelsesbyrden* overføres fra de unge selv til forældrene. Der var en stigende tendens til at beholde de unge hjemme som medhjælpere eller som skoleelever, og den usædvanlige beslutning om at oprette en kommunal realskole i så lille et sogn vidner om en fælles vilje til at investere i de unge.

Det, at de unge blev holdt hjemme længere, kom til at betyde, at præsten og læreren fik nye opgaver. Hverken voksne eller ældre i Gilleleje brød sig om at se de unge *stå og hænge* på den bro, der førte over kanalen midt i byen. De unge var nu blevet synlige i lokalsamfundet, og der var blevet flere af dem. Både voksne og ældre fandt det nødvendigt, at de unge beskæftigede sig med noget fornuftigt i de ledige timer under vejledning af en kompetent person. De initiativer, der blev taget i den forbindelse, var private, men forudsatte alligevel præstens eller lærerens medvirken. Embedsforpligtelserne blev i realiteten ganske stille

udvidet, men den nye opgave synes ikke at have gjort dem rådvilde. KFUM havde jo udviklet en model for ungdomsarbejdet, der lige præcis passede til en stationsby som Gilleleje: »... Korte friske Bibeludlægninger med særlig Adresse til Ungdommen, livlige Livsbil- leder af bibelske Skikkelser og store Mænd, Oplæsning af fængslende Ting, Spørgsmaalsbe- svarelse med rig Afveksling; Friluftslæg og Sport; uskyldige Spil og illustrerede Bøger, Rejseberetninger og fornøjelige Foredrag, klare personlige Vidnesbyrd med mange virkelige Træk fra Livet, korte Bibelsamtaler, hvor Spørgsmaal og Svar følger hurtigt, og megen Sang – det er altsammen Midler, man maa regne med i dette Arbejde, hvor Barnetroen skal bevares og ledes frem til selvstændig, personlig Overbevisning ...« (Olfert Ricard).

Hvilke veje gik den konfirmerede ungdom? Lad os prøve at sammenfatte. Først må det nævnes, at Gilleleje næppe kan siges at være en typisk stationsby, men kursændringen med hensyn til de unge kan meget vel være typisk. Den lokalhistoriske tilgang blev valgt for at anskueliggøre, at forholdene ændrede sig afgørende i løbet af få år. For de unge, der voksede op i det gamle landbrugsamfund, var vejene til voksenlivet alle dominerede af det hårde fysiske slid – forskellen mellem disse unges liv og det ungdomsliv, som deres forældre havde ført, var næppe stor. Anderledes blev det for den del af sognets ungdom, der mødte det nye industrisamfund, således som det udviklede sig i Gilleleje. For dem kom konfirma- tionsfesten i hjemmet til at markere overgangen til et moderne ungdomsliv. Mange blev boende hjemme i flere år, og hvis de rejste ud som tyende, var det almindeligvis for at lære noget. At der i Gilleleje var enighed om, at de unge skulle kvalificeres langt bedre, fremgår af, at den lille sognekommune rejste en kommunal realskole, og stiftelsen af de foreninger, der skulle bistå forældrene med at socialisere de unge, vidner om et stort engagement i de unge. KFUM havde udviklet nogle arbejdsformer, der passede til ungdomsarbejdet i en stationsby, og befolkningen tog godt imod de nye ideer, som »ungdomsarbejderne« – præ- sten og læreren – lagde frem. De nye veje til et voksenliv i det 20. århundredes industrisam- fund blev snart fulgt af et stigende antal unge, der dog bestandig holdt sig indenfor de rammer, som voksne og ældre havde afstukket.

Kilder

Betænkning afgiven af Tyendekommissionen til Regering og Rigsdag. 1910. I: Folketingets Bibliotek. Interviews med 21 ældre fra Gilleleje. I: Søren Ehlers' arkiv.
Kirkebøger for 1907-1923, Gilleleje sogn. I: Landsarkivet for Sjælland m.v.
Hans Rosendal: Lømmelår og Ungdomstid. I: *Hjem og Skole* 1915.
Tyendeprotokol for Gilleleje Sognefogeddistrikt 1908-1923. I: Gilleleje lokalhistoriske arkiv.

Litteratur

Søren Ehlers: Fremtiden tilhører Ungdommen. I: *Nyt fra stationsbyen* nr. 13. 1988.
Søren Ehlers: Ung i Gilleleje omkring 1. verdenskrig. I: *Gilleleje Museum*. Bd. 28. 1989.
Søren Ehlers: Ungdommens opdragelse – et nyt samfundsproblem. I: *Ungdomskultur* 3. 1989.
P. G. Lindhardt: *Den danske kirkes historie*. Bd. VIII. 1966.
Iørn Piø: Ungdom på landet. I: Axel Steensberg (red.): *Dagligliv i Danmark i det 19. og det 20. århundrede*. Bd. I. 1964.
August F. Schmidt: *Fra Julestue til Valborgblus. Gadebasse og Gadelam*. 1940.

På jagt i en billedskat

Af Christian Glenstrup

»Från en äldre vän kom omedelbart historien om hur han busade och som straff blev förvisad til garderoben. Den låg vägg i vägg med skolsalen; därinne i glödlampans sken fanns alla planscherne: på små galgar hängde de, som hos herrekiperingen, och världen kom honom nu så nära som om han såg den i brännglas. Alla märkvärdiga småfigurer, alla tecken han velat tyda från sin bänk längst ner i salen, dem bladdrade han fram nu bland planscherne: Davids stenslunga, hur är den konstruerad? Och den nästan genomskinliga slöjan över bröstet på Faraos dotter när hon finner Moses i vassen - nu kan han nudda vid henne med sina fingertoppar ...

En svindlande snabb lektion med världen i sin hand. Från den dagen önskade han sig vara en värre buse.«

Således beskriver Staffan Ekegren¹ en voksen vens erindring om skolplanscherne eller anskuelsesbillederne, som vi plejer at kalde dem.

Den er nok ikke typisk, og det var næppe heller den virkning, lærerinden havde tilsigtet, men historien viser, at billederne gjorde indtryk; i dette tilfælde også på en dreng, der ellers ikke var så nem at nå.

Hvad det er for billeder, der har gjort størst indtryk, og hvilket indtryk, er åbenbart meget forskelligt og ikke alene afhængigt af billederne, men af hele situationen, lærerens fortælling og den enkelte elevs baggrund.

Deri adskiller de sig ikke fra andre undervisningsmidler.

Men der kan nok alligevel være grund til at vise dem en særlig opmærksomhed, for stillet over for barndommens anskuelsesbilleder vil mange mennesker opleve fernislugten fra skolegulvet, lærerens stemme eller andre af skoledagens små almindeligheder – jo, de har været stærke påvirkninger.

Der vil være gode muligheder for at få denne genoplevelse, hvis man går på jagt i den samling af anskuelsesbilleder, som findes i den skolehistoriske samling på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, og som indeholder ca. 2.000 forskellige danske og ca. 10.000 fra andre lande, hvoraf en del har været anvendt i danske skoler.

Men der kan også være andre grunde til at se lidt nærmere på samlingen, for billederne kan fortælle meget om skole, dannelse og samfund fra midten af 1800-tallet til midten af 1900-tallet.

Og skal vi trænge lidt ind i baggrunden for billedernes fremkomst, er vi nødt til at række blikket endnu længere bagud.

Anskuelighedsprincippet i undervisningen

Anskuelighedsprincippet er ikke oprindeligt knyttet til noget bestemt undervisningsniveau eller område, men et almengyldigt princip for al undervisning, at den i videst muligt omfang

140. Børne-seege. CXL. Ludipueriles. 140. Kinder-spiel.



Enten leeger Børn | Vel ludunt pueri | Die Knaben pffe-
med Skytteler; i. eller | globis fictilibus; i. gen zu spielen entwe-

Børnelege efter: J. A. Comenius: *Orbis sensualium pictus...* Secunda in Dania Editio ... Hafniae 1721. (Danmarks Pædagogiske Bibliotek). Anskuelsesbilleder er også kulturhistorie.

skal baseres på direkte og konkrete sanseoplevelser som modvægt mod en abstrakt, verbalt baseret undervisning, der kan risikere at føre til en gold ordviden uden et reelt indhold.

Det ligger i betegnelsen, at der specielt er tænkt på synssansen, men også andre sanser kan tages i anvendelse og danne grundlag for vor viden om ting.

I sin kritik af middelalderens skolastik betoner Francis Bacon (1561-1626) nødvendigheden af, at mennesket ikke lader sig nøje med ord, men i stedet lærer sig at bruge sine sanser og gennem brugen af dem opleve tingene.

Den tjekkiske pædagog Johan Amos Comenius (1592-1670) er stærkt inspireret af Bacon, og i sin Store Undervisningslære, hvor han udvikler sine pædagogiske teorier, gør han sig til talsmand for det, der sidenhen er blevet benævnt: Anskuelighedsprincippet i undervisningen. Meget klart siger han det i bogens kap. XX:²

»Erkendelsens begyndelse må til enhver tid tage sit udgangspunkt i sanserne. Hvis man derfor vil bibringe den lærende et sandt og tilforladeligt kendskab til tingene, må der fremfor alt sørges for, at alt bliver lært gennem autopsi (selvsyn) og sanselig anskuelse.«

Men skriftet er righoldigt på eksempler, og giver udførlig anvisning på, hvordan man kan indrette sin undervisning efter dette princip – og lader det sig ikke gøre, at lade eleverne anskue selve tingene, så kan man på klassens væg hænge billeder af tingene op.

Han nøjes ikke med teori. I »Orbis pictus« – Verden i billeder, som udkom første gang i 1658 og senere blev genudgivet og omsat til de fleste europæiske sprog og lande – også Danmark – bruges de sanselige anskuelser som grundlag for begrebsdannelse og sproglindring. Dette er også tilfældet i hans sproglæreboøger. Comenius-forskere har ganske vist i nogen grad været kritiske over for hans egen brug af anskuelighedsprincippet, ligesom det har været diskuteret, om Bacons ideer har haft direkte indflydelse på hans pædagogiske teorier. Dette skal dog ikke nærmere uddybes her. Comenius har andre steder citeret Bacon, der er i hvert fald tale om en parallelitet, og både Orbis pictus og sproglæreboøgerne er – uanset om kritikken kan være berettiget – de første eksempler på anskuelighedsprincippet omsat til pædagogisk praksis.

En undervisning og opdragelse baseret på tingene og egne oplevelser og erfaringer giver pædagogikhistorien mange eksempler på fra de følgende år. Men skal vi koncentrere os om anskuelighedsprincippet, er der særlig grund til at nævne Johann Bernhard Basedow (1721-1790). Efter en uheldig periode som professor ved ridderakademiet i Sorø og en forflyttelse



Anskuelsesundervisning. Her efter: J. B. Basedow's Elementarwerk mit den Kupfertafeln Chodowieckis u.a. Herausgeg. von Theodor Fritsch. Ernst Wiegandt, Leipzig 1909. (Danmarks Pædagogiske Bibliotek).

til gymnasiet i Altona, hvor han ikke havde større held, vendte han tilbage til studietidens interesse for undervisningsmetodik og skolereformer. I 1774 udgav han sit Elementarværk, der var en slags universel lærebog. I denne sammenhæng interessant, fordi Basedow indgik et samarbejde med en af de kendteste kobberstikkere, Chodowiecki, og med hans hjælp fik udarbejdet 100 kobberstik som »anskuelsesbilleder«. De blev udgivet i et særligt bind sammen med tekstbindene, og blev brugt ved det »Filantropin«, han samme år oprettede i Dessau som en mønsterskole.

Schweitzeren Johann Hermann Pestalozzi (1746-1827) skal afslutte rækken af disse talsmænd for anskuelighedsprincippet. Han betragter selv den tese, at anskuelser er grundlaget for hele vor erkendelse, som den vigtigste lovmæssighed inden for pædagogikken og påvisningen af dette som hans eget væsentligste bidrag til opdragelseslæren.

Men for ham er det ikke nok at lade børn anskue tingene i al deres mangfoldighed. I stedet må vi præsentere tingene i en systematisk orden, og på en sådan måde, at børnene lærer at skelne det karakteristiske fra det, der er mindre karakteristisk.

Kun på den måde kan undervisningen ad den korteste vej føre fra dunkle anskuelser til klare begreber.

Pestalozzi søger nu at finde frem til, hvad det er, der karakteriserer en ting, og som gør os i stand til at skelne den fra andre ting og dermed giver os mulighed for at komme fra dunkle anskuelser til klare begreber. Han når i sin analyse frem til, at det drejer sig om: Antal, form og ord.

Inden for hvert af disse områder må man finde frem til de grundlæggende elementer, der i undervisningen må indøves til fuldkommenhed for derefter at kunne sammensættes til større helheder.

Eftertiden har ikke villet give Pestalozzi ret i denne analyse, men den pædagogiske lære, hans uddrag deraf og omsatte i praksis, kom i høj grad til at præge undervisningen i 1800-tallets skoler i hele Europa.

Udviklingen i Tyskland

Anskuelighedsprincip og anskuelsesundervisning blev allerede i århundredets begyndelse begreber, der stod centralt i den pædagogiske verden. Der var stor enighed om, at anskuelighed i undervisningen var et gode. Men dermed hørte enigheden op.

Skulle det udmøntes i et specielt fag, anskuelsesundervisning, som skulle tildeles særskilte timer, og da specielt i skolens første trin som en overgang fra hjem til skole?

Eller skulle det snarere være et generelt princip, som gjaldt al undervisning i alle fag og på alle trin?

Valgte man den første mulighed, opstod igen problemer med at blive enige om, hvilket indhold en sådan begynderundervisning skulle have.

Nogle lagde hovedvægten på det formalt dannende, en øvelse i logisk tænkning og begrebsdannelse, hvorved faget nærmede sig »forstandsøvelser« og sprogudvikling med en tæt tilknytning til modersmålsundervisningen. Og en sådan udvikling kunne der hentes belæg for i Pestalozzis praksis.

Andre kombinerede det med et andet krav fra Pestalozzi: undervisningen skal gå fra det kendte til det ukendte. De tog udgangspunkt i børnenes omgivelser, klasseværelset, skolen,

hjemmet, landsbyen. Dermed får vi en anskuelsesundervisning, der glider over i faget »Heimatkunde«, som vi senere også får det i Danmark under betegnelsen: »hjemstavnslære«.³

En tredje løsning er, at faget opretholdes med selvstændigt timetal, men som en forberedelse for hele den senere fagkreds og derfor indeholdende elementer fra alle fag.

I denne mulighed dukker så også spørgsmålet op, om man udelukkende skal holde sig til tingenes verden, eller om også moral og holdninger skal inddrages, således at religiøse fortællinger, eventyr og fabler kommer med. Den mundtlige fortælling kan jo også understøttes af anskuelsesbilleder.

Samlingens indhold

Baggrunden for anskaffelsen var opbygning af en eksempelsamling til inspiration for lærere og skolemyndigheder, når de skulle vælge undervisningsmidler til de enkelte skoler.⁴

I en periode, hvor billederne som undervisningsmiddel var blevet fortrængt af lysbilleder, film og overhead-transparenter, og hvor den historiske bevidsthed ikke var i højsædet, har samlingen været henvist til en opmagasinering under ugunstige vilkår, men den forblev dog i institutionens varetægt, således at den i perioden efter 1975, hvor interessen for skolehistorie gav den en ny aktualitet, kunne restaureres og registreres. Og da det derved viste sig, at den danske samling var 3-4 gange så stor, som de største af de samlinger, der i andre europæiske lande i samme periode var genopbygget, er det vel ingen overdrivelse i overskriften at betegne den som en billedskat.

Før år 1900 kunne de i Danmark producerede anskuelsesbilleder hurtigt overses. Derfor vendte man sig mod udlandet og importerede derfra. Specielt var der mange at hente i Tyskland, og derfor kom samlingen også til at afspejle den diskussion og udvikling, der havde fundet sted der.

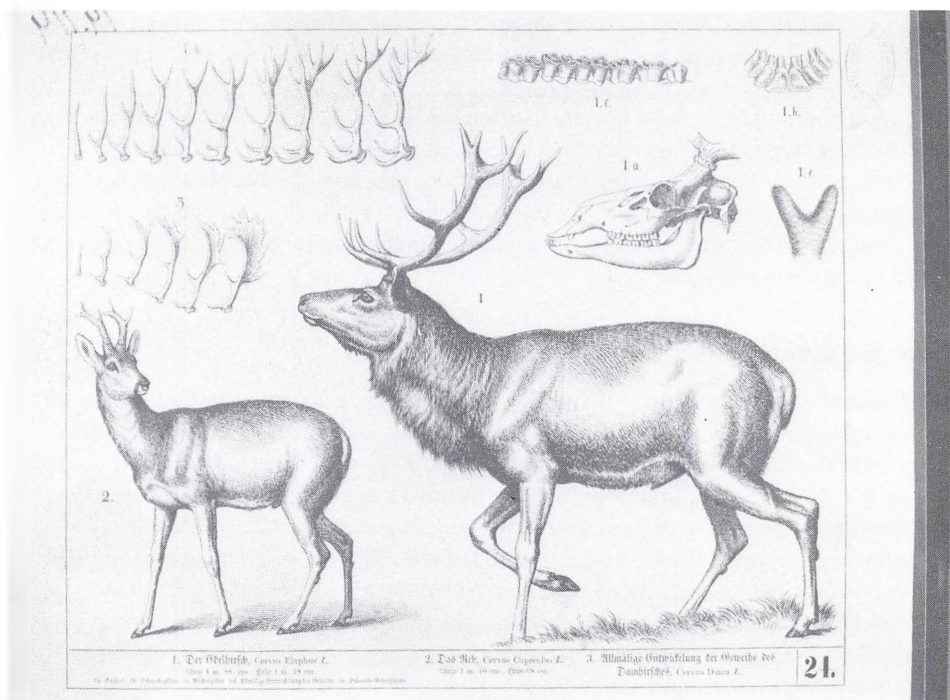
De ældste – fra 1837 – er Ludwig Reimer og Carl Wilkes »Methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungsunterricht in Elementar- und Kleinkinderschulen, besonders beim Taubstummen-unterricht.« De er for små til at kunne anvendes til klasse-undervisning i den almindelige skoles klasser med mange elever. Indholdet er meget koncentreret omkring indøvelse af enkelte ord og handlinger.

Begge dele ændredes noget i de senere udgaver, men hovedanvendelsen har stadig været døvstummeundervisning.

De blev anvendt i den danske døveundervisning og har sammen med andre været med til at inspirere forstander Johan Keller til i 1863 at få lavet nogle specielt danske anskuelsesbilleder. De kom til at indgå i Alfred Jacobsens Danske Billeder, og anvendelsesområdet blev udvidet til også at omfatte folkeskolen.

En sproglig dominans finder vi også i Crüwell's 28 »Wandbilder für den Anschauungs- und Sprachunterricht« fra 1888. Men både størrelsen og billedernes indhold giver dem en bredere anvendelsesmulighed.

K. Schumacher og W. Cüpers »Bildersammlung für den Anschauungs- und Aufsatzunterricht in Elementarschulen« er tænkt anvendt inden for modersmålsundervisningen som grundlag for stiløvelser. Som sådan har de været anvendt i den danske døveundervisning. Døvehistorisk Selskab har eksempler på sådanne stile fra døveskolen i København.



Lüben, 24: 1. Edelhirsch 2. Reh (kronhjort og rådyr). Litografi i sort/hvid på papir, ca. 40×30 cm. Trykt hos Breitkopf und Hertel, Leipzig efter tegning af Heinrich Leutemann. 1. oplag dateret 1858. Her efter 3. oplag ca. 1880. (Danmarks Pædagogiske Bibliotek).

Derimod er flere store serier bl.a. fra Meinhold og Söhne i Dresden og Schreiber i Esslingen eksempler på den mere alment orienterende anskuelserundervisning, der som målsætning har en forberedelse til hele fagkredsen på skolens senere trin, og som derfor indeholder elementer af disse fag.

Inden for denne gruppe finder vi eksempler på serier, der knytter stoffet til de umiddelbare omgivelser som »Heimatkunde«.

Vender vi os nu mod ideen, at anskuelighed er et alment princip, der skal finde anvendelse inden for alle fag på alle niveauer, er eksempelsamlingen stor, og variationerne talrige. Stof-udvælgelsen er i første række baseret på fremherskende didaktiske og undervisningsmetodiske overvejelser og knytter sig til gældende undervisningsplaner og lærebogssystemer.

Lad os som eksempel tage biologiundervisning, der for nylig har været genstand for en analyse.⁵

I artiklen sammenligner Jutta Schmitt August Lüben (1804-1874) og Ott Schmeil (1860-1943), der begge er repræsenteret med store serier i den danske samling.

August Lüben står som eksponent for en systematisk-morfologisk opbygget undervisning i



Schmeils Zoologiske Wandtafeln No. 19: Rehe. Farvetryk på lærred, ca. 120×160 cm. Trykt i Graphisches Institut Julius Klinkhardt, Leipzig. Billedsignatur: W. Heubach, München. Ca. 1900-1910. (Danmarks Pædagogiske Bibliotek).

I modsætning til Lüben er Schmeils biologiundervisning centreret om økologi, og hans anskuelsesbilleder er store panoramaer, der viser dyrenes og planternes liv, hvor Lübens små tavler fremhæver morfologiske detaljer. Begge repræsenterer udbredte lærebogssystemer.

zoologi og botanik. Derfor bliver det arts- og slægtskendetegnene, der bliver bestemmende for anskuelsestavlernes indhold og opbygning.

I modsætning dertil står Schmeil med sit krav om en »biologisk« naturhistorie, hvor dyr og planter studeres og forstås ikke ud fra deres placering i dyre- og planteriget, men ud fra deres livsvilkår og leveforhold.

Det er indlysende, at Schmeils anskuelsesbilleder vil være til liden nytte i en undervisning baseret på Lübens teorier – og omvendt.

Derfor kan studiet af de faglige anskuelsesbilleder være med til en beskrivelse af fagdidaktikkens udvikling.

Det Sthyrske cirkulære

Det danske kultusministerium udsendte den 6. april 1900 et cirkulære angående »Undervis-

ningen i de enkelte Skolefag paa Grundlag af Loven af 24. Marts 1899«, kendt som »Det Sthyrskes Cirkulære« efter kultusminister H. V. Sthyr.

I dette gives en udførlig vejledning for faget Anskuelsesundervisning, der i loven havde fået tildelt timer i skolens tre første trin.

Formålet med faget var formal dannelse. »Ved Samtaler støttede først til virkelige Genstande, senere tillige til Tegning paa Skoletavlen, eller til Væg billeder, søges Barnets Sansning og Forestillingsliv opdraget, ligesom det øves i at udtale sig om, hvad det har iagttaget, og forberedes saaledes for den egentlige Fagundervisning.«

Men undervisningen får også i vejledningen et materielt indhold, idet der for hvert af de tre trin angives en gruppering af emner og genstande, der passende kan danne grundlag for de nævnte samtaler.

Cirkulæret kan spores i samlingen. De danske serier, der i de følgende år ser dagens lys, er tydeligt opbygget på dette grundlag. Det er Christian Nielsens serie: Anskuelsesbilleder, udgivet af Det Nordiske Forlag og udført af 10 af datidens mest kendte kunstnere. Poul



Chr. Nielsens Anskuelsesbilleder VII: Forår. Farvelitografi ca. 100×70 cm. Trykt hos Chr. J. Cato, København efter original malet af Viggo Pedersen 1903. (Danmarks Pædagogiske Bibliotek).

Der er næppe ret mange landhusmødre eller piger, der har kunnet identificere sig med figurerne i forgrunden.



Warming og Balslev I: Bøg og Eg. Farvelitografi ca. 100×70 cm. Trykt hos Chr. J. Cato, København. Ca. 1902. (Danmarks Pædagogiske Bibliotek).

Hele serien, der blev fremstillet helt op til omkring 1950, var meget udbredt i danske skoler. Den passer godt til en botanikundervisning, hvor »Den Lille Flora« med plantebestemmelse er en central del.

Steffensens Danske Iagttagelsesbilleder, udgivet på Chr. Erichsens forlag og Danske Billeder fra Land og By, udgivet af Chr. Erichsen og Alfred Jacobsen.

Men som det har været god tradition i Danmark betegner loven af 1899 og det tilhørende cirkulære fra 1900 ikke et afgørende brud med hidtidig undervisningspraksis, men i højere grad en blåstempling af den praksis, der i skolen med pionerers inspiration har udviklet sig. Faget havde da også allerede i 2 årtier optrådt på den københavnske undervisningsplan, og der forelå flere vejledninger til faget skrevet af danske forfattere.

Derfor kan Th. Lunds Anskuelsesbilleder, trykt hos Hoffensberg og Trap i 1879 og Alfred Jacobsens Danske Billeder, som fra 1863 blev trykt hos Michaelsen og Tillge, stadig finde anvendelse.

Også mange af de udenlandske billeder kunne bruges, for inspirationen til faget var kommet bl.a. fra Tyskland. Det kunne give problemer, når de afbildede bygninger, redskaber og klædedragter afveg fra dansk tradition, for så kunne det knibe at leve op til det krav, som tidligt blev stillet til anskuelsesundervisningen, at den skulle tage udgangspunkt i ting, som børnene kendte fra deres dagligdag.

Vi får ikke i Danmark den store debat om anskuelsesundervisningen, men naturligvis forekommer kritiske røster.

Johannes Høirup⁶ kritiserer anskuelsesundervisningen for, at den »er kommen ind i et galt Spor, og den er ikke blevet til det fortræffelige Skolefag, som den kunde og burde blive til.« Årsagen er, at det i alt for høj grad er blevet en snak om billeder på bekostning af børnenes egne oplevelser af de samme ting i naturen, selv i de tilfælde, hvor der er rig mulighed for det. I bogen argumenterer han videre for, at planen, som den foreligger i cirkulæret, er god nok, men praksis har været for meget fikseret på mediet, anskuelsesbillederne.

Der sker i de følgende år et kraftigt opsving i fremstillingen af anskuelsestavler til fagundervisningen.

Hvilken mellemskoleelev fra 30erne, 40erne eller 50erne kender ikke Warming og Balslevs botaniske tavler, Abrahamsens eller Andersens og Balslevs insekttavler?

Og de fleste i den aldersgruppe har nok stadig en erindring om billederne af Hammershus, Møns Klint, Christian 4., Svantevit og bopladserne fra Danmarks oldtid.

Tavlernes udformning

De danske anskuelsesbilleder – men da i øvrigt også de allerfleste udenlandske – er gennemgående teknisk og kunstnerisk af høj kvalitet. Man har i stor udstrækning valgt anerkendte kunstnere, som har fået til opgave at skildre det, som ud fra pædagogiske hensyn var ønskværdigt. I nogle tilfælde – specielt inden for de historiske – har man valgt reproduktioner af malerier eller andre kunstværker, der ikke oprindeligt var fremstillet i pædagogisk øjemed.

Mange forskellige trykteknikker er anvendt, men fremherskende er lithografien. Denne metode er særlig anvendelig til fremstilling af flerfarvetryk, også i store formater med mulighed for fine detaljer og i et rimeligt prisniveau.

Der var flere lithografiske anstalter i Danmark, der beskæftigede sig med fremstilling af anskuelsesbilleder og opnår en ekspertise på dette område. En af de største, Catos Trykkeri har endda udgivet en anskuelsestavle, der viser selve fremstillingen.⁷

Cato har også til undervisningsbrug ladet udføre plancher, der viser de enkelte stadier i processen. Eksempelvis 13 stadier i trykningen af Warmings og Balslevs tavle om insektbestøvning.

Indholdet af tavlerne vil naturligvis altid kunne være genstand for kritik.

En generel kritik navnlig af de ældre plancher er, at de rummer for mange detaljer. Man har villet have det hele med, og det går ud over overskueligheden eller bliver direkte fejlagtigt, når ting, der hører hjemme i forskellige årstider, vises på samme billede. Naturligvis kan – og skal – der tages kritisk stilling til det indhold og den brug, der gøres af billederne. Men det må gøres ud fra de givne omstændigheder. I 1941 udsendtes til alle danske skoler et Mindeblad for 700 året for stadfæstelse af Jyske Lov. I cirkulære af 17. december 1941 udsendt fra undervisningsministeriet til samtlige skoledirektioner, skolekommissioner og kommunalbestyrelser hedder det bl.a.:

»I Fortalen til Jyske Lov findes klart og myndigt udtalt de Grundtænkninger, som stadig siden har dannet Grundlaget for dansk Samfundsliv, særlig dansk Retsbevidsthed og Rettergang. Det vil ikke være uden Betydning, at den opvoksende Ungdom stadig har disse for Øje og ser, hvor langt de gaar tilbage i vort Folks Historie.«

Videre anbefales det, at »Lærerne baade ved Modtagelsen af Gaven og senere hen, naar Undervisningen giver passende Anledning dertil, overfor Børnene fremhæver de nationale og historiske Værdier, der indeholdes i Fortalen.«

Måske ville planchen og cirkulæret have haft svært ved at klare »indoktrineringsdebatten«, men mon vi følte sådan i 1941?

Anskuelsesbillederne og nye medier

Der kan foranstalles mange forskellige jagter. Udbyttet er til dels afhængigt af, hvad man søger. Hvor det drejer sig om sammenligning af forskellige billeder, kommer den praktiske hindring, at materialet er vanskeligt at håndtere på grund af størrelsen, og at det trods restaurering er et skrøbeligt materiale, der helst ikke skal håndteres for meget.

For at råde bod på dette er vi og andre samlinger gået over til en affotografering på farvedias. Det giver en mulighed for at beskæftige sig med billederne, uden at det går ud over originalmaterialet, og det er også lidt nemmere at håndtere, og med gode farvedias kan billederne studeres, også i detaljer.

Men en endnu bedre mulighed er nu kommet inden for rækkevidde: overførsel af billeder til edb. Det er teknisk muligt at indlægge billeder i sort/hvidt eller farve i en billeddatabase og derfra projicere dem på monitorskærmen. Ved inddateringen kan man vælge en gengivelse af hele billedet og af detaljer, og ved hjælp af computerens program kan man under betragtningen yderligere manipulere med billedet på forskellig vis, foretage beskæringer, ændre farvesammensætning, markere konturer osv. – og stadig i basen bevare det oprindeligt indlagte billede.

For udforskning af en større billedsamling giver det kolossale muligheder. I tekstdatabase, der rummer de tilgængelige oplysninger om det enkelte billede kan man med enkle søgeprogrammer finde frem til billeder, der opfylder de valgte kriterier som f.eks. motiv, fremstillingstidspunkt og -sted, kunstner, anvendelsesområde osv.

Ved tryk på nogle få taster kaldes det enkelte billede frem på skærmen, og nye tryk skifter til næste billede eller tilbage til teksten for at søge andre oplysninger om det enkelte billede eller ændre på søgekriterierne.

Meldinger fra fotobranchen går endda på, at det inden for de næste par år vil være muligt fra disse lagermedier at fremstille papirkopier i farver i en kvalitet, der overgår den nu anvendte fototeknik.

For tilgængeliggørelse af billedsamlinger – og genstandssamlinger via afbildninger – er der store perspektiver ikke mindst i en forskningsmæssig sammenhæng. Man kan sidde ved sit eget skrivebord og bearbejde materiale fra samlinger i København, Berlin, Paris eller hvor som helst.

Men ikke nok med det.

I en artikel, »Erfahrungs-lernen mit Bildern, Neue Medien schaffen neue Möglichkeiten«,⁸ beskriver professor Christa Schwens fra Essen et igangværende projekt »Interaktive Bild-Text-Kommunikation am Beispiel Malerei/Buchmalerei«.

Udgangspunktet er uoverensstemmelse mellem billedmediet og den fortolkende tekst, vi som regel får præsenteret samtidig med billedet, og som påvirker vor erfaring med dette.

Billede og tekst repræsenterer to forskellige symbolsprog, som ikke uden videre kan oversættes fra det ene til det andet.

Da vi specielt i indlæringsituationer er vænnet til at bruge sproget som grundlag for erkendelse, bliver resultatet, at vi ikke bruger billedet og dets særegne symbolsprog, men i stedet i billedet søger en bekræftelse på den tekst, der har været vor indgang til billedet.

Projektet angår kunstpædagogik, og tanken er, at de nye medier åbner en mulighed for at lade billedet alene være grundlag for en erfaringsdannelse, der skaber en erkendelse, som åbner vej for nye erfaringer.

Christa Schwens tager som eksempel en billeddatabase med 10.000 reproduktioner repræsenterende vesteuropæisk malerkunst fra det 13. til det 20. århundrede, hvor hvert maleri foruden en gengivelse som helhed kan være repræsenteret med 1-15 detailbilleder.

Fra denne base kan udvælges et antal billeder, der indbyrdes kan sammenlignes med hensyn til form, farve, komposition osv.

Ydermere åbner programmet mulighed for en bearbejdning af det enkelte billede gennem ændring af farve, fremstilling af egne nye detailafbildninger, indtegnning af kompositionslinier osv. I tekstbasen kan hentes oplysninger, men det specielle er, at dette ikke er nødvendigt.

Ud fra nogle få kriterier kan vælges et antal billeder, der har disse kriterier fælles, og så kan de sammenlignes og tolkes udelukkende på grundlag af deres eget billedsprog – og i nødvendigt omfang kan man så senere sammenholde disse resultater med oplysninger i tekstbasen.

Ideen kunne overføres til anskuelsesbillederne. Der efterlyses fra mange sider analyser af disse. Her ville være en mulighed for at sammenligne og analysere ud fra mange forskellige kriterier. Det kunne bringe nyt i den skolehistoriske forskning, men det kunne også anvendes i f.eks. læreruddannelsens didaktiske og metodiske undervisning generelt og inden for de enkelte fag.

Anskuelsesbillederne rummer et stort kulturhistorisk potentiale, som kunne udnyttes i mange sammenhænge. Danmark har et enestående godt grundlag at bygge på.

Noter

1. Staffan Ekegren: *Skolplanschernas värld*. LTs förlag, Stockholm (1988), s. 9.
2. Her efter: Johan Amos Comenius: *Grosse Didaktik in neuer Übersetzung herausgegeben von Andreas Flitner*. Düsseldorf (1954), s. 136.
3. Om hjemstavnslære og Heimatkunde se: Iver Kjær: *Runerne*. S. 18-22. I: *Yggdrasil – om litteraturen i den nordiske oldtid*. Det faglige udvalg for Dansk Gymnasieafdelingens Skriftserie nr. 1. Undervisningsministeriet (1990).
4. Se endvidere: Inge Birgit Thuesen: *Anskuelsesbilleder*. En orientering om billedsamlingen på Danmarks Pædagogiske Bibliotek. S. 87-100 i *Årbog for Dansk Skolehistorie 1980*. Selskabet for Dansk Skolehistorie (1980).
5. Jutta Schmitt: *Naturgeschichtliche Wandbilder im Wandel Didaktischer Theorien*. S. 64-74 i: Norberg Just & Andreas Kleckers: *Schule halten heißt Welt gestalten*. Beiträge zum Wandel von Schule und Unterricht. Festschrift für Reinhard Stach zum 60. Geburtstag. Pädagogik und Psychologie, Bd. 1. Essen (1990).
6. Johannes Høirup: *Iagttagelsesundervisning i Naturen*. (1913), s. 11.
7. [Arne Topp]: *Mennesker. Miljø. Håndværk*. [Om Chr. Cato Bog- og Stenrykkeri]. Reproteknisk Fagskole (1979), s. 5 og 35.
8. Christa Schwens: *Erfahrungs-lernen mit Bildern. Neue Medien schaffen neue Möglichkeiten*. S. 171-181 i: *Schule halten heißt Welt gestalten*. (Se note 5).

Sækulariseringstendenser i islandsk almuedannelse i slutningen af 1800-tallet

Af Loftur Guttormsson

Indledning

I uddannelseshistorisk perspektiv foregår der i tiden 1880-1907 en vigtig ændring fra den traditionelle katekisme/læseindlæring over til en mere alsidig, praktisk-orienteret folkeundervisning i Island.¹ I 1879 vedtog man i Altinget en lovbestemmelse der blev stadfæstet året efter, der for første gang indførte skrivning og regning som obligatoriske undervisningsfag. Det var alligevel først i 1907, at Island fik sin første folkeskolelov. Dette vil med andre ord sige, at i forhold til de andre nordiske lande præges uddannelsesforholdene i Island under 1800-tallets sidste halvdel af at være markant sakket bagud.

Man noterer sig i denne sammenhæng, at på »sagaøen« var folkeundervisningens mål og midler overhovedet ikke blevet berørt af den danske skolelovgivning i 1814. Og selv om der i landdistrikterne i Sverige, ligesom i Island, var en lang tradition for hjemmeundervisning,² medførte den svenske skolelov i 1842, at her overtog skolen efterhånden hjemmets funktion uddannelsesmæssigt. Blandt de nordiske lande var Island således det eneste, som fortsat under 1800-tallets sidste halvdel holdt fast ved hjemmeundervisning som almueuddannelsens grundlag. Omkring 1870, dvs. nogle år efter at man i Finland indførte en gratis folkeskole,³ fandtes der kun to børneskoler i hele landet.

Både i Danmark og Sverige blev indføring af skrivning og regning som obligatoriske undervisningsfag nøje forbundet med oprettelse af skoler (af en eller anden art), hvor disse ikke fandtes i forvejen.⁴ Blandt andet af disse grunde er det ikke uden interesse at undersøge, hvad der skete i Island i kølvandet på lovbestemmelserne i 1880. Man ville f.eks. gerne have at vide, om det blev anset for muligt at gennemføre disse ved hjælp af den traditionelle hjemmeundervisning; eller, i modsat fald, om iværksættelsen af den nye lovgivning medførte en bølge af skoleoprettelser. Mere generelt, hvordan vurderede man såvel fra de centrale som de lokale myndigheders side forudsætningerne for at igangsætte en modernisering af uddannelsesforholdene i Island?

Disse spørgsmål henleder i særdeleshed opmærksomheden på præsteskabets holdning til den situation, som de nye uddannelseskraav var med til at skabe. Fra gammel tid var præsteskabet ansvarligt for at føre tilsyn med hjemmeundervisningen; i denne henseende medførte lovgivningen af 1880, som man snart vil se, ingen ændringer af betydning. Under disse omstændigheder ville man forvente, at sognepræsterne – som umiddelbart må anses for at have været de mest interesserede af alle parter – ville lægge vægt på, at nye og mere effektive undervisningsmidler og kontrolmekanismer blev taget i brug. I det følgende vil jeg især

forsøge at belyse, hvordan præsteskabet opfattede sin rolle under denne indledende fase i landets modernisering og hvorvidt det gennem sine initiativer kan siges at have været medvirkende til at fremskynde en sekularisering af den islandske almueuddannelse.⁵

Omgangsundervisning under opsejling

Som allerede nævnt blev skrivning og regning for første gang indledt som obligatoriske undervisningsfag i Island i 1880. Ifølge lovparagraffen skulle sognepræsten »føre Tilsyn med, at alle Børn, som efter Præstens eller Medhjælperens Skjøn ere skikkede hertil, lære at skrive og regne«. ⁶ Selv om det ikke fremgår af selve lovteksten, blev denne bestemmelse i løbet af de følgende år fortolket som ensbetydende med en betingelse for konfirmation. Karakteristisk nok skulle præsten optegne sin bedømmelse af børnenes kundskaber i skrivning og regning for hvert år i »Husbesøgelserbogen« (sjæleregistret), foruden at notere børnenes kundskaber i læsning og kristendom.

Man lægger mærke til, at selv om loven gjaldt for hele landet, nævnes hverken skoler eller lærere. Det påhvilede fortsat forældrene og andre formyndere at sørge for, at børnene fik den påkrævede undervisning. Hvis de enkelte hjem af en eller anden grund ikke var i stand til at give denne, så skulle præsten i samarbejde med kommunerådet (*hreppsnefnd*) sørge for, at barnet blev »anbragt i et andet Hjem, enten inden eller uden for Sognets Grænser, hvor det kan [kunde] faa den fornødne Undervisning«. ⁷ På dette tidspunkt kunne man altså ikke komme på andre udveje end at fastsætte de nye kundskabskrav som et vedhæng til den traditionelle hjemmeundervisning i læsning og kristendom.

En gennemgang af den debat, som i 1879 fandt sted omkring lovforslaget, tydeliggør alligevel, at nogle altingsmænd var pessimistiske med hensyn til hjemmeundervisningsordningens muligheder for at klare den nye opgave. Her tænkte man især på de såre fattige husstande, hvor måske ingen var i stand til at give den påkrævede undervisning og hvor man heller ikke havde råd til at betale for privatundervisning. ⁸ Samtidig var man indforstået med, at det ville være urealistisk at pålægge selve sognepræsten undervisningspligten, det være sig i forbindelse med gudstjenesten om søndagen eller således, at børnene skulle møde frem på præstegården med visse mellemrum. Enkelte mente herudover, at det besvær, selve opsynet med undervisningen ville påføre præsten, var uforeneligt med hans traditionelle embedspligter. ⁹ I denne forbindelse tillagde man det næppe nogen større betydning, at ifølge en lovbestemmelse vedtaget i 1880 skulle et folkevalgt sogneudvalg på tre medlemmer være sognepræsten behjælpelig i hans tilsynsarbejde. ¹⁰

Da loven om skrive- og regneindlæring blev vedtaget i Altinget i 1879, regnede man tilsyneladende ikke med, at dens gennemførelse ville medføre ekstraudgifter for statskassen. Man anså det ganske vist for muligt, at enkelte landkommuner, uden større omkostninger, ville være i stand til at ansætte en omgangslærer (*farkennari*); ¹¹ men på dette tidspunkt var man ikke indstillet på at se lovgivningens eventuelle finansielle implikationer i øjnene.

Man burde alligevel have været klar over, at i mange tilfælde savnede forældrene såvel kundskaber som ledige stunder til at kunne hjælpe børnene med de nye opgaver på en effektiv måde. ¹² Men i løbet af de første år, som fulgte efter lovgivningen, var det udelukkende ad privat vej eller gennem lokale initiativer, man forsøgte at skabe grundlag for en mere moderne undervisningsordning. I de fleste fiskerlejer fik man således oprettet børne-

skoler, karakteristisk nok betegnet som »faste skoler« (for at kunne skelne imellem dem og omgangsundervisningen); foruden fire købstadsskoler var der i 1890 blevet oprettet ialt omkring 25 faste skoler. Men hvad de meget tyndt befolkede landdistrikter rundt omkring i landet angår, hvor det store flertal af befolkningen stadigvæk boede, var de fleste enige om, at faste skoler ikke var noget realistisk alternativ på grund af de store afstande og yderst primitive befodringsmidler. Andre udveje måtte derfor søges.

I 1800-tallets sidste halvdel fik privatundervisning, som fra gammel tid var blevet praktiseret blandt de mere velhavende familier, en betydelig fremgang.¹³ Endnu mere karakteristisk for denne periode var dog, at omgangsundervisningen (isl. *farkennsla* eller *umgangskennsla*) undergik en stærk udvikling; denne mærkværdige undervisningsform var i øvrigt typisk for mange tyndt befolkede bondesamfund i 1800-tallets Norden.¹⁴

Det ser ud til, at omgangsundervisningen oprindelig er vokset frem i Island på en mere eller mindre spontan måde, som følge af lokale initiativer. Det startede som oftest således, at en gruppe mindre bemidlede forældre, som boede i nærheden af hinanden og havde ét eller flere børn i »skolealderen«, lavede en undervisningsaftale med en kyndig person, der i de fleste tilfælde ikke havde fået nogen som helst form for læreruddannelse.¹⁵ En bestemt gård i nabolaget blev valgt som center for børneundervisningen i en periode på 2-4 uger ad gangen;¹⁶ her blev omgangslæreren indlogeret og derhen kom børnene fra de nærmestliggende gårde til fods hver morgen. Ifølge denne ordning var det ikke ualmindeligt for en omgangslærer at besøge 4-6 nabolag i løbet af den halvdel af året, man plejede at bruge til undervisning.

Lokale undersøgelser har vist, at i visse dele af landet arbejdede præsteskabet meget tidligt på at få disse mere eller mindre private undervisningsinitiativer reguleret. I 1881 blev det således vedtaget på den årlige herredssynode (*héraðsfundur*) i Skagafjörður provsti, at man: »... i de sogne, hvor der ikke fandtes børneskoler, skulle slutte en aftale med én eller flere personer om at rejse rundt i sognet for at undervise børn; disse personer skulle opholde sig der, hvor sogneudvalget måtte anse det for mest hensigtsmæssigt ...«.¹⁷

Hvad finansiering af lærerlønninger angik, blev det vedtaget, at disse ikke skulle dækkes af kommunekassen; derimod skulle de finansieres privat på grundlag af en aftale mellem læreren og forældre til de børn, som deltog i undervisningen. Kun i de tilfælde, hvor børnene var under fattigforsorgen eller hvor forældrene var såre fattige, skulle kommunen selv betale omkostningerne.

Det viste sig alligevel i de følgende år, at det ikke i det lange løb var muligt at fritage statskassen for at yde løntilskud til omgangslærerne. I denne forbindelse bør det huskes, at man i 1880'erne blev udsat for en serie meget hårde åringer, hvilket medførte, at den økonomiske situation blev yderst prekær for den største del af landbefolkningen i forhold til de forudgående årtier: endnu færre forældre var i stand til at afse en brøkdel af deres ressourcer til at dække uddannelsesomkostningerne. Under disse omstændigheder kunne Altinget ikke undslå sig for at imødekomme de krav, der blev stillet fra forskellige sider om statsstøtte til opretholdelse eller konsolidering af omgangsundervisningen.

I 1889 vedtog Altinget en resolution, hvor staten for første gang forpligtede sig til at dække en del af de driftsudgifter, som børneundervisningen såvel i de faste skoler som i omgangsskolerne ville medføre. Hvad de sidstnævnte angår, var de enkelte kommuner eller sogne berettiget til at ansøge om støtte, såfremt bestemte, af Altinget specificerede betingel-

ser var opfyldt. Blandt de vigtigste kan nævnes, at læreren skulle ansættes af selve kommunerådet eller sogneudvalget, og ansøgningen skulle bilægges en detaljeret indberetning om selve undervisningen sammen med et af præsten angivet vidnesbyrd om elevernes fremskridt.¹⁸

På grundlag af disse indberetninger, som fra og med 1889 indkom regelmæssigt til centralstyret fra de enkelte sogne, bliver det for første gang muligt at danne sig et billede af omgangsundervisningens omfang og karakter. Selv om der ikke er anledning her til at komme nærmere ind på denne side af sagen, kan det hævdes, at den nye støtteordning førte i 1890'erne til en stærk udvikling af denne undervisningsform i landet som helhed. I 10-årsperioden 1889/1890-1899/1900 steg således antallet af omgangslærere, som fik støtte fra de statslige bevillinger, 2,7 gange (fra 55 til 148); stigningen af det totale statstilskud var af nøjagtig samme størrelsesorden.¹⁹

Nye former for kontrol

Udvidelsen af omgangslærernes undervisningsvirksomhed i Island fik visse uforudsete konsekvenser i den her behandlede periode. I denne her sammenhæng er der en særlig grund til at komme nærmere ind på indførelsen af de såkaldte forårsprøver (*vorþróf*).

Som nævnt ovenfor, pålagde Altingsresolutionen af 1889 sognepræsten at give vidnesbyrd om elevernes opnåede resultater i tilfælde af ansøgning om støtte. Dette var helt og holdent i overensstemmelse med lovpåbudet af 1880 (jfr. ovenfor). En gennemgang af sjæleregistre fra forskellige sogne i 1880'erne viser, at dette påbud er blevet efterlevet af så at sige alle sognepræsterne. Børn i 11/12 års alderen, som normalt var aktive deltagere i konfirmationsforberedelserne, får i alle tilfælde vidnesbyrd, men herudover er konfirmander på 16-17 år i mange tilfælde blevet noteret.²⁰ Lige fra begyndelsen af 1880'erne findes der endda eksempler på, at sognepræsterne ikke har været blege for at notere alle deres sognebørn med hensyn til skrive- og regnefærdigheder.²¹ Disse bliver som regel udtrykt i forskellige verbale formuleringer, f.eks. vedrørende skrivning: »er begyndt«; »skriver dårligt«; »temmelig godt«; »godt«. Det forekommer yderst sjældent, at man finder karakterer angivet i tal. I sjæleregistrene ordnes optegnelsen i øvrigt på den måde, at man ved siden af spalterne for læsning og kristendomskundskab har tilføjet to nye for henholdsvis skrivning og regning.

Man har et meget utilstrækkeligt kendskab til, hvordan præsterne, rent konkret, bar sig ad, når de under husbesøgene skulle få oplysninger om børnenes færdigheder i skrivning og regning. Byggede de på indirekte oplysninger indhentede fra børnenes forældre/formyndere eller var der tale om opgaver, de selv havde stillet børnene? Hvad de mere talrige menigheder angår, kan man i hvert fald antage, at præsterne havde problemer med at eksaminere børnenes kundskaber på egen hånd. Allerede under Altingsdebatten i 1879 gav én af præsteskabets talsmænd udtryk for, at sognepræsterne næppe ville kunne efterleve lovpåbudet, hvis det var meningen, at de skulle gå omhyggeligt til værks, hvad prøverne angik.²²

I 1889, det samme år som Altinget vedtog resolutionen om statsstøtte til omgangslærere, blev der både fra verdslig og gejstlig side fremsat forslag om en reform af kontrolordningen. Altingsmændene blev stillet over for flere forslag, som sigtede hovedsagelig mod at supplere lovbestemmelserne af 1880 med hensyn til »kontrol og prøver«. Det mest omfattende forslag blev fremsat af realskolelærer Jón Þórarinnsson.²³ Her regnede man med, at der i hvert sogn

		Alti	Alm	Les	Kristendom	Skrift og rekn.
Þóbjörn	Mannafjörð	tali	36			
Sauðhús	Selsteinn Gudmunds	tali	38			
völler	Engelbjörg Gudmundsd	tali	30			
	Gudrun Gudmundsd	tali	38			
	Engvelder Jónsd	ek	38			
	Jón Jónsd	tali	17		mið og heyrnarlaus	
	Ólaf Sveinss	rekn.	7			
Rimkúsi	Gudm. Gudmunds	tali	50			
	Engelbjörg Jónsd	R. Nr.	58			
	Gudbjörg	Þor	10		hættu þess þinn þess Ekkart	
	Ólaf				12 staut 15. kaffi íta; ekk. fróti	
	Ólafur	Jón	9		staut	
	Gudmundur	Jón	6			
	Gudrun					
Þór-Hóll	Jónas Þorleifsson	tali	45			
	Ósta Gudmundsd	tali	49			
	Sigurður	Þor Nr.	19			
	Jón Gudmundsson	om	53			
	Jón Jónsd	ek	28			
	Gudlaug Arnad	Jón	20			
	Sigríður Jónsd	Jón	53			
	Þorinn Þorinnsson	d. hún	12		ágg. þakka ágg. þaril.	
	Magnús Gudmunds	aum	35		blindur	
Sydnilíð	Andrés Sigvats	tali	33			
	Sigvatur Sigvats	f. Nr.	80			
	Vilhjalmur Arnad		23			
	Gudny Arnad	ek	19			
	Gudrun Þorard		38			
	Rosa Lífild	d. hún	5		þ. staf.	
	Sigurfinnur Gudmunds	Þor Nr.	14		þoril.	
	Ólafur Hallvards	Þor Nr.	14			
Þór-Hóll	Ólafur Jónsson	tali	29			
Þólem	Kristín Kræinsd	R. Nr.	30			
	Margrít	J. Þor	14		ágg. vel.	þegjnd dav.
	Gudlaug J.	J. Þor	4		þ. staf.	
	Jónna Sigríður		4			
	Magnús		3			

En side fra sjæleregistret for Holtpræstekald (Sydlandet) ifølge husbesøgelse i efteråret 1882. Spalterne (fra venstre til højre) har følgende overskrifter: »Gårdenes navne«, »Beboernes navne«, »Status«, »Alder«, »Læsning«, »Kristendom«, »Skrivning og regning«. Her forekommer den sidste spalte som en absolut nyhed i forhold til den traditionelle sjæleregistrering, sådan som den var blevet praktiseret lige fra 1700-tallet indtil 1880. Man lægger mærke til, at under denne indledende fase er der ganske få blandt de unge, som har fået karakter i de nye undervisningsfag, skrivning og regning. Hvad de voksne angår, så var man på dette tidspunkt holdt op med at notere, hvordan det stod til med deres kundskaber i læsning og kristendom. Original: Nationalarkivet, Reykjavik.

ville blive nedsat et undervisningsudvalg (*kennslunefnd*), med sognepræsten som formand, bistået af en repræsentant for sogneudvalget, og en anden person, udpeget af præsten selv. Hovedpointen var, at hvert år skulle præsten samle alle sognets børn på 11-14 år på et bestemt sted og eksaminere dem i samtlige obligatoriske undervisningsfag. Ved disse prøver skulle så én af de to andre medlemmer i udvalget være censor. Endvidere ville hver elev få sine resultater indført i en speciel eksamensprotokol.

Jón Þórarinssons lovforslag blev ikke vedtaget; ovennævnte resolution om statslige bevilninger til børneskoler og omgangslærere var det eneste konkrete resultat, der kom ud af den ellers så livlige Altingsdebat i 1889 om almueuddannelsens problemer. Men grundtanken i Þórarinssons forslag blev taget op af præsteskrabet inden for enkelte provstier og udarbejdet videre. Man kan godt forstå, at præsteskrabet var interesseret i at skabe nye forhold, hvor kontrollen med børnenes kundskaber på lokalplan skulle føres i samarbejde mellem sognepræsten og valgte repræsentanter for menigheden. Som vi har set havde man allerede pålagt de sidstnævnte et medansvar hvad tilsyn med børneundervisningen angik.

Forsøg med den nye ordning blev startet med ét års mellemrum i to provstier, i Borgarfjörður (Vestlandet) og Skagafjörður (Nordlandet); tilsyneladende var der ikke tale om samråd eller koordinering mellem disse to provstier, i hvert fald ikke til at begynde med. På herredssynoden i Borgarfjörður i september 1888 vedtog man et forslag om at afholde forårsprøver det kommende skoleår. På den årlige synode året efter konstaterede man, at vedtægten var blevet gennemført i alle sognene undtagen ét. Man gik ud fra, at sådanne prøver blev afholdt hvert år for fremtiden; men i virkeligheden var det først i skoleåret 1892-93, at ordningen virkede i praksis overalt i provstiet for børn i 12-14 års alderen.²⁴

I mellemtiden var det lykkedes præsteskrabet i Skagafjörður at indføre den nye ordning på en mere håndfast måde og få den til at fungere som en ordentlig institution. Beslutningen herom blev taget på herredssynoden i 1889. Ifølge provst Zóphánias Halldórssons forslag vedtog man, at det kommende forår skulle der, i hvert sogn på et forudbestemt sted og tidspunkt, afholdes eksamen i kristendoms lære, læsning, skrivning og regning for samtlige børn på 12-14 år. Man gik ud fra, at sognepræsten ville tage sig af selve eksaminationen, samtidig med at menighedsrepræsentanterne ville være censorer. Siden skulle eksamensresultaterne tilsendes provsten, som skulle gøre rede for dem på herredssynoden om efteråret.²⁵

Denne plan blev gennemført nærmest punkt for punkt i skoleåret 1889-90. Om foråret blev der afholdt prøver i provstiets samtlige sogne med kun én undtagelse; følgende år var alle sognene kommet med. På herredssynoden konstaterede man, at dette pædagogiske forsøg havde vakt stor interesse hos børnene og fået almen tilslutning blandt forældrene. I det følgende skoleår fik børn yngre end 12 år sammen med dem, som for nylig var blevet konfirmeret, lov til at deltage i prøverne.²⁶

I løbet af 1890'erne blev den eksamensordning, som præsterne i Skagafjörður havde indført, efterhånden et forbillede for flere og flere provstier. I 1891 afholdtes der således forårsprøver i halvdelen af sognene i Norður-Múla provsti (Østlandet); initiativet blev taget af en sognepræst, som året før var flyttet fra Skagafjörður.²⁷ Og i løbet af de to næste år (1892 og 1893) indførte man prøveordningen i et antal provstier spredt rundt omkring i landet. Her udgjorde Skagafjörður-modellen stadigvæk grundlaget, men bestemmelserne for de enkelte provstier bar præg af visse lokale variationer. Således var aldersgrænserne

betydeligt varierende fra det ene provsti til det andet; og i nogle få tilfælde omfattede prøveordningen kun de børn, som havde deltaget i omgangsundervisningen.²⁸ Dette understreger, at der lige fra starten var en meget nær sammenhæng mellem omgangsundervisningens opsving og indførelsen af nye former for kontrol af børneundervisningen.

Et blandet system

I mange henseender banede de nye tendenser, der gjorde sig gældende inden for islandsk folkeuddannelse i denne periode, vejen for det system, som blev bygget op på grundlag af folkeskoleloven af 1907. Her blev det fastlagt som et offentligt anliggende, der skulle finansieres af statskassen, at alle børn 10-14 år gamle fik den påkrævede undervisning. Fra nu af skulle undervisningen varetages af børneskolelærere; for landkommunernes vedkommende gik man derimod ud fra, at omgangsundervisningen fortsat skulle blive den dominerende form.²⁹ Forårsprøverne blev tillige integreret i det nye, sekulariserede uddannelsessystem. Men karakteristisk nok skulle læreren selv indtage sognepræstens plads som eksaminator i landkommunerne; i praksis blev præstens rolle fra nu af begrænset til at være censor.

I dette perspektiv forekommer tiden 1880-1907 som en udpræget transitionsperiode imellem de to systemer, det gamle gejstlige og det nye verdslige. I mange henseender repræsenterer denne periode en egendommelig blanding af dem begge to. Dette kommer tydeligst til udtryk i den måde, hvorpå kontrollen af børnenes kundskaber blev ført og dens resultater registreret. Ved forårsprøverne fungerede to menighedsrepræsentanter gerne som censorer ved siden af sognepræsten, og vidnesbyrdene blev indført i en speciel eksamensprotokol. Samtidig fortsatte sognepræsten under sine husbesøg på egen hånd at bedømme børnenes færdigheder og at optegne sine vidnesbyrd i sjæleregistret, i overensstemmelse med lovpåbuddet af 1880. Hvad fagene skrivning og regning angår, ophørte denne dobbelte form for kontrol og registrering først med lovgivningen af 1907.

I denne forbindelse noterer man sig, at vidnesbyrdene gerne blev angivet i to forskellige former, som modsvarer det dobbelte registreringsmønster: hvor eksamensprotokollerne bruger tal, anvender sjæleregistrene forskellige verbale udtryk eller antegnelser.³⁰ I det sidste tilfælde har man åbenbart overført de færdighedsantegnelser, som traditionelt var blevet brugt i sjæleregistrene for læsning og kristendom, til de nye undervisningsfag, skrivning og regning.³¹ Når man derimod foretrækker at notere elevernes vidnesbyrd i numerisk form i eksamensprotokollerne, så hænger det uden tvivl sammen med den nye praksis, som allerede var blevet indført i de faste skoler.

Det er bemærkelsesværdigt, at denne blandede uddannelsesform har flere lighedspunkter med det system, som opstod i de svenske landdistrikter i kølvandet på skoleloven af 1842. Her var der også tale om et indviklet samspil mellem kirke, hjem og skole; i de mange tilfælde, hvor børnene af en eller anden grund ikke kunne søge skolen, fik de gerne med visse mellemrum besøg af læreren, der på denne måde skulle være en støtte for hjemmeundervisningen. Hensigten var nøjagtig den samme med omgangsundervisningen i Island. Hvad den kirkelige kontrol angik, blev børnene i begge tilfælde eksamineret af præsten – under husbesøg *her* og »husforhøret« *der*. Det er alligevel klart, at i de svenske landdistrikter havde skolen som institution allerede i 1800-tallets midte fået en betydelig stærkere og mere selvstændig status end tilfældet var ude på landet i Island i slutningen af århundredet.

Dette fremgår bl.a. af det faktum, at i modsætning til de islandske sognepræster blev det ikke pålagt deres svenske kolleger at føre tilsyn med børnenes skrive- og regnekundskaber. Der blev heller ikke, som det var tilfældet i Island, åbnet nogle nye spalter i *husförhörlängderna*, samtidigt med at man gennem skoleloven fastsatte bestemte minimumkrav på dette område.³²

Sammenligningen med de svenske landdistrikter understreger, i hvor ringe grad de ændringer, som i denne periode fandt sted inden for børneundervisningen i Island, medførte en sekularisering af uddannelsesstilstandene. Dette er næppe overraskende, i betragtning såvel af ændringernes lovmæssige grundlag som centralmyndighedernes passivitet over for den opgave at skabe institutionelle forudsætninger for en effektiv gennemførelse af de nye lovbestemmelser. Under disse omstændigheder måtte det først og fremmest tilkomme præsteskabet på lokalplan at finde frem til nye løsninger.

Det er på denne baggrund, forårsprøverne er opstået. I de fleste fag var der tale om mundtlige prøver. Som regel blev disse stillet børnene en bestemt søndag lige efter gudstjenesten i menighedens påhør. For alle parter vedkommende blev det anset for vigtigt, at menigheden fik lov til at overvære og følge med i eksaminationen.³³ Denne blev således tilrettelagt som noget af et ritual, en forlængelse af den kirkelige ceremoni. Hermed blev den fra gammel tid praktiserede katechisationsmåde overført til de nye praktisk-orienterede kundskaber, i hvilke man lagde vægt på at opøve landbefolkningens unge generationer. Motiverne var uden tvivl verdsligt betonet, men selve den form, de udspillede sig i, var religiøs i bund og grund.

Noter

1. Se Loftur Guttormsson, »Skolens tilbud og krav i læse- og skriveopklæring (Island)«, i *De nordiske skriftspråkernes udvikling på 1800-tallet*, Nordisk sprogsekretariats rapporter 4, Oslo (1984), s. 40-49.
2. Loftur Guttormsson, »The Development of Popular Religious Literacy in the Seventeenth and Eighteenth Centuries«, *Scandinavian Journal of History*, 15. årg. (1990), s. 20-25.
3. Rauno Luttinen, »Skrivkunnigheten i Finland fram till början av 1900-talet«, *Da menigmand i NORDEN lærte at skrive – En sektionsrapport*. Red. af Vagn Skovgaard-Petersen. Institut for dansk skolehistorie, Danmarks Lærerehøjskole (1985), s. 32.
4. Inger Anderson, *Läsning och skrivning. En analys av texter för den allmänna läs- och skrivundervisningen 1842-1982*, Pedagogiska institutionen, Umeå Universitet (1986), s. 32-40, 61-62.
5. Ang. sekulariseringsbegrebets sociologiske betydning, se Pétur Pétursson, *Church and Social Change. A Study of the Secularization Process in Iceland 1830-1930*, Vänersborg (1983), s. 15-18.
6. *Stjórnartíðindi fyrir Ísland fyrir árið 1880 (Regjeringstidende for Island for Aaret 1880)*, s. 7.
7. *Ibid.*, s. 7-8.
8. Se *Alþingistíðindi [Altingstidende] 1879*. 2. Umræður, s. 678-79.
9. *Ibid.*, s. 675, 680-81.
10. *Stjórnartíðindi fyrir Ísland fyrir árið 1880*, s. 28-29.
11. *Alþingistíðindi 1879*, 1. del, s. 336-37.
12. Ang. skrivefærdighedens udbredelse i Island på dette tidspunkt, se min artikel, »Skrivefærdighed i et skoleløst samfund (ca. 1800-1880)« i *Da menigmand i NORDEN lærte at skrive – En sektionsrapport* (1985), s. 49-65.
13. Se f.eks. Kristmundur Bjarnason, »Alþýðufræðsla í Skagafirði um síðustu aldamót. Nokkrar athuganir« i *Gefið og þegið*. Afmáliser til haiðurs Brodda Jóhannessgni sjötugave í Reykjavík (1987), 230-31.
14. Jfr. f.eks. for Norges vedkommende, Johannes H. Helgheim, *Allmugeskolen paa bygdene*, Oslo (1980), s. 110-16, 176-93.
15. Det første islandske seminarium blev oprettet i Reykjavík i 1908, men ca. ti år tidligere blev der tilrettelagt et ét-års lærerkursus ved Flensborg realskole i Hafnarfjörður.
16. Kristmundur Bjarnason, art.cit., s. 230.

17. Citat hentet fra Kristmundur Bjarnason, art.cit., s. 234. – Herredssynoden var en årlig sammenkomst af provstiets samtlige sognepræster under provstens ledelse, med deltagelse (fra 1880) af en menighedsrepræsentant for hvert sogn, jfr. »Lov om Bestyrelsen af Menighedsanliggender og om Oprettelsen af Menighedsudvalg for Kirkesogne og Herreder«, *Stjórnartíðindi fyrir Ísland fyrir árið 1880*, A, s. 28-31.
18. *Alþingistíðindi 1889*, C-deild, s. 426-27.
19. Se *Timarit um uppeldi og menntamál*, 4. árg. (1891), s. 94-95; *Kennarablaðið. Mánaðarrit um uppeldi og kenlu- máll*, 1. árg. (1899-1900), s. 175-76.
20. Samtlige sjæleregistre opbevares i Þjóðskjalasafn Íslands (Nationalarkivet), Reykjavík.
21. Et eksempel herpå (fra Skagafjörður) anføres af Kristmundur Bjarnason, art.cit., s. 234.
22. *Alþingistíðindi 1879*, 2. Umræður, s. 680-81.
23. *Alþingistíðindi 1889*, C-deild, s. 170.
24. Synodalprotokol for Borgarfjörður provsti 1889-1893. Þjóðskjalasafn Íslands, Prófastasafn Borgarfjarðarprófasts- dæmis VIII, 1. H. 1-3.
25. Zophanías Halldórsson, »Barnaprófin«, *Kirkjublaðið. Mánaðarrit handa íslenskri alþýðu*, 3. árg. nr. 2 (1893), s. 18-19.
26. *Ibid.*, s. 19.
27. »Frá hjeradsfundum 1891«, *Kirkjublaðið*, 2. árg. nr. 2 (1892), s. 29-30.
28. Se »Frá hjeradsfundum 1892«, *Kirkjublaðið*, 2. árg. nr. 13 (1892), s. 206-07; »Frá hjeradsfundum 1892«, *Kirkju- blaðið*, 3. árg. nr. 2 (1893), s. 28-31; Zophanías Halldórsson, art.cit., s. 21-22.
29. *Stjórnartíðindi fyrir Ísland 1907*, s. 380-96.
30. Dette fremgår f.eks. af sjæleregistre og eksamensprotokoller for Borgarfjörður provsti. De sidstnævnte findes i Þjóðskjalasafn, Prófastasafn Borgarfjarðarprófastsdæmis (jfr. note 24).
31. Se Loftur Guttormsson, »Læsefærdighed og folkeuddannelse« i *Ur nordisk kulturhistoria. Läs-kunnighet och folkbildning före folkskoleväsendet*. XVIII nordiska historikermötet. Red. af M. Jokipii og I. Nummela (Jyväskylä 1981), 143-45.
32. Sammenligningen med forholdene i Sverige bygger her på Egil Johannssons udførlige arbejde *En studie med kvantitative metoder av folkundervisningen i Bygdeå socken 1845-1873*. Pædagogiska Institutionen, Umeå Universi- tet (1972), især dele III-V.
33. Se Zophanías Halldórsson, art.cit., s. 21-22; Davíð Guðmundsson, »Unglingaprófin«, *Kirkjuritíð*, 2. árg. nr. 14 (1892), s. 214-15.

Afskeden med P. Munchs verdenshistorie

Udviklingen af et nyt dannelsesbegreb i gymnasiets historieundervisning 1958-75

Af Harry Haue

»Pædagogen må hos historikeren hente de dele af faget, der kan bidrage til, at skolens mål med eleverne, bliver nået. Udtrykt på en anden måde defineres altså undervisningsfaget og samfundets hensigt med sin skole, af den videnskabelige disciplins indhold og af undervisningens pædagogiske muligheder.« Disse betragtninger er skrevet i 1970, da både videnskabsfaget og undervisningsfaget historie stod ved et dybt vadedsted. Manden bag ordene er Vagn Skovgaard-Petersen, nyansat lektor ved Danmarks Lærerhøjskole efter 10 år i gymnasieskolen.¹ Det danske samfund var i disse år i færd med at nydefinere hensigten med skolen og hermed kravene til historieundervisningen. Baggrunden herfor var den voldsomme økonomiske vækst i 1960'erne og dermed nye kvalifikationskrav. De hastige samfundsforandringer, urbanisering, industrialisering og fremvæksten af parcelhusdanmark skabte nye holdninger til brugen af traditionen. Den formale dannelse fik en mere central placering på bekostning af en encyklopædisk dannelse, altså mere metode og mindre paratviden. Denne udvikling foregik i flere højtindustrialiserede lande og måtte stille helt særlige krav til historieundervisningen.² Her skal udviklingen i gymnasiets historieundervisning skitseres med henblik på at forklare hvorfor P. Munchs verdenshistorie i løbet af nogle få år blev lagt på hylden.

Manden og bogen

Peter Rochegune Munch 1870-1948 blev student fra Viborg Katedralskole i 1889, cand. mag. i historie og fransk 1895 og dr. phil. i 1900. Han var i nogle år timelærer ved forskellige københavnske privatskoler og skrev i 1901 sin første samfundskundskab, som efter skolereformen i 1903 fik stor udbredelse.³

I 1907-08 udkom hans verdenshistorie i to bind. Det var arkitekten bag 1903-reformen professor M. C. Gertz, der i 1904 havde opfordret P. Munch til at »skrive en lærebog for gymnasierne, der kunne svare til de synspunkter for historieundervisningen, der havde været bestemmende for forberedelserne af almenskolelovene af 1903.«⁴

I erindringerne, hvorfra dette citat er hentet, redegør han for de principper, der efter hans opfattelse skulle være grundlæggende for fremstillingen. For det første skulle den traditionelle politiske historie suppleres med en beskrivelse af »samfundsudvikling og åndsliv«. For det andet skulle der ikke som det ellers var almindeligt i de eksisterende lærebøger skelnes mellem »gode og slette personer, gode og dårlige tider«, men hovedvægten lægges på en



Billedet af lærerne på Marie Kruses privatskole er taget i 1902. Til venstre ses dr. phil. Peter Munch, der var timelærer på skolen, hvor han afprøvede sin første samfundskundskab. Kgl. Biblioteks billedsamling.

forståelse af udviklingen. For det tredje skulle kendsgerningerne tale for sig selv og lærerne og eleverne måtte drage slutninger. P. Munch ville gerne have opfyldt et fjerde krav, nemlig at der i tilknytning til lærebogsteksten kunne føjes læsestykker, der ville give et mere anskueligt billede af fortiden. Inspirationen hertil havde han fået under et studieophold i Frankrig. Her anvendtes i den højere skoles historieundervisning flere bind med læsestykker som supplement til lærebogen. En sådan kombination kunne efter Munchs mening styrke elevaktiviteten bl.a. i forbindelse med foredrag og skriftlige arbejder. Dermed kunne overhøringen og udenadslæren reduceres. Disse læsehæfter slog først langt senere igennem i Danmark, vel mest fordi 1906-bestemmelserne ikke krævede kildelæsning, men også fordi det ville betyde et brud med dansk undervisningstradition. P. Munch indføjede dog længere citater med petit, som en tilnærmelse til den franske form. Mange kritiserede denne disposition.⁵

Udviklingen af den P. Munch'ske institution

P. Munchs verdenshistorie var en af de få lærebøger, der blev en institution, som i 60 år kom til at dominere gymnasiets historieundervisning.

Der er mange grunde til at netop denne verdenshistorie fik så stor udbredelse i så mange år. Den brød efter tidens opfattelse afgørende med konge og krige synsvinkelen og i stedet fik de almene politiske og kulturelle forhold en mere central placering. Imod hans erklærede hensigt var der stadig i værket en tilbøjelighed til at skelne mellem de onde og de gode, civiliserede europæere og de andre. De kølige ræsonnementer dominerer og denne fornuftsprægede argumenteren var overensstemmende med den radikale tanke om socialpartnerbevidsthed. De forskellige udgaver er i vekslende grad præget af en udviklingsoptimisme og en tro på at vi kan lære af historien. Munch var på linie med de moderne videnskabelige og pædagogiske tanker omkring århundredskiftet. Det var den Erslevske og Troels Lundske nyorientering, der prægede indholdet og på det pædagogiske område vandt klasseundervisningen frem i den højere skoles undervisning.

Både den videnskabelige og pædagogiske udvikling kunne rummes inden for paradigmet frem til 1960'erne. P. Munchs Verdenshistorie var i de mange år i overensstemmelse med de fremherskende forestillinger og kunne med mindre revisioner i forbindelse med bekendtgørelsesændringer tilpasses til nye krav.⁶

Verdenshistorien og læsehæfterne

P. Munch måtte snart af tidsmæssige grunde overlade revisionsarbejdet til andre historikere. Th. Müller var den første, der også interesserede sig for at supplere lærebogsgennemgangen med at lade eleverne arbejde med et kildemateriale, herunder monumenter, skriftlige kilder, kort, tabeller og billeder.

Han var undervisningsinspektørens faglige medhjælp fra 1926 og medlem af Foreningen af historielærere i Gymnasiet og Seminarierne, da den blev dannet i 1927. Her sad han sammen med rektor Marie Nielsen, der i 1927 fik inspektionens tilladelse til at gennemføre eksamen til dels på grundlag af kildemateriale. Da undervisningsminister Byskov i 1928 nedsatte et reformudvalg, indgik hendes positive erfaringer med dette eksperiment, og Müller lod det indgå i både betænkning og bekendtgørelse samt vejledning til 1935-reformen af gymnasiets undervisning.⁷

P. Munch selv var naturligt nok positivt stemt for opprioriteringen af tekstlæsning og billedanalyse. I et foredrag i Pædagogisk Selskab i 1932 understregede han netop behovet for at styrke selvvirksomheden og metodearbejdet i gymnasiets historieundervisning. Th. Müller udgav i 1936 kildehæftet om Frederik den Store, der kom i et nyt oplag i 1939. 1906-reformen havde foreskrevet et speciale, dog uden egentlige kildestudier. I 1935 blev de første skridt taget til at inddrage kilder i undervisningen. Her hed det at der som et »integrerende led i undervisningen gennemgås historisk læse- og billedstof (herunder også lysbilleder), statistiske tabeller og oversigter samt, såvidt forholdene tillader det, monumenter og samlinger.«

Tidsforbruget til arbejdet med det primære materiale skulle være 1/5 af timerne og et speciale kunne indgå heri. Disse nye krav betød større vægt på det metodiske arbejde, noget

som historiefaget længe var blevet kritiseret for at have forsømt. Den positivistiske metodepraksis var allerede da et halvt århundrede gammel på universitetet og først nu begyndte der at ske noget i gymnasiet. For at kunne realisere de nye intentioner, skulle der fremstilles et udvalg af tekster, billeder, statistikker og kort. Det tog tid og længe måtte klasserne nøjes med oplæsning af værker fra skolens bibliotek. Kravet om at tilskynde eleverne til større selvvirksomhed, kunne bl.a. fremmes ved oprettelse af faglokaler. Her kunne læreren samle hjælpemidler, ligesom naturfags- og fysiklæreren, og her have classesæt til rådighed af diverse udgivelser af primærmateriale. Eleverne fik formodentlig kun lov til at bruge materialet i faglokalet og måtte nøjes med at læse i lærebogen derhjemme. Først i efterkrigsårene fik bl.a. historielærerforeningens udgivervirksomhed et sådant omfang, at 1935-reformens intentioner kunne opfyldes.⁸

Problemorientering eller oversigt?

Gymnasiets opgave hed en lille gul pjece, der var resultatet af et studiekredsarbejde i 1959. Heri lagde en kreds af københavnske gymnasielærere og elever deres forestillinger frem for offentligheden. Pjecen blev et grundlag for den kommende reform i 1961, og slog indledende fast, at den encyklopædiske dannelse ikke længere er tidssvarende: »Det kan ikke være skolens opgave i dag alene på så at sige registrerende måde at indføre eleverne i den eksisterende kulturs arvegods; det må også være dens mål at bidrage til at skabe et beredskab til kulturel nydannelse ved at give besked om den foreliggende kultursituation og rette opmærksomheden mod de væsentligste momenter i den.«

Nøglebegreberne var kundskaber og metode. Desuden lagde man vægt på at fremme elevengagementet. Det var nødvendigt at eleverne kunne se meningen med skolearbejdet.⁹

GL's styrelse fulgte disse tanker op og formanden, historikeren Erik Rasmussen udtalte: »Vi har været for tilbøjelige til at made kundskaberne ind i eleverne og glemme, at de også skal lære at stå på egne ben, thi de må selv forberedes rigtigt til de senere studier ... Det almindelige betyder ikke et bestemt fond af kundskaber, snarere kendskab til en metode, der anviser vej til erkendelsen.« I den røde betænkning kom disse overvejelser til udtryk i formuleringer om behovet for at udvikle elevernes evne til kritisk og selvstændigt at vurdere samfundsproblemer og til at betragte Danmark som en del af verdenssamfundet. Nøglebegreberne var sammenhæng og selvstændighed. Den traditionelle klasseundervisning skulle afveksle med lærer- og elevforedrag og gruppearbejde. Målet var at gå fra en kundskabscenteret til en begrebs- og færdighedscenreret undervisning.¹⁰

Videnskabeliggørelsen af historieundervisningen

En mindre revision af bekendtgørelsen i 1953 ændrede ikke på færdighedskravene, men da gymnasiet i 1958 blev grundlæggende ændret med nedlæggelsen af mellemskolen og oprettelsen af grenvalgsordningen, skete der betydelige ændringer. Formålsformuleringen fra 1935 forblev uændret i 1953, og den centrale målsætning fastholdt i 1960-bekendtgørelsen: »Formålet med undervisningen er at give eleverne kendskab til hovedtræk af menneskehedens politiske, økonomiske, sociale og kulturelle udvikling fra de ældste tider til vore dage.« I 1935 havde dog »økonomisk« været nævnt først. 1960-tilføjelsen lød: »samt forståelse af,

hvad vi bygger vor viden om fortiden på, og hvorledes man drager slutninger ud fra kildematerialet. De historiske problemer bør belyses så alsidigt som muligt ved fremdragelse af forskellige synsmåders betydning for vurderingen.«¹¹ Færdighedssiden var blevet opprioriteret og det fik konsekvenser for den måde, hvorpå eleverne skulle få overblik over »udviklingen fra de ældste tider til vore dage«. Allerede i 1953 måtte der åbnes for et fragmentarisk princip ved stofudvælgelsen, idet det hed: »Da det historiske stof er stadig voksende både i dybden på grund af forskningens nye resultater og i længden ved nye begivenheder, må nogle afsnit af den ældre historie læses oversigtsmæssigt. Visse sider af udviklingen ... bør behandles mere indgående«.¹²

I 1960 blev det indtil da fastlagte loft over lærebøgernes omfang ophævet og resultatet blev større bøger med en bredere beskrivelse af udviklingen. Meningen var at de dermed bedre skulle kunne danne udgangspunkt for det mere omfattende arbejde med kildematerialet. Kun de afsnit i lærebogen, som skulle danne grundlag for arbejdet med de udvalgte perioder og specialer skulle gennemgås på klassen, resten skulle læses kursorisk, dvs. ofte som selvstudium. Det betød en klar fragmentering af det traditionelle lærebogsstof. Både fragmenteringen og færdighedskravene medvirkede til at reducere lærebogens betydning i undervisningen, men undværes kunne den endnu ikke. P. Munchs verdenshistorie holdt da også skansen langt hen i 1960erne med en stærkt revideret 17. udgave i 1963-65 bl.a. med en indledende orientering om arbejdet med kilderne. Men når den alligevel var i tilbagegang inden 1971-bekendtgørelsen trak tæppet væk under den, skyldtes det i nogen grad at der skete et skift i vægtningen af, hvad der skulle være undervisningsfagets genstand.

Tabel over klasser, der brugte P. Munchs Verdenshistorie 1950-69. % af klasser inden for udvalgte områder.

	1950	1955	1960	1963	1966	1969	1972
København	58	57	69	71	34	30	16
Forstæder	59	72	89	92	21	18	17
Sjælland og Fyn	52	66	92	87	15	13	9
Østjylland	71	83	84	81	20	17	15
Nord- og Vestjylland	67	60	100	97	32	36	16
Sønderjylland	48	52	64	64	56	73	86
Hele landet	59	66	85	83	26	24	18

Kilde: Jørgen Møller: Historieundervisning i gymnasiet gennem de sidste 100 år, 1983, s. 253-256.

Konkurrenterne

P. Munchs verdenshistorie var i udpræget grad en Europas historie. Danmarks integration i det internationale samarbejde gjorde det naturligt at give dette aspekt en mere central placering i undervisningen. Det skete både i 1953 og 1960. Den globale synsvinkel prægede også 17. udgave af P. Munchs verdenshistorie. Men samtidig var der kommet konkurrenter på markedet, som prioriterede det globale princip højere, nemlig Gads, Lunds og Gyldendals verdenshistorier.

Lund ændrede sit foreliggende tobindsværk efter 1961-bekendtgørelsen til seks bind, hvoraf de første fire nåede at udkomme i årene 1963-68. Mens Munchs grundholdning var fremskridtstroen, stod udviklingens etiske sider som det centrale hos Lund. Kunst, filosofi og kulturliv i almindelighed kom til at fylde mere hos Lund end hos andre lærebogsforfattere. Personkarakteristikken stod også stærkere. Bl.a. hedder det: »Munch savnede sans for væsentlige livsværdier, og hans menneskeforståelse var stærkt ensidig.«

Men det blev ikke Lund der udkonkurrerede Munch. I 1969 brugte kun 9 % af klasserne værket. Gads ligeledes omfattende verdenshistorie, der udkom 1963-66 var en hårdere konkurrent. Allerede i 1966 blev det benyttet af 25 % af klasserne i gymnasiet. En af intentionerne bag Gads verdenshistorie var at den skulle kunne bruges som håndbog; register og indholdsfortegnelse var derfor ret fyldige. For det andet skulle bogen kunne læses af eleverne selv, sådan at de kunne danne sig et overblik over stoffet mellem de udvalgte områder. I annoncer i Gymnasieskolen slog forlaget på, at værket var »skrevet af eksperter og redigeret af pædagoger«. Det var Gyldendal der udgav P. Munch, men alligevel besluttede forlaget selv at udgive en konkurrent i fire bind, der udkom i 1963. Dette værk blev i 1966 læst af 39 % af klasserne, og var dermed P. Munchs alvorligste konkurrent. I en anmeldelse i Gymnasieskolen blev værkets ajourføring af forskningens resultater fremhævet som en væsentlig kvalitet.¹³

Historielærernes afsked med P. Munch

Med den gradvise omlægning af historieundervisningen fra at være lærebogsbaseret til efterhånden overvejende at gøre kildestudiet til det centrale, skabtes et stærkt behov for at få udgivet flere kildehæfter, som læsehæfterne nu hed efter en vedtagelse i Historielærerforeningens bestyrelse. Læsehæfter afspejlede en anden måde at arbejde med kilderne på.

I meddelelser fra Historielærerforeningen kunne adjunkt Vagn Skovgaard-Petersen i 1964 som medlem af foreningens kildehæfteudvalg konstatere, at det ikke var muligt at øge tempoet i foreningens udgivervirksomhed: »men det er ikke uoverkommeligt for den enkelte historielærer selv at opbygge sig en god, duplikeret kildesamling til sin undervisning«. For at styrke inspirationen havde Vagn Skovgaard-Petersen etableret en bibliografi over udenlandske kildehæfter. 18 svenske, 7 norske, 116 tyske, 16 fra USA og 35 danske. Dertil kom en bibliografi over engelske dokumentarudgaver og i det næste nummer af Meddelelser tillige nogle franske kildehæfter. Mange reagerede og en fortegnelse over det indsendte materiale blev trykt i Meddelelser. Lærerne kunne nu rekvirere et eksemplar af en eller flere tekster og duplikere dem til eleverne.¹⁴ Historielærere stod naturligt nok famlende over for kildearbejdet i undervisningen. Tidligere var læsestykker blevet brugt illustrerende på den måde, at elever på skift læste op af f.eks. Frederik den Stores brevveksling. Men kildeanalyse var noget helt andet. Fagkonsulenten Jacob Appel redegjorde i 1963 i Meddelelser for, hvordan han inddrog og brugte kilder i undervisningen. Der var som bekendtgørelsen af 1961 udtrykte det, tre måder at arbejde med historieundervisningen på. For det første var der lærebogslæsning, der var »et nødvendigt middel«. For det andet skulle en del af historien læses dokumenterende, dvs. en vekslen mellem kilder og lærebog. Endelig for det tredje den egentlige periodelæsning, hvor arbejdet med kilderne var det centrale. Til mange perioder var den mest udbredte lærebog, (Appel mente sikkert P. Munchs) for smal. Derfor måtte

der skrives nye lærebøger, der gav en bredere beskrivelse af den historiske udvikling og som sådan kunne være et »nødvendigt middel« til tilvejebringelse af det grundlag, som kildelæsningen skulle baseres på. Hvis der ikke fandtes en passende lærebogstekst til et valgt emne, måtte læreren skrive den selv! I Norge havde man forsøgt sig med små fremstillingshæfter til støtte for arbejdet med kilderne, hvilket svarer til de indledninger, der i løbet af 1970erne blev anbragt i mange kildehæfter. Men den norske løsning var efter Appels opfattelse ikke god.¹⁵

Fleere lærere beskæftigede sig i løbet af 1960erne med den dokumenterende undervisning i historie. Otto Louw fra Hjørring Gymnasium havde siden 1958 gjort en række erfaringer, som han redegjorde for i Meddelelser. Redaktør af bladet Vagn Skovgaard-Pedersen havde opfordret nogle historielærere til at besvare en række spørgsmål vedrørende kildelæsningen.

Den dokumentariske læsning skulle skabe et tekstengagement, ellers ville det blive en dødssejler. Eleverne fik en lektie for bestående af nogle kilder og lidt lærebog. Der blev ikke udleveret spørgsmål til teksterne i forvejen, da det efter Louws opfattelse ville hæmme debatten. Der blev ikke arbejdet på synteseniveau, hvilket ville være for vanskeligt. Gruppearbejde var undertiden blevet anvendt, men med de bedste resultater i forbindelse med bearbejdelse af tabeller og kvantitative størrelser. Den nye undervisningsmetode rejste nogle problemer i forbindelse med eksamen, der efter nogle læreres opfattelse efter dokumentarmetoden nemt kunne få et noget udvandet præg.

Dette kunne Louw tilbagevise: »Eksamen efter den dokumenterende metode giver i lige så høj grad som efter den traditionelle metode eksaminatoren anledning til, som det vist hedder, at lade fortrin og mangler træde frem på passende måde, forudsat naturligvis, at der ved eksamen virkelig bliver tale om et forsøg på vurdering af teksten, og man ikke holder sig til tomt indholdsreferat med dertil knyttet afliring af kommentaren bag i bogen.« Redaktøren havde også spurgt, om ikke den nye metode medførte en større arbejdsbyrde for eleven. Det var efter Louws opfattelse ikke tilfældet. Nok er det sådan at »den deciderede »klæbehjerne« har vanskeligere kår, medens den selvstændigt ræsonnerende elev har lettere ved at demonstrere sine fortrin end ellers.«

Louw er for den dokumenterende undervisning. Han slutter artiklen: »Sluttelig vil jeg udtrykke håbet om, at ingen kollega, der måtte have haft tålmodighed til at læse ovenstående til ende, vil have fået det indtryk, at jeg indbilder mig at have fundet de vises sten for så vidt angår historieundervisningen; men når redaktøren har anmodet mig om at redegøre for erfaringerne vedrørende dokumentarundervisning, og disse erfaringer aldeles overvejende har været positive, ville det jo være historieforfalskning at fremstille emnet, som om det modsatte havde været tilfældet.«¹⁶

Rektor ved Grenå Gymnasium Johannes Hoffmeyer gjorde i en artikel om historielokallets rette indretning sig til talsmand for den nye metode med at understrege at: »Det gamle ensidige lektieterperi er en gang for alle passé«. Men der var også modstand. Efter afholdelse af otte regionalkurser i 1967 med overvældende tilslutning, kom også kritiske røster til udtryk. Karen Bjerresø fra Haderslev Katedralskole gav i en artikel udtryk for: »Jeg tror det vil få meget alvorlige konsekvenser at slippe kontinuiteten i historieundervisningen.« Fagkonsulent Jacob Appel understregede i et svar til Karen Bjerresø, at: »det ikke er hensigten at gøre historieundervisningen til et metodekursus; vi skal så sandelig ikke til at drive »drengvidenskab« i gymnasiet.«¹⁷ Formanden for Historielærereforeningen Kirsten Kristof-

fersen skrev på redaktørens opfordring om spørgsmålet i Meddelelser. Hun fremførte en række centrale argumenter for kildeanalysemetoden og tilbageviste diskontinuitetsangsten: »De gamle historiebøger gav jo slet ikke historien i sammenhæng, men blot visse vigtige landes historie i hovedtræk. Derfor har jeg ikke problemer med at springe over«. Fordybelse var efter hendes mening vigtigere for eleverne og den nye lærebog (Gad, Gyldendal?) egnede sig til at bruges som håndbog. De grundlæggende begreber i Kirsten Kristoffersens undervisning var kildeanalyse, gruppearbejde og global historie. Midlet var de nye lærebøger, kildehæfter og spritduplikerede ark.

Kirsten Kristoffersen anvendte ikke lærer- og elevforedrag. Resultaterne var for ringe. Hun lod heller ikke eleverne læse 20 sider ekstensivt pr. gang. Dertil var lærebøgerne for svære. Derimod prøvede hun at formulere nogle »skrappe« konklusioner fra de områder, som man blev nødt til at springe over eventuelt illustreret ved nogle få kilder. Ellers måtte man jo slå nogle ting op, hvis der var forudsætninger der manglede under arbejdet med den nye periode. Den gældende eksamensform burde ændres så den passede til arbejdet med kilderne: »Når vi skal lære eleverne større selvstændighed, nytter det ikke at eksamensformen er den gamle, hvor eleverne kan komme og lire et eller andet stof af; det får os nemlig til at bruge for megen tid derpå til daglig.«¹⁸

Løsningen på dette problem var forsøg med forberedelsestid til eksamen. I 1968 fik 30 lærere tilladelse til et sådant forsøgsarbejde og som det hed fra de mange positive evalueringer: »Den problemrøjsende undervisning slog klart igennem ved eksamensbordet.« En anden censor havde udelukket nogle for traditionelle spørgsmål, »fordi de blot gav anledning til ren overhøring.«¹⁹

1971 – knuder uden tov?

Da femdagsugen skulle indføres blev det nødvendigt med en time- og pensumreduktion også i gymnasiets historieundervisning. Resultatet blev en konkretisering og kodificering af de foregående års erfaringer, sådan som de reformindstillede lærere opfattede det.

Kravet om sammenhæng blev nu ikke kun ophævet før 1900, men helt frem til 1945. Atomiseringen blev ført igennem idet der nu kun krævedes 5-7 emner/perioder læst før 1930. Det globale hensyn blev tilgodeset før 1930 med krav om inddragelse af et oversøisk emne. Endelig blev elevmedbestemmelsen fastslået i § 25. Den kunne nu i højere grad end før gøres reel med nedprioriteringen af det interperiodiale stof. Formålet for historieundervisningen blev overvejende færdighedsorienteret og begreber som kritisk sans, analyse og vurdering dominerede, og der blev indført forberedelsestid til eksamen. Historieundervisningen i HF fra 1967 var gået i samme retning. Mens protesterne i kølvandet af 1961-bekendtgørelsens færdighedsorientering synes at have været spredte og uden gennemslagskraft, kom der efter udsendelsen af 1971-bekendtgørelsen mere vægtige og velbegrundede protester og konstruktive forslag til ændringer i retning af at sikre sammenhængsforståelsen.²⁰ Historieundervisningen blev efter 1971-bekendtgørelsen kaldt – »knotetovslæsning«, men da egnede grundbøger manglede, var det vanskeligt at etablere dette »tov«.

Det blev nu almindeligt at en klasse efter at have arbejdet med kilder til vikingetidens historie i 25 timer uden læsning af interperiodalt stof fortsatte umiddelbart med at arbejde med landboreformerne i Danmark osv. Bekendtgørelsen forbød ikke oversigtslæsning, men



Gruppearbejdet vandt indpas i historieundervisningen i løbet af 1970'erne bl.a. for at styrke fagets formaldannende sider. Kilder, kort og statistik blev mere benyttede redskaber i undervisningen og lærebogen mistede sin centrale position.

Foto: Henning Nielsen, GL's billedarkiv.

til eksamen var der et krav om opgivelse af 120 sider kilder og kilderne dannede oftest udgangspunkt for eksaminationen, ja, var ofte stofgrundlaget for eksaminationen, hvorimod lærebogen spillede en absolut birolle. P. Munchs verdenshistorie lå og samlede støv sammen med systemerne fra 1960'erne eller blev udleveret til eleverne måske mest for at give plads til de mange nye kildehæfter i bogkælderens.

Nye forbilleder

1971-bekendtgørelsen var naturligt præget af universitetstraditionen fra 1960'erne med en stærk positivistisk præget kildekritik, der tilsigtede en isolering af det subjektive element i forskningsprocessen. Men samtidig med at denne tradition blev overført til gymnasiet udviklede der sig med studenteroprørets ny-marxistiske teoridannelse et nyt historiesyn, der ud fra en anden samfundsopfattelse stillede nye overordnede hvorfor-krav til historiestudiet og -forskningen. Men arbejdet med problemløsning blev ikke mindre væsentligt end i 1960'erne.

De nye overordnede krav medførte en vægtforskydning fra den politiske til den økonomisk-sociale historie med en opprioritering af de lange linier, udviklings- og sammenhængsforståelsen. De mange nye kandidater førte kravene fra universitetet over i gymnasiet og HF og her mødte de en vis imødekommenhed fra de kolleger, der var fortrolige med P. Munch-traditionen. Hvad var der egentlig i vejen med P. Munchs Verdenshistorie, der i 1969 var udkommet i 17. udgaves 4. oplag? Svaret var oftest at den så bort fra klassekampen som drivkraften i historien. Her standsede dialogen mellem de gråhårede og de langhårede og historiefaggruppen delte sig i traditionalister og marxister. Andre faggrupper havde samme problem.

Der manglede en ny overordnet didaktisk ramme, som kunne sikre en sammenhæng under de faglige opbrud med elevmedbestemmelse, flere elever fra bogfremmede miljøer og de generelt ringere historieforudsætninger som folkeskoleloven af 1975 gav eleverne. Opbrudssituationen stillede store krav til de faglige foreninger. På generalforsamlingen i 1975 i Historielærerforeningen kulminerede debatten mellem atomister og traditionalister, som foranlediget af en artikel af Jørgen Barfod især kom til at foregå i Gymnasieskolen.²¹ Historielærerforeningens bestyrelse udarbejdede et slagkraftigt debatoplæg om de lange linier i gymnasiets historieundervisning, som blev offentliggjort i foreningens blad, NOTER om historie og undervisning nr. 49.

Hovedproblemet var efter bestyrelsens mening »udfra hvilke synsvinkler det historiske stof bør behandles og udvælges, således at undervisningen kan blive både sammenhængende, overskuelig og meningsfuld ...«. Mange talte om et fag i krise, men andre opfattede debatten som nødvendig og frugtbar i en omstillingsproces for et toneangivende bevidsthedsfag til den anden industrielle revolutions realiteter.

I bestyrelsens oplæg ind det: »Tendens(en) er bevægelsen bort fra den isolerede problem-løsningsmodel, der har ført til opsplitning af historien i enkeltstående problemer, som alle er lige vigtige, blot de er problemer. Det er som om man i en periode har betragtet det metodiske værktøj som både middel og mål, mens vi nu er på vej til en helt anderledes frugtbar situation, hvor en større vægt på historiens brede linier og helhedsopfattelser vil blive meningsfyldt styrende for udvælgelsen af de problemer, man vil arbejde med. Det er f.eks. klart, at vi må prioritere problemet »den økonomiske krise i 30erne« højere end problemet »hvem var ansvarlig for tilbagetrækningen fra Danevirke«.

Bestyrelsen havde også et bud på hvordan de nye grundbøger skulle se ud. De eksisterende lærebøger: »er for omfattende og de er ustrukturerede« lød den hårde dom. Gullberg-Hansens og Rudi Thomsens forsøg på at løse problemet »kan næppe siges at imødekomme vore krav på anden måde end netop at være kortfattede.« Idealet måtte være:

1. omfang. Næppe mere end 3-400 sider. Der beregnes anvendt ca. 100 timer til gennemgangen fra jæger- og samlerkulturer til i dag.
2. Synsvinkler hvordan man producerer, hvordan man fordeler, hvordan man forklarer bør være ledetråde, selvsagt ikke i den samme vægtning i alle perioder.
3. Danmarks- og verdens historie skal integreres i fremstillingen.
4. Bøgerne skal skrives til elever, der praktisk taget er forudsætningsløse (jvf. folkeskoleloven).

Udover arbejdet med grundbogen, emner og perioder som foreskrevet i bekendtgørelsen, forestillede bestyrelsen sig at eleverne skulle beskæftige sig med nogle synteser. Undervisningen skulle således være tredelt analogt med Blooms taxonomiske kategorier, viden, færdigheder og vurderinger. Det er mit indtryk at debatoplægget virkede efter hensigten. »Metoderidtet« blev modereret og skeptikerne indstillet på at prøve på at få kildearbejdet forenet med oversigtslæsningen.²²

Sammenhæng og pluralisme

Om gymnasieundervisningen i almindelighed siden 1960 skrev Vagn Skovgaard-Petersen for nylig: »På den ene side et krav om sammenhæng, dannelse, identitet, værdier, overskuelighed, kvalitet, faglighed og mening. På den anden side en påstand om kulturel splittelse, pluralisme, relativisme og elevstyring. Det er ikke nemt at være skole, – også selvom modsætningen næppe er absolut.«²³

P. Munchs Verdenshistorie blev i en årrække af mange historielærere opfattet som et velegnet middel til at realisere nogle af de førstnævnte værdier. Men den anden industrielle revolution og nye kvalifikationskrav ændrede holdningerne til brugen af traditionen. Kravene blev en »naturvidenskabeliggørelse« af de gamle humaniorafag. Metode blev nu vigtigere end sammenhæng og det resulterede i en krise for historieundervisningen i gymnasiet. Faget var ved at miste sin identitet. Imidlertid lykkedes det i sidste halvdel af 1970'erne at få skabt en frugtbar didaktisk ramme, der både tog hensyn til traditionalisterne fra Munch-tiden og unge kandidaters krav om en ny udviklings- og sammenhængsforståelse. Historielærerforeningens bestyrelse bragte med NOTER 49 debatten ind i et konstruktivt spor og de tanker der her kom til udtryk, slog i vid udstrækning igennem i 1987-bekendtgørelsen. Udviklings- og sammenhængsforståelse udgør nu sammen med tekstarbejdet undervisningsfagets grundlag. Med denne afklaring af paradigmet er mulighederne blevet bedre for at skrive en ny bredt accepteret grundbog.

Noter og henvisninger

1. Søren Mørch og Vagn Skovgaard-Petersen: *Historieundervisning. Mål og muligheder*, 1970, s. 57.
2. Carl-Johan Bryld, Harry Haue, Knud Holch Andersen og Inger Svane: *GL-100. Skole – stand – forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990*, 1990, s. 98.
3. Viggo Sjøqvist: *Peter Munch. Manden. Politikeren. Historikeren*, 1976, s. 243-44.
4. P. Munch: *Erindringer 1870-1909. Fra skole til Folketing*, red. Povl Bagge, 1959, s. 286.
5. Jørgen Møller: *Historieundervisningen i gymnasiet gennem de sidste 100 år*, 1983, s. 102-103.
6. Lejf Jensen: *Historien og de gode historier. Om fremstillingsformer, fremstillingsnormer og fremstillingsproblemer i historieformidlingen*, RUC 1, 85, 1985, s. 24 og 83.
7. Vagn Skovgaard-Petersen: Med en billedbog i hånden. Om indførelse af analytisk billed- og tekstgennemgang i historieundervisningen i 1930'erne. I *Historie og undervisning. Festskrift til Kjeld Winding på halvårsdagen den 21. juni 1981*. 1981, s. 168-173.
8. P. Munch: Skolens historieundervisning. I *Tilskueren*. Månedsskrift, red. Axel Garde. 1932, s. 371-382.
9. *Gymnasiets opgave. Et diskussionsindlæg*, red. Thure Hastrup m.fl. 1958, s. 13.
10. GL-100, s. 157 og Harry Haue, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen og Johnny Thiedecke: *Skolen i Danmark. Fra 1500-tallet til i dag*. 1986, s. 208.
11. Ingrid Markussen: Tendenser i historieundervisningens opgave og indhold i det 20. århundrede på baggrund af den samfundsmæssige og skolepolitiske udvikling. I *Historie i det 12-årige uddannelsesforløb*, 1978, s. 17-21.
12. Lovtidende 1953, s. 120-131.
13. Jørgen Møller: *Historieundervisningen i gymnasiet*, s. 114-131. *Gymnasieskolen 1963*, s. 680, 780 og 1330. Vagn Skovgaard-Petersen, red.: *Skolebøger i 200 år*, 1970, s. 225-226.

14. *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 10, 1964, s. 1-9, nr. 11, 1965, s. 28.
15. *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 7, 1963, s. 12-20.
16. *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 16, 1966, s. 15-19.
17. *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 18, 1967, s. 10-13, og s. 14 samt nr. 19, s. 11.
18. *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 19, 1967, s. 4-9.
19. *Meddelelser fra Historielærerforeningen*, nr. 21, 1968, s. 5-7.
20. Bkendtgørelse om undervisningen i gymnasiet 16. juni 1971.
21. *Gymnasieskolen 1975*, nr. 7, s. 314-316.
22. *NOTER om historie og undervisning*, nr. 49, 1976.
23. *Meddelelser fra Klassikerforeningen*, nr. 129, juni 1990, s. 24.

Filosofikum

Dansk dannelse mellem Madvig og Marx

Af Kristian Hvidt

Den 27. maj 1971 udsendtes en bekendtgørelse, som med et pennestrøg eller to fra undervisningsminister Helge Larsen, dengang ofte kaldet »Onde Helge«, afskaffede den såkaldte »almindelige filosofiske prøve«, kort sagt: filosofikum. Det skete, medens studenteroprøret endnu beherskede universiteterne og den gamle filosofiprøve blev da også fulgt til dørs med nogle drøje bemærkninger fra studenterne om denne eksamen, som efter sigende hvilede på den fejlagtige forældede opfattelse, at universitetet skulle uddanne en elite og være en videnskabelig institution for de få udvalgte. Filosofi var i det hele taget, hed det, ifølge Karl Marx, samfundsskadelig, og den lille nu afskaffede eksamen var udtryk for »tvangssammenhænge og umyndighedsstrukturer i samfundet«.¹

Vi er endnu en ganske anselig bunke midaldrende, som har passeret dette første nåleøje i universitetsforløbet og stadig vil fastholde, at filosofikum ikke var spor »samfundsskadelig«, men gav de studerende en hel god lille basisuddannelse, som – om end i en anden skikkelse – burde have været bevaret som obligatorisk prøve for førsteårs studerende. Den var et forsøg på at bibringe alle universitetsstuderende en fælles humanistisk grundlærdom, en almindelig udover fagstudierne, som siden kunne gavne alle studieretninger, såvel jurister som økonomer, filologer som historikere, teologer som musikstuderende. Ganske vist var det god tone blandt de studerende gennem næsten alle de år filosofikum eksisterede at omfatte den lille eksamen med stor overlegenhed og foragt og først i sidste øjeblik før prøven terpe det læsestof, der skulle opgives og siden afplapres ved eksamensbordet i en sikkert ofte meget ufordøjet form. Men mon ikke mange, hvis ikke langt de fleste, siden hen måtte erkende, at de på langt sigt faktisk havde fået nytte af denne grundviden om f.eks. Descartes, Hegels og Kants filosofi. Men studenteroprøret pustede altså denne indgangseksamen til universiteterne omkuld. Ganske vist skulle der ikke pustes ret meget før prøven væltede – filosofikum var blevet vaklevornt, og udviklingen i de højere uddannelser førte ind i helt nye tankebaner om begrebet dannelse og faglig viden.

Den lille filosofiske prøve var et så gavnligt fælles element i de akademiske uddannelser gennem generationer og forsvandt så pludseligt, at den fortjener en minderune inden den helt er glemt. Men filosofikum gennemgik også en omskiftelig udvikling gennem sin lange levetid, som i den større sammenhæng kaster lys over de tanker man til forskellige tider gjorde sig om dannelsesidealer, om forholdet mellem gymnasieskolen og universitetet og om de interne brydninger på Københavns universitet.

Filosofikums historie er i virkeligheden ikke en, men to historier i forlængelse af hinanden. I den form, som vi halvgamle »cand. phil.«er har oplevet og overlevet den i mere end en forstand, stammer den fra midten af forrige århundrede og synes at have nær tilknytning til J. N. Madvig og hans skoletanker. Men på det tidspunkt havde »examen philosophicum«

allerede bestået i næsten to århundreder. Hver på sin måde er de to filosofikum-historier karakteristiske for hver deres tid og for den type akademikere, eksaminerne var med til at danne.

Examen filosoficum af 1675

Det har i århundreder været et problem for universitetet, hvad professorerne skulle stille op med de nybakte studenter det første år, efter at de var mødt op på Frue Plads og havde trykket rektor i hånden. Efter et disciplineret skoleforløb med fast skema og lektier hver dag skulle studenterne begynde på frie studier, ganske overladt til deres indbyggede selvdisciplin og engagement for det fag, de havde valgt at studere. Universitetets lærere havde i hvert fald tidligere meget lidt lyst til at spille børnepædagoger og oplære de studerende til den særlige studieform. Rusåret blev derfor en slags friår, hvor studenterne kunne indsnuse atmosfæren på Frue Plads. Året var meget velegnet til en lille fællesuddannelse i »almendannelse«.

Den generelle almenviden forventede universitetet jo, at gymnasiet og – før 1903 – de lærde skoler havde indpodet de unge, sådan at de både menneskeligt og intellektuelt var studieegnede, når de blev immatrikulerede. Helt fra reformationstiden gjorde de lærde skoler meget ud af at tilpasse undervisningen til sit formål at levere studenter til universitetets fornemste formål: uddannelse af præster, latinskolelærere og andre embedsmænd. Fra 12-årsalderen førtes drengene ind i et snævert uddannelsesforløb, som bidrog til udvikling af en meget elitær akademisk klasse. Latin og græsk blev en slags mandarinsprog, som gav adgang til det lærde selskab. I betragtning af det had, reformatorerne i 1500-tallet nærrede til latin, kan man som ukyndig ikke lade være med at undre sig over, at dette sprog siden kom til at dominere det akademiske liv så voldsomt. Men den klassiske latin-græske lærdom var et lingua franca, som kendetegnede det lærde akademiske laug et godt stykke op i 1800-tallet ligesom andre fagsprog prægede andre kredse, f.eks. håndværksfagene. Det var en i og for sig uskyldig omgangsform indtil 1840'erne, da akademisk status blev en slags politisk partiblem, som gav adgangstegn til ministerposter og høje embeder. Dermed kom uddannelse og politik for første gang i konflikt med hinanden. Befolkningens flertal reagerede imod akademikernes krav på magten og dermed blev det højere uddannelsessystem (under navn af den sorte skole) så tidligt en del af den politiske slagmark. Her mødtes Grundtvig og Hørup i fælles bestræbelser. Konsekvensen blev den bevægelse mod den gamle latinske dannelse, som førte til gymnasireformen i 1903, hvorom en kendt skolehistoriker i maj 1975 forsvarede en yderst velskrevet doktordisputats, »Dannelse og demokrati«.

Men før 1800 var der tilsyneladende en ganske dyb kløft mellem de lærde skoler og universitetet. Selv om de fleste af skolernes lærere, hørerne, var udgået fra Frue Plads, var der tilsyneladende ikke den faglige forbindelse mellem de to institutioner, der kunne gøre overgangen fra skole til den akademiske løbebane glat. Latinskolerne gav ikke deres elever den form for dannelse og vidensfyldte, som universitetets professorer ønskede. Eleverne kunne nok de klassiske sprog og havde megen oldtidskundskab, men var som det synes uvidende derudover, manglede almindelig dannelse. Det var formodentlig delvis et udtryk for modsætningen mellem det autoritære latinskoletæperi og de frie studier på universitetet. Derfor kom der mellem latinskolerne og universitetet gennem næsten 200 år en mærkelig kløft. Når eleverne havde gennemgået de lærde skolers 8 år (efter 1871 kun 6) tog de

»examen artium«. Men denne såkaldte »første eksamen« var i sig selv ikke nok til optagelse på universitetet. For at opnå dette, blive deponent som det hed i 1700-tallet, måtte de unge på selve universitetet tage endnu en prøve, kaldet »anden eksamen«.

Denne anden eksamen, der også kaldtes »examen philosophicum« er ældre, end man skulle tro. Den blev indstiftet af selve Peder Griffenfeldt, som foruden rigens kansler også var »patron« for universitetet. Filosofikum i sin første form indførtes ved forordning af 17. marts 1675. Griffenfeldts initiativ er let forståeligt på baggrund af hans egne forhold: han blev selv student som 12-årig. Det viste vel ikke blot, at han var overbegavet og tidligt udviklet, men formodentlig også, at Metropolitanskolen, hvor han nok gik, stillede meget små krav til vidensfylde og »almendannelse« ud over latin.²

Den eksamen, han lod indføre 1675, fik en dobbelt karakter, dels som afslutning på eksamen artium og dels som en første del af teologigraden og af den såkaldte baccalaugrad ved det filosofiske fakultet, den gamle universitetsgrad for bl.a. lærere og rektorer ved de lærde skoler. Filosofikum var fra begyndelsen en omfattende sag, hvori faget filosofi kun var et lille hjørne. Der blev undervist og eksamineret i grammatik, logik, fysik, etik, matematik samt »sphæricæ« foruden senere også i geografi og metafysik, ja, endog hebraisk. Fagene var ikke ukendte i latinskolerne, men her skulle de altså læres mere grundigt. Tilsyneladende foregik undervisningen til filosofikum med faste skematimer ligesom i en skoleklasse, blot foregik den på universitetet. Men studietiden var kun 8 måneder til at fordybe sig i alle disse fag, hvorefter der efter Mikkelsdag affholdtes eksamen.

I det følgende århundrede svulmede filosofikum op. Ved en universitetsreform i 1775 havde filosofikum erstattet den fine gamle baccalaugrad, den oprindelige forprøve til doktorgraden. Den forsvandt dermed fra Danmark, medens udtrykket fortsat i dag eksisterer i Frankrig (baccalaureat) og i England, hvor den svarer til den nuværende Bachelor of Art.

Reformen 1775 omlagde også fagene i latinskolerne, sådan at en omfattende »anden eksamen« skulle være overflødig. Dog etablerede man en ny adgangsprøve, også kaldet filosofikum, hvori der i 9 måneder blev forelæst i teoretisk og praktisk filosofi samt i matematik og fysik. Praktisk filosofi var det samme som etik. Her var ikke tale om egentlig skolegang, så studenterne udeblev efter sigende fra timerne. Undervisningen blev overtaget for en stor del af manuduktører, som en student fra tiden kaldte »videnskaberne gangvogne og mægtige sjæleskabere, der sætter omløb i hovederne og indokulerer dem stumper af videnskaberne«.³ Manuduktørernes stilling sikredes ved, at der ikke fandtes egentlige lærebøger til filosofikum. Pensummet udgjordes af de notater til professorernes forelæsninger, som cirkulerede og blev skrevet af igen og igen. Studenterne satsede på, som det hed, at »bringe nogle remser ind i hovedet for at lade dem løbe ud af munden med stor rummel på eksamensdagen«. Kun få dumpede. Karakterskalaen til prøven forenkledes ved 1775-reformen, så den kun havde tre trin – et system, som, ganske vist med andre navne, bevarede de næste 200 år. Ændringen af filosofikum i 1775 overlevede ellers den store universitetsreform i 1788 og holdt sig uændret ind i første halvdel af 1800-tallet med sine tre fag, filosofi, matematik og fysik. Til undervisningen var ansat to professorer, den ene i »philosophia practicam universalem, moralen og politiken«. Det samlede pensum til denne »indskrænkede« filosofikum kan ikke have været helt lille, for det var pålagt professorerne at afholde to-tre forelæsninger *daglig!*



Tegneren Fritz Jürgensens tekst og tegning fra 1840erne gør nar af professor Rasmus Nielsens Hegel-påvirkede stil. Tidens filosofi bevægede sig på et plan, der lå et godt stykke over latinskolernes intellektuelle niveau.

Det var altså denne form for filosofikum, som den første af romantikkens studentergenerationer skulle igennem, de årgange, som kom til at udgøre kernen af guldalderens kulturelite foruden den første generation af nationalliberale politikere og embedsmænd. Som unge sorgløse studenter omkring filosofikum-tiden lignede disse Danmarkshistoriens helte den krøllede Fritz i En dansk students eventyr og typerne i Hostrups studenterkomedier fra 1840erne.

Madvig og reformerne 1847-50

Kløften mellem de lærde skoler og universitetet var blevet noget mindre ved reformen 1775, men studentereksamen var stadig delt i to, da en af de unge hostrupske studenter, Johan Nicolai Madvig i 1821 kom til universitetet fra Frederiksborg lærde skole og tog anden eksamen alias filosofikum. Otte år efter udnævntes han til professor i klassisk filologi. Madvig var en utrolig energisk og alsidig mand, moderne og fremskuende trods sin hengivelse i oldtidens sprog og litteratur. Det var formodentlig frustration over sin skoletids undervisning og dårlige studieforhold på universitetet, der gjorde Madvig interesseret i pædagogik og fik ham til i fire store artikler at skitsere en udførlig undervisningsreform for de lærde skoler, offentliggjort medens han endnu var i tyverne. Skolen skulle også åbnes for under-

visning i de levende sprog og naturvidenskaberne og udstyres til at uddanne studenter, der var rustede til at gå lige ind på universitetet uden ekstrauddannelse. Trods hans unge alder blev der lyttet til Madvig. I 1844 gennemførtes som eksperiment en reformeret undervisning i tre lærde skoler og ved kgl. resolution i april 1847 gennemførtes reformen: Anden eksamen blev ophævet, eksamen artium kunne fuldt ud tages fra latinskolerne. Året efter fik Madvig magt som han havde agt, da han blev kultusminister og fuldt ud gennemførte reformen af den lærde skole 1849-51.

Afskaffelsen af anden eksamen 1847 betød ikke, at filosofikum blev lettere – snarere tværtimod. Prøven, som også skulle tages af jurister og medicinere, inddeltes i fire selvstændige fag, »logik, psykologi, moralfilosofi og filosofiens historie med propædeutik«, netop den sammensætning filosofikum stort set bevarede til 1971. Propædeutik var en almindelig indledning til faget filosofi. Der var tale om fire mundtlige eksaminationer samt en skriftlig prøve, skrappe krav, som universitetet allerede i 1850 måtte indskrænke med den vigtige bemærkning, at filosofikum ikke skulle være et indlæringsstudium, men kun »på indtrængende måde henlede studenternes opmærksomhed på den filosofiske erkendelses opgave og betydning i forhold til den videnskabelige forskning i almindelighed.«⁴ Undervisningen var fra 1850 otte timer om ugen sluttende med tre mundtlige eksaminationer.

»Examen philosophicum« var nu blevet, hvad navnet tilsagde, en indførelse i filosofi som videnskab med henblik på praktisk anvendelse i det følgende fagstudium. Universitetet skulle nu ikke kun uddanne embedsmænd, men også satse på videnskab for dennes egen skyld. De følgende år blev dansk filosofisk forsknings guldalder med Søren Kierkegaard og hans skrifter som den stimulerende inspiration.

Originaler og personligheder

Hverken F. C. Sibbern eller Rasmus Nielsen, der afholdt filosofikum i mere end en menneskealder efter 1850, var pædagogisk begavede. Sibbern blev tidligt døv og ældet. Når varmen i det fulde auditorium steg, tog han først sin sorte kalot af og trak siden også sin paryk af og hørte ikke latteren derover rulle gennem lokalet.⁵ Han var godmodig og dumpede sjældent sine studenter – det lykkedes dog alligevel bl.a. den unge, høj-intellektuelle Edvard Brandes i 1865 at dumpe hos Sibbern, skønt de rigtige svar på hans spørgsmål formodentlig blev hviske-råbt til ham fra tilhørerne. (Brandes hævnede sig siden ved at gøre ham til nar i en tale i Folketinget).⁶ Derimod var Sibberns kollega, Rasmus Nielsen, meget skrap som eksaminator, dumpede henved 25 % af studenterne, og var i øvrigt svær at forstå som forelæser.

Det varede ikke længe førend man igen fandt anledning til at ændre 1850-ordningen. Allerede i 1865 nedsatte konsistorium et udvalg om sagen, fordi man fandt, at de studerende dovnedes i rusåret og først sent på foråret drog til filosofikum-manuduktørerne. Fagstudierne burde hurtigere beskæftige studenterne, sagde udvalget, og i 1871 realiserede man tanken med en kongelig anordning: Filosofikum blev stærkt reduceret: kun 4 ugentlige timer og kun een mundtlig eksamen. Det var samme år som den gymnasiereform, der delte eleverne i en sproglig og en matematisk linie.

Men filosofikum var og forblev dog mere end blot et indledningskursus til fagstudierne. Da man i 1847 reorganiserede prøven til en anselig eksamen med både mundtlig og skriftlig

eksamen, var det formodentlig med tanke på, at den skulle kunne udgøre en brugelig mellemuddannelse. Uanset devalueringerne i 1850 og 1871 nøjedes ganske mange studenter med denne prøve og forlod universitetet som cand. phil.er. De fandt arbejde mange steder, særlig som journalister og som lærere i det højere skolevæsen, købstædernes realskoler og de private gymnasier. I sidstnævnte gruppe var næsten 15 % af lærerne omkring 1890 kun cand. phil., medens de øvrige havde fulde universitetsgrader.⁷ Mange, som af en eller anden grund ikke havde fuldført et fagstudium, kaldte sig således livet igennem cand. phil. Det gjaldt f.eks. den fortræffelige pædagog og politiker, Herman Trier. Under et reformforsøg i 1929 besluttede konsistorium højtideligt, at titelen cand. phil. nu skulle afskaffes, men måtte afstå fra dette, fordi det blev konstateret, at den aldrig var blevet officielt indført!

I de første 50 år efter ordningen af 1871 var der ro om filosofikumprøven. Det skyldtes først og fremmest, at en af de nu tre professorer i filosofi, Harald Høffding (docent fra 1880, professor 1883-1915) forstod at skabe respekt om faget. Han var i stand til at udtrykke det svært forståelige klart og forståeligt, han repræsenterede moderne strømninger i filosofifaget og deltog hyppigt i den offentlige debat på radikal side, men dog i passende afstand af tidens store idol, Georg Brandes.

Med Høffdings afgang 1915 kom filosofikum ind i en ny trængselsperiode. Reformen i gymnasieskolen medførte, at studentertallet steg år for år, så filosofiprofessorerne måtte dublere deres rækker på fire forelæsninger om ugen. Afgørende blev det, at der i de følgende år kom en række professorer i filosofi, som var meget forskellige og hver på sin måde afspejlede de stærke ideologiske storme, som i årene efter Første Verdenskrig blæste over landet. I 1918 blev Victor Kuhr professor, i 1922 Frithiof Brandt og i 1926 Jørgen Jørgensen, særprægede skikkelser, som udfoldede hver deres form for filosofikum og alle tre deltog ivrigt i den offentlige debat.

Victor Kuhr var den mest søgte, fordi hans forelæsninger var de mest underholdende og hans eksamination den mest lemfældige. Den lille, sirlige herre, hvis egentlige interesse var musik – han var selv en habil pianist – forstod at fastholde de studerendes opmærksomhed. En af hans elever, Frantz Wendt, husker, hvad han kalder »den appetitvækkende smasken«, hvormed Kuhr under forelæsningerne tog fat på skildringen af en af de gamle filosoffer. Inden sin død 1948 nåede han at undervise og eksaminere ca. 14.000 studerende til filosofikum. Hos Frithiof Brandt slap man efter sigende også let igennem nåleøjet. Det gjorde man bestemt ikke hos den tredje professor, Jørgen Jørgensen, en utraditionel filosof, der straks ændrede indholdet af sin undervisning til filosofikum i retning af det positivistiske og videnskabsteoretiske og førte de studerende ind i matematiske og naturvidenskabelige udredninger, som stillede store krav til deres aktive medarbejde. Hans filosofikum-undervisning samlede hvert år en lille, men til gengæld interesseret skare af studerende, skønt hans pensum udviklede sig til at blive meget større end de andre professorers. Jørgen Jørgensen og hans klare brud med den høffdingske linie skabte uro inden for faget. Fornylelsen var værdifuld, stemte med tidens behov for orientering om den videnskabelige udvikling og med efterkrigstidens stærke optagethed af de politiske ideologier. Men uroen om hans filosofikum-undervisning skærpedes betydeligt, da han i løbet af tredive og navnlig efter 1945 docerede klart kommunistiske synspunkter og deltog offentligt i ventreorienteret politik. Ikke mindst var der brydninger inden for det filosofiske fakultets lærere, bl.a. fandt nogen, at tre professorater i filosofi var alt for meget i forhold til den magre besætning på andre

humanistiske fag. I 1929 indstillede et udvalg under fakultetet, at Jørgen Jørgensen og hans professorat skulle flyttes til det naturvidenskabelige fakultet. Forslaget blev dog ikke vedtaget.

1927 strammedes eksamenskravene lidt, dels ved at sætte dumpegrænsen op fra tg til godt og dels ved at indføre en censor ved eksaminationerne. I 1928 oprettedes Aarhus Universitet, og det første professorat, der besattes var naturligvis i filosofi, så de nye studerende straks kunne få filosofikum. I øvrigt kostede det alle studerende 6 kroner at gå op til eksamen!⁸

Begyndelsen til enden

I 1935 besluttede man sig for en stor reform ved nedsættelsen af en universitetskommission, den første, som også havde studenterrepræsentation. Kommissionen foreslog i sin betænkning i 1939 bl.a. en styrkelse af filosofikum. De tre professorer skulle undervise i hvert sit fag, erkendelselære, psykologi og filosofiens historie. Der skulle være mødepligt til forelæserne og de skulle afsluttes med en skriftlig eksamen. Ved siden af skulle der være et frivilligt kursus, hvor udvalgte lærere fra de andre fag skulle forelæse i tilknytning til de tre fag.

Ved den endelige behandling af forslaget i lærerforsamlingen faldt det med 26 stemmer mod 24, medens 21 undlod at stemme. Mogens Blegvad, som senere afløste Jørgen Jørgensen som professor og siden har skrevet om filosofikums udvikling og afvikling, mener at afgørelsen i 1939 var begyndelsen til prøvens endeligt. Reformforslaget var da en klar forbedring, mindede om senere tiders basisuddannelse. Men mange universitetslærere fandt måske, at det var en anakronisme, at det ikke var filosofferne, der skulle »sidde« på introduktionen til fag-studierne – broen over kløften mellem teoretisk til praktisk videnskab burde ikke bygges af filosoffer, men af fagforskerne. Verden havde forandret sig totalt siden reformerne i filosofikum 1871. Efter Den russiske Revolution og Mellemløstidens økonomiske kriser virkede det formodentlig allerede fra 1930'erne verdensfjernt at beskæftige sig med gamle tænkeres syslen med subtile beviser for Guds eksistens.

Et utraditionelt, men forfriskende forsøg på at reformere filosofikum blev gjort på initiativ fra højskolerne, som netop i efterkrigsårene havde stærkt brug for nye udfordringer i en forandret verden. Askovs forstander J. Arnfred fik undervisningsminister Bomholt til at nedsætte et udvalg i 1955 med henblik på at give højskolerne mulighed for at afholde kurser til afløsning af filosofikum. Udvalget, hvor ingen professorer i filosofi havde sæde, foreslog ministeren enstemmigt, at et 4-måneders højskoleophold med et kursus på mindst 90 timer »med emner af filosofisk samt kulturhistorisk eller samfundsvidenskabelig karakter« skulle kunne træde i stedet for filosofikum. Det syntes Julius Bomholt sikkert også, men han kunne vel aldrig få de to universiteter til at godtage det.⁹

I årene efter Anden Verdenskrig blev de højere uddannelser præget af udbygningen af gymnasieskolen gennem 1950'erne. Fra 1960 steg studentertallet voldsomt – universitetets rektor blev helt overvældet af at trykke alle de immatrikulerede studenter i hånden ved årsfesterne, for ikke at tale om den overvældende trængsel, der greb de tre professorer i filosofi, som skulle undervise dem og holde eksamen den følgende sommer. I 1961 eksaminerede de tre professorer i København 1.652 studenter til filosofikum – altså godt 550 hver

(ca. 25 % dumpede eller gik ikke op). Fem år senere gik næsten 4.000 studenter til filosofi-kum, hvor de tre professorer nu havde fået syv assistenter til hjælp alene i København. Ti år senere var studentertallet yderligere fordoblet.

Udviklingen sprængte altså »den almindelige filosofiske prøve« indefra. De tre professorer, der før var så rigeligt i forhold til fagets størrelse, kunne nu slet ikke slå til. Fagets lærere i København fik da i 1964 nedsat et udvalg inden for det filosofiske fakultet, som stillede forslag til en reform, hvorefter begrebet logik forvandlede til faget »videnskabslære« og filosofisk propædeutik gjordes mere alment. Forslaget cirkulerede de følgende år rundt i det stadig mere kaotiske universitetssystem. Endnu i 1969 svømmede det ovenpå i form af et flertalsforslag i et tværuniversitært udvalg. Men studenterne arbejdede energisk på at få afskaffet prøven både i form af sabotage og fantasifulde happenings mod undervisningen fra 1968 og ved lobbyarbejde i universitetsadministrationen. Flertalsforslaget blev siden sendt til høring hos universiteternes konsistorier, men de kunne ikke blive enige og henskød sagen til det netop oprettede planlægningsråd for de højere uddannelser. Her var man i fuld gang med problemerne omkring nye uddannelsesformer i forbindelse med smertensbarnet blandt de højere uddannelser dengang: Roskilde Universitetscenter. Den 19. februar 1971 anbefalede planlægningsrådet, at filosofikum ophørte med at være obligatorisk, men foreslog, at der samtidig blev åbnet mulighed for at indlemme stoffet fra denne prøve i de basisuddannelser, som samtidig var under opbygning. Undervisningsministeren, Helge Larsen, tog denne anbefaling bogstaveligt, den 27. maj ophævede han som nævnt kravet om filosofikum uden at der blev sat noget andet i stedet.¹⁰

Ved at følge udviklingen i efterkrigstiden for denne fine gamle filosofiske basisuddannelse får man et klart indtryk af, hvordan ikke alene de praktiske omstændigheder, men også den almindelige ideologiske udvikling uden for faget filosofi havde overhalet filosofikum længe før 1971. Fagets lærere kæmpede en håbløs kamp for at bevare denne prøve inden for deres egne faggrænser og havde tilsyneladende svært ved at få øje på de nye strømninger blandt de studerende, som i løbet af 1960'erne skyllede meget gammelt og udeligt traditionsliv ud af universitetet. Strømmen var al for stærk, da filosofi-professoren i Odense, David Favrholt, i 1968 udgav den udmærkede lille bog »Filosofi og Samfund«, hvori han påtog sig at vise, at filosofi netop var »samfundsrelevant«, et af studenteroprørets letfattede kampråb. Han foreslog at flytte filosofikum til et senere stadium i studierne og ændre undervisningen til små studiekredse på 20 studenter. Men de studerende var i tankerne langt hinsides, hvad nogen af fagets professorer tænkte: Filosofi var ifølge dem (og Karl Marx) samfundsskadelig, fordi den var teoretisk. I tidsskriftet »Kritik« fra 1971 hedder det i en kommentar i forbindelse med ophævelsen af filosofikum: »Videnskab skal øves som et led i og som et middel for opløsningen af tvangssammenhænge og umyndighedsstrukturer«. Kravet om en eller anden form for mere generel fællesundervisning i det første studieår dukkede først op igen i 1980'erne. I de første ti år efter 1971 blev de studerende i stedet for sendt på fagpolitisk introduktionskursus i marxisme på lejrskoler og kursuscentre langt fra universiteterne. Men senere indførtes, først i Århus, fra 1982 også i København, obligatoriske forelæsningsrækker over humanismens historie og videnskabsteori for enkelte fag. Filosofi som sådan er altså forsvundet i rusundervisningen som fælles for alle fag, der kunne bevare indtrykket af universiteterne som et akademisk fællesskab på den samme intellektuelle basis. Til gengæld blev filosofi ved gymnasireformen 1987 indført som valgfag i gymnasiet – og gamle Madvig

måtte glæde sig derved i sin himmel.¹¹ Dermed opfyldtes målet i hans undervisningsplan for de lærde skoler fra 1850: »en sand og grundig almindelig dannelse ... såvel ved kundskab som ved sjæleevnernes udvikling.«

Dermed blev ringen sluttet i denne mindekrans for filosofikum 1675-1971.

Noter

1. Jørgen K. Bukdahl i tidsskriftet *Kritik* 1971, s. 135f.
2. Det følgende hviler hovedsagelig på Ole B. Thomsens ordrige, men spændende værk: *Embedsstudiernes Universitet* (1975), særlig bind 1 side 106ff.
3. *Københavns Universitets historie* bd. 10 (1980) s. 32.
4. Mogens Blegvad: »Filosofikum« i *Dansk filosofi og psykologi* bind 2 (1977) s. 11ff. Hertil artiklen om Madvig i DBL. I KUs historie (note 3) er reformen 1847 glemt.
5. Harald Høffding: *Erindringer* (1928) s. 40.
6. Kristian Hvidt: *Edvard Brandes* (1987) s. 27.
7. Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati* s. 102.
8. Kgl. anordning af 11. april 1927 og 26. marts 1930.
9. *Betænkning (nr. 169) til undersøgelse af mulighederne for at erstatte den almindelige filosofiske prøve med et højskoleophold*. Afgivet dec. 1956.
10. *Uddannelse*. Undervisningsministeriets Tidsskrift 1971 s. 311ff.
11. Svend Erik Nordenbo: Gymnasial undervisning i filosofi (*Uddannelseshistorie* 1990 s. 37-47). Se også *Sokrates på skolebænken? En debatbog om skole og filosofi* (1990).

Planer og virkeliggørelse

– om oprettelse af en borgerskole i Køge 1808

Af Grethe Ilsøe

Da pastor Rasmus Fog søndag den 30. oktober 1808 fra prædikestolen i Skt. Nikolaj kirke i Køge kunne bekendtgøre åbningen af byens borgerskole den følgende onsdag, 2. november, var dette resultatet af 7 års anstrengelser, forventninger – og tålmod.

Planerne

Sagen tog sin begyndelse, da stiftsøvrigheden (stiftamtmand Hauch og biskop Balle), inspireret af det lokale initiativ til en læse- og arbejdsskole i Slagelse, ved flere skrivelser, den seneste af 14. juli 1801, anmodede skoleinspektionen i Køge (sognepræsten, provst Andreas Køhler og borgmesteren, byfoged og byskriver Christian Crell) om at fremkomme med en plan til en borgerskoles oprettelse i byen.¹ Den 16. oktober 1801 forelå planen.² Forfatter-skabet tillægges provst Køhler.³ Samme Køhler havde som sognepræst 10 år før (1790) forgæves andraget stiftsøvrigheden om at lade den i 1776 nedlagte Køge latinske skole genoprette.⁴ Han sigtede da også temmelig højt med sin skoleplan og afviste Slagelse-modellen.⁵ Skolen skulle således ikke blot være for børn af »en lavere Borgerklasse«, men også for børn af »verdslige eller geistlige Embedsmænd, Købmænd, Manufacturister eller endog Kapitalister«, således at disse kunne forberedes til den lærde skole og skikkes til »at modtage en højere Dannelse«.

I planen opereres med hele 4 klasser. Dog udgør den 4. klasse en slags overbygning, forbeholdt de elever, »som have Forstands Øvelse og ere forberedte, at der med Nytte kunne gaaes videre med dem, og de anbringes til at lære det, som efter deres tilkommende Bestemmelse ... maatte ansees som det Vigtigste for dem.«. I det generelle skoleforløb skulle de yngste undervises i »de elementære Kundskaber«, dvs. læsning, skrivning, regning og den kristne religion, mens de ældre børn, »især af den dannede Middelklasse« skulle undervises i sprogkundskab, både i modersmålet og i fremmede sprog, især tysk, men helst også i engelsk og fransk; desuden i morallære, geografi, historie, naturhistorie, herunder antropologi, samt i tegning, kaligrafi, aritmetik, købmændsregning og bogholderi. I forbindelse med opregningen af de enkelte fag fremføres adskillige betragtninger over deres nytteværdi. I planen indgår et specificeret lektionskema, ugedag for ugedag. Heraf ses, at der onsdag eftermiddag øves korsang.

Skolen skulle efter planen have 2 lærere: en overlærer til at have det daglige opsyn og undervise de ældre børn, og en underlærer til at undervise de yngste. Om de faglige kvalifikationer nævnes, at begge lærere »bør besidde fornøden Embedsduelighed. Overlæreren maatte være en studeret Mand, der kunde give grundig og grammatikalsk Undervisning i det Ringeste i det latinske Sprog for de Unge, hos hvilke fandtes Anlæg og udmærket Drift til at

anbringes i de lærde Skoler og blive en egentlig Videnskabens Dyrkere«. Lærerne skulle lønnes anstændigt, og overlæreren have fribolig i skolen.

En skolebygning skulle opføres på en plads ved den nedlagte latinskole, som efter kgl. resolution henlå ubenyttet, indtil der blev taget nærmere beslutning om anvendelsen af de kapitaler, der tilhørte skolen.

Skolen skulle bestyres af en skolekommission bestående af byens magistrat og sognepræst samt 2 eligerede borgere og 2 andre af byens agtværdigste indvånere.

Planen fremsendtes straks (16. oktober 1801) til stiftsøvrigheden, der videresendte den til Danske Kancelli. Her lå den, indtil man 26. maj 1804 endelig sendte den til udtalelse i Kommissionen til de danske Skolers bedre Indretning, den såkaldte Store Skolekommission. Her behandlede man til gengæld sagen hurtigt. Allerede 5. juli forelå Kommissionens anmærkninger. De var få. Vedrørende undervisningen hedder det, at latin ikke bør indgå, men læses privatim, og at antropologien, der efter planen forbindes med naturhistorien, bedre er forenelig med religionsundervisningen. Lektionskemaet karakteriseres som udmærket, men bør ikke foreskrives som lov, så man hindres i »efter Omstændighederne at kunne forandre Timernes Orden«. Angående lærerne, så må deres prøve nøjere fastsættes; overlæreren bør være teolog med bedste eller næstbedste karakter, »og ville det være en stor Opmuntring for dem og til Gavn for Skolen, om de kunde erholde Kongeligt Løfte om passende Befordring (dvs. præsteembede) efter 5-6 Års Forløb«; overlæreren bør have 400 rdl. i årlig løn foruden fornøden husleje og brænde. I øvrigt bemærkede Kommissionen, at man »med Fornøjelse havde gennemlæst denne fornuftige Plan, og det er sikkert et stort Tab for Skolevæsenet i Køge, at Planens Forfatter, Provst Køhler er død, forinden han har kunnet udføre sine Ideer.«⁶

Så vidt, så godt. Imidlertid skete der ikke videre i sagen fra Kancelliets side. Den synes henlagt – død!

Den genoplivedes i 1806, da stiftsøvrigheden i en skrivelse 11. februar pålagde skoleinspektørerne (nu pastor Fog sammen med Crell) at udkaste en ny plan til en borgerskoles oprettelse i Køge. En sådan forelå 27. august 1806 og er bygget over læsten fra 1801.⁷ Således opereres stadig med 4 klasser. Af særlige ændringer noteres, at overlæreren bør være teolog og god kateket og tillige ordineret, så han kan vikariere for sognepræsten, og at han skal katekisere med børnene i kirken hver onsdag formiddag.⁸ Underlæreren skal tillige være kirkesanger og klokker.⁹ Begge lærere skal have fribolig.

Stiftsøvrigheden (Hauch og Balle) synes at have ligget med planen, mens Direktionen for Univeritetet og de lærde skoler tog stilling til en ansøgning om et lån på 3.500 rdl. af midlerne fra den nedlagte latinskole i Køge til brug for en skolebygning.¹⁰ Det betød næsten 1 års forsinkelse. 11. august 1807 fremsendte stiftsøvrigheden endelig planen til Danske Kancelli med forslag til enkelte rettelser samt bemærkningen »i øvrigt forefandt vi ikke noget ved Planen, som kunde bevæge os til ærbødigst at fraaade det høje Collegii Corroboration derpaa«.¹¹

Fra Kancelliet befordredes planen 31. oktober 1807 til udtalelse i den Store Skolekommissionen. Her fik den en særdeles grundig behandling.¹² Kommissionen modtog nemlig sagen på et højst belejligt tidspunkt, lige efter at den havde vedtaget en række grundlæggende principper for købstadsskolernes organisation. Det er det nye kommissionsmedlem, profes-

sor Saxtorph, der har udarbejdet betænkningen. I sin påtegning 30. november 1807 til de øvrige medlemmer skriver han bl.a.: »ved at afgive den af Det Kongelige Danske Cancellie affordrede Betænkning, troer jeg det rigtigt at holde sig saa nøje som mueligt til de Grund-sætninger, Commissionen har vedtaget ved Udarbejdelsen af det paa den sidste Revision nær nu færdige Forslag til Købstadsskolens Indretning. Thi om denne Plan (dvs. Køge-planen) endog kun blive interimistisk approberet, var det dog godt, at den indrettes saa conform som mueligt med den Plan, hvorefter man siden kunde vente den indrettet«. De øvrige medlemmer erklærede sig enige med Saxtorph i dette ræsonnement. Da betænkningen oversendtes til Kancelliet 14. marts 1808 skete det med omtrent samme bemærkning.¹³ I øvrigt mente Kommissionen ikke, at Køge var tilstrækkelig stor til en 4-klaset skole, og dekreterede i stedet 3 klasser og desuden aftenskoleundervisning 2 timer ugentlig for dem, der forlader skolen efter 2. klasse og gerne vil vedligeholde deres kundskaber. Når bortses fra denne principielle ændring, fulgte Kommissionen i vid udstrækning Fogs og Crells plan. Dog betvivlede man, at forslaget om, at overlæreren i sin egenskab af kateket skulle vikariere for sognepresten, var lovmedholdeligt. Kancelliet modificerede derefter forslaget således, at kateketen kunne vikariere, »dog at hans Skole Embede derved intet Tab lider, og at denne Hjælp aldrig fordres i de bestemte Undervisnings Timer«. I øvrigt efterkom Kancelliet i det store og hele Kommissionens indstilling, og 5. august 1808 kunne planen omsider approberes.¹⁴

I de nærmeste år blev Køge-planen normgivende for en række andre byers skoleplaner.¹⁵ 7 år havde det da også taget at nå så vidt. Planlægningen var afsluttet, nu gjaldt det virkeliggørelsen.

Virkeliggørelsen

Skolekommissionen

Da stiftsøvrigheden den 25. juli 1807 havde meddelt inspektørerne, at det ansøgte lån på 3.500 rdl. af den nedlagte latinskoles midler var bevilget til en ny skolebygning, var finansieringsgrundlaget bragt i orden. Fog og Crell fik da 25. november 1807 nedsat en skolekommission til at »besørge Skolens første Dannelse og siden vaage over dens Opretholdelse«. Medlemmer blev foruden inspektørerne selv de to eligerede borgere kaptajn Olufsen og feldbereder Kruse, desuden proprietær Carlsen (Gammel Køgegaard) samt købmand og brandinspektør Lars Olsen. Sidstnævnte havde en særlig interesse i skolens byggesag.¹⁶ Den 4. december 1807 holdt kommissionen sit første møde på Køge rådhus for at forhandle med tømremester Chrane om entreprisen på en skolebygning.¹⁷

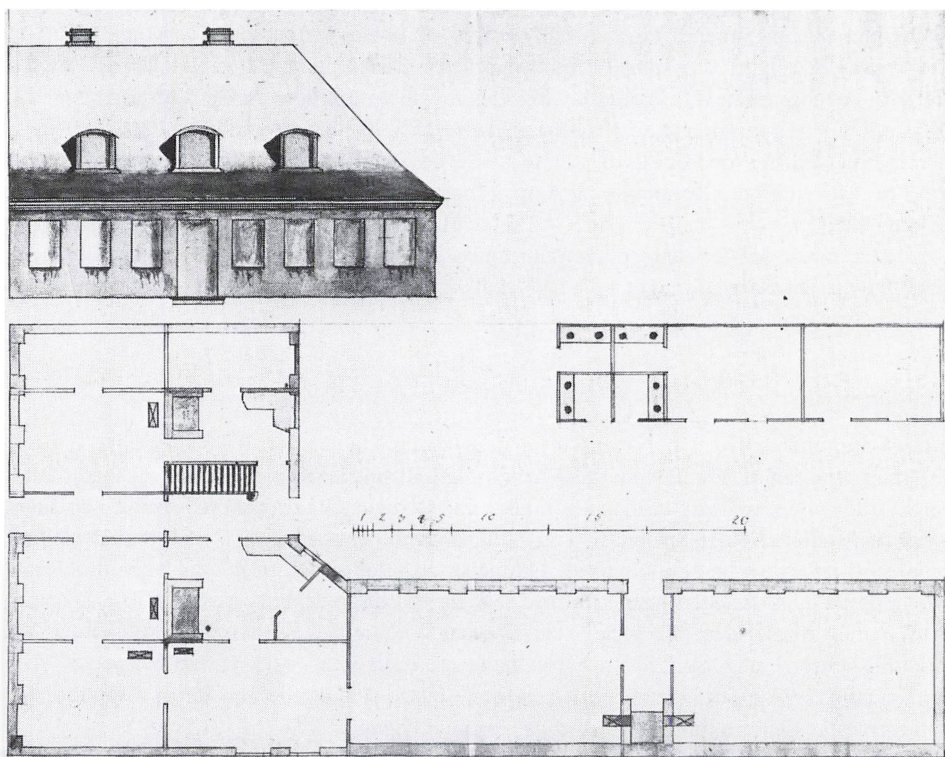
Skolebygningen

I skoleplanen fra 1801 opereres med opførelse af en ny skolebygning på en plads, tilhørende den nedlagte latinskele, som »efter Kongelig Allernaadigste Resolution henligger ubenyttet indtil Allernaadigste Bestemmelse af de Skolen tilhørende Capitaler. Pladsen er beliggende ved Siden af Kirkegaarden i Byens Nørregade omtrent Midt i Byen, altsaa i denne Henseende ey ubejlig til en Byggeplads for den forventede, foreslaaede Borgerskole«.

Efter 1801-planen skulle byggeriet omfatte en hovedbygning med 2 klasseværelser, 1

fællesrum, hvor også skolekommissionen kunne holde møde, og en bolig på 2 værelser med forstue til overlæreren. Dertil en halvtags sidebygning til brændsel m.v. Byggeudgifterne anslås til 1.600 rdl., hvortil kommer inventarudgifter på 130 rdl.

Forestillingen om at bygge en ny skolebygning har i hvert fald været levende frem til foråret 1806, da inspektørerne af stiftsøvrigheden blev rykket for en (ny) plan til en borger-skoles oprettelse. På dette tidspunkt fremstår også tanken om at indrette en allerede eksisterende bygning til skole. I deres redegørelse til stiftsøvrigheden 7. marts 1806 meddeler inspektørerne således, at de tillige med »den herværende Tømrermester Chrane nøje havde beset en her til købs værende Gaard, som efter vor Formeening, naar nødvendige Indretninger deri gøres, er meget beqvem til en Skolebygning, – samt taget Plads til ny Bygnings



Skolen, der aldrig blev bygget.

Tømrermester Chranes tegning til en ny skolebygning i Køge, udarbejdet marts 1806. Der gik imidlertid spekulation i foretagendet, og bygningen blev aldrig opført. I stedet ombyggede man den tidligere provstegård til brug for den nye skole i 1808. Heraf findes ingen tegning bevaret. Bemærk, at lærernes boliger ligger på langs og har facade til Nørregade, mens de 2 skolestuer er placeret på tværs og danner vinkel med førstelærerens bolig. I gården locum til 4×2 personer samt 2 brændeskure.

(Sjællands stiftsøvrighed. B.I. Kommunesager. Køge. 1806. LAK).

Opførelse i Øjesyn, og overdraget bemeldte Tømrermester over begge Deele at fremsætte Overslag«. ¹⁸ Bevaret er kun overslaget til en ny bygning med tegning. Det er dateret af Chrane 15. marts 1806. ¹⁹ Inclusive brolægning af gårdspladsen og gravning af en brønd lyder det på 4.960 rdl., altså næsten 3 gange så meget som anslået i 1801-planen.

I den indsendte skoleplan af 27. august 1806 står der intet konkret om byggeri eller indretning, heller ikke i forbindelse med omtalen af lærernes fribolig. Derimod fremføres finansieringsproblemet således: »I Skolebygningen forventes efter Allernaadigste Kongelig Bevilling af den latinske Skoles Kasse med en 1. Prioritets Panterettighed og 4 Procente Rente aarlig svarende et Laan af 3.500 Rdl.«.

Gik inspektørerne på listefødder i marts og i august overfor stiftsøvrigheden, så meldte de utvetydigt ud overfor Direktionen for Universitetet og de lærde skoler i en ansøgning 10. oktober 1806 om de meget omtalte 3.500 rdl. ²⁰ Heri hedder det, at der »til en organiseret Borgerskole udfordres en hensigtsmæssig Bygning; denne have her i Byen, men den skal købes og bequommelige Indretninger skulde deri gøres. Bemeldte Bygning er ikke tilfalds for ringere Pris end 2.400 Rdl., og det første Licitationsbud til hensigtsmæssig Indretning er 1.100 Rdl., i alt 3.500 Rdl.«. Inspektørerne kan endvidere oplyse det yderst heldige forhold, at der af latinskolens midler allerede står en 1. prioritetsobligation på 900 rdl. i den pågældende bygning, og at ejeren af gården er villig til at modtage resten af købesummen successivt til afbetaling. Til yderligere støtte for et sådant arrangement fortsætter argumentationen helt patetisk: »vi blive altsaa ikke ved det Køb satte i den sørgerlige Nødvendighed at opsiges udestående Capitaler, hvorved adskillige Debitorer ville sættes i megen Forlegenhed, dersom en Skolebygning af nye skulle opføres, hvilken dette uagtet tillige ville blive mere bekostelig, hvorom have vi i underdanig PM til Stiftets høje Øvrighed ved at indsende Tegningen og Overslag (af 15. marts) nøjere forklaret os«. Inspektørerne nævnte ikke, at den omtalte bygning var den tidligere provstebolig, som byen havde solgt i 1741, ej heller at ejeren nu var en af byens største købmænd og ejendomsbesiddere, brandinspektør Lars Olsen, et kommende medlem af skolekommissionen! Det fremgik heller ikke, at Lars Olsen sammen med købmand Andreas Olufsen så sent som året før havde købt provstegården på auktion for 1.619 rdl. ²¹

Helt glat gik forslaget om provstegården og ansøgningen om de 3.500 rdl. dog ikke igennem. Stiftsøvrigheden ville således i januar 1807 forvisses om, »at den til Borgerskole i Køge foreslaaede Bygning kunde blive at ansee som lovmæssigt Pant for de nævnte 3.500 Rdl.« Med andre ord, om der i bygningen var fornøden dækning for prioriteten. Svaret 22. januar fra inspektørerne er noget lunkent. ²² Det fremgår, at bygningen skulle kunne takseres til 5.200 rdl. for at være lovligt pant for en 1. prioritet på 3.500 rdl., »hvilket efter vor Formeening næppe vil blive Tilfældet. Men at Bygningens Værdi, naar den forsvarlig er forbedret og indrettet, vil overstige 3.500 Rdl., derom have vi den fulde Vished«. Det skal her indskydes, at provstegården ved den seneste taksation (1801) var takseret til 1.570 rdl. ²³ For at redde situationen foreslog inspektørerne et årligt afdrag på 100 rdl. Fire måneder senere henstod sagen endnu uafklaret.

Den 29. maj dristede inspektørerne sig så til at sende stiftsøvrigheden en rykkerskrivelse, hvori de bl.a. oplyste, at »Ejeren af bemeldte Gaard ikke er at overtale til længere at lade Gaarden saaledes til dens Skade henstaa«. ²⁴ En måned senere kunne stiftsøvrigheden meddele, at der ved kgl. resolution af 10. juli var givet bevilling til det ansøgte lån på 3.500 rdl.

med 1. prioritet i »den til Lokale for bemeldte Borgerskole udsete Gaard«. Samtidig fik skolen som ansøgt skænket 80 rdl. af den nedlagte latinskoles midler til anskaffelse af fornødent inventar.²⁵

Efter yderligere korrespondance mellem inspektørerne og stiftsøvrigheden, hvor det lykkedes at skabe forvirring omkring de foreliggende tegninger og overslag, overgav stiftsøvrigheden sig og meddelte nu kort og godt, at man »ikke havde noget imod, at den danske Skolebygning Indretning overlades til Inspektørernes Bestyrelse, dog paa den Maade, at Bygningen med fornøden Indretning ikke overstiger den Allernaadigste approberede Sum« (dvs. de 3.500 rdl.).²⁶

Nu kunne der endelig ageres. Allerede 23. november 1807 forelå tømrermester Chranes justerede overslag. Den 4. december blev kontrakten indgået med skolekommissionen, hvorefter Chrane forpligtede sig til at aflevere bygningen i komplet stand inden udgangen af august 1808.²⁷

Men først i februar 1811 foretoges synsforretning over det udførte arbejde på skolebygningen, hvorved konstateredes diverse mangler til et beløb på ialt 536 rdl.²⁸ Efter udbedring af manglerne blev bygningen ved brandtaksationen samme år vurderet til 4.390 rdl.²⁹ Da havde den allerede i næsten 3 år været i brug som skolebygning, – og Lars Olsen, der efter Andreas Olufsens død 1810 var blevet enejer, havde næppe sat penge til på arrangementet.

Lærerne

Omkring 1800 var der i Køge som i andre købstæder dels en af magistraten ansat dansk skoleholder, dels nogle få personer, der holdt såkaldte vinkelskoler, dvs. drev privatundervisning. Skoleinspektørerne Fog og Crell giver selv en kort og formentlig rammende karakteristik af forholdene i deres indberetning 13. november 1806 til stiftsøvrigheden i anledning af kancellicirkulæret 2. august:

»... Den danske Skole her i Byen er, som vi oftere underdanigen have meddelt, langt fra ikke det, den burde være. Det største Antal som i de senere Tider har frekventeret Skolen, beløber sig til 24 Børn, og af disse er de fleste fattige, som nyde fri Skolegang. De mere formuende lade deres Børn søge Undervisning hos Consumtionsbetjent Ramløse, men ogsaa denne Undervisning er ufuldstændig, da Betjent Ramløse maa anvende den meste Deel af Dagen til Kongens Tjenestes Iagttagelse. Saa længe Jomfru Aschenleben og Madame Sandgaard er her i Byen og have Helsen til at befatte dem med Undervisning, er for Byens Pigebørn den bedste Lejlighed til at blive oplærte i Læsning, Skrivning samt andet nødvendigt Fruentimmerarbejde«.³⁰

Den danske skoleholder, som end ikke nævnes ved navn i inspektørernes indberetning, var Daniel August Hunæus, tidligere urtekræmmer i København, fra 1793 skoleholder i Køge.³¹ Han følte sin stilling stærkt truet, hvad han giver malende udtryk for i en skrivelse til stiftsøvrigheden 20. maj 1807.³² Han fortæller her, at han af byen får en løn på 53 rdl. årlig, at han i 1796 har måttet købe hus³³ for at indrette en skolestue, men at eleverne nu svigter ham på grund af de mange vinkelskoler, så han, der før havde op mod 60 elever, nu kun har 20, og af dem er kun få betalende. Hans indtjening »beløber sig kuns til 4 a 5 Mark ugentlig«. Han foreslår derfor, at vinkelskolerne bliver pålagt at svare en afgift til ham som fast skoleholder. Da stiftsøvrigheden beder Fog og Crell om en udtalelse, afviser de i deres svar helt Hunæus' forslag. Vinkelskolerne kan ikke undværes, Hunæus er ikke særlig dygtig,

omend flittig, og da der synes håb om, »at en total Forandring med det danske Skolevæsen i Kiøge snart er for Haanden«, ønsker man indtil da at »henholde sig som hidindtil«. ³⁴

Det var fra begyndelsen klart, at Hunæus ville blive et problem. Allerede i deres følgeskrivelse til skoleplanen 1801 havde Køhler og Crell overfor stiftsøvrigheden udtrykt bekymring for, at planen ville medføre, at Hunæus blev »aldeles brødløs«. ³⁵ I 1806-planen tager Fog og Crell direkte fat om nælden og afviser på forhånd tanken om Hunæus som mulig andenlærer ved en borgerskole, men foreslår, at han mod at beholde sit sædvanlige vederlag skulle undervise de fattige børn fra deres 5. til 6. år og lære dem bogstaverne og tal. Han skulle stå under sogneprestens tilsyn og ikke have nogen som helst forbindelse med lærerne ved den nye skole. ³⁶ Faktisk blev forslaget gennemført. ³⁷ Men ordningen nåede ikke at fungere. Hunæus døde 15. november 1808, knapt 2 uger efter den nye skoles åbning! ³⁸

I 1807 havde Hunæus ikke mindre end 4 konkurrenter. Selv nævner han de 3 i sin skrivelse til stiftsøvrigheden, nemlig »Consumtion Betient Ramløs, ³⁹ som har et Godt Brød med Videre og Madame Sandgaard, ⁴⁰ som for omtrent Tree Aar kom Reisende og ved en og anden Leilighed har søgt at overtale Forældrene til at betro hende deres Børn, og Top, ⁴¹ som ellers sitter i Tree a Fiire Næringsveye, og for en hvis Aarsage burde ingenlunde tillades at holde Skole«. Dertil kommer den i inspektøernes indberetning omtalte jomfru Aschenleben, der »informerer børn«. ⁴²

Henrik Ramløse søgte 1805 det vakante klokkerembede ved Nikolaj kirke »ved hvilket ieg tillige naar det Naadigste maatte tillades mig, med mere Rolighed kunne virke i det mig Høit Elskede Fag som Skolelærer tillige«. ⁴³ Han opnåede ikke embedet, der 1808 kombineres med andenlærerembedet ved den nye skole. I forbindelse med skolens åbning blev »Consumtions Betjent Ramløs og Johan Becher Top, hvilke i nogen Tid have afgivet dem med Skolehold, ved Politiet forbuden dermed videre at befatte dem«. ⁴⁴ Som en ringe trøst fik Ramløse 13. november 1808, 2 dage før Hunæus' død, skolekommissionens attest på, at han var en stræbsom og ædruelig mand, hvis vilkår skolekommissionen gerne så forbedret »enten ved Forflyttelse eller paa anden Maade«. ⁴⁵

Madame Sandgaard og jomfru Aschenleben klarede frisag, men de underviste jo også kun pibebørn.

Ifølge den approberede skoleplan 5. august 1808 normeredes den nye skole med 2 lærere, en førstelærer, der skulle være teolog og ordineret kateket, beskikkes af kongen, og en andenlærer, der ansættes af amtsskoledirektionen på skolekommissionens forslag. ⁴⁶

Allerede i forbindelse med fremsendelsen af 1806-planen til Danske Kancelli var stiftsøvrigheden (Hauch og Balle) ivrig for at medvirke ved besættelsen af de 2 lærerstillinger. Af følgeskrivelsen fremgår det, at d'herrer i forventning om planens godkendelse har henvendt sig til det teologiske fakultet for at få anbefalet kandidater til førstelærerstillingen. Samtidig anbefaler de selv uden videre argumentation »Studenten N. Rasmussen til den 2den Lærerpost«. ⁴⁷ Den 6. februar 1808 kan Hauch og Balle meddele Kancelliet, at fakultetet ved skrivelse af 2. december 1807 har anbefalet de 2 teologiske kandidater Johan Jacob Bøtcher og Christian Michaelsen Hasle som »fuldkommen dygtig til at beklæde en Første Lærerplads ved Borgerskolen i Kjøge«. På baggrund af de pågældende kandidaters attester og øvrige anbefalinger gik Hauch og Balle i skrivelse til Kancelliet ind for, at Christian M. Hasle beskikkes. ⁴⁸ Det samme gjorde den Store Skolekommission i et appendix til udtalelsen 14. maj 1808 om skoleplanen. ⁴⁹

Supplicanten har i 10 Aar undervist mine Børn, i forskellige
 Videnskaber; Jeg har altsaa haft Lejlighed til at kende og agte ham,
 som en Mand, der ikke mindre er udmærket udi
 Lærdom og Kultur, end ved sin moralske Karakter og elskværdige
 Beskedenhed. Det er kiært for mit Hierte, at kunne med Sandhed
 give ham dette Vidnesbyrd, og at kunde, med den
 fuldkomneste Overbevisning, allerunderdanigst anbefale ham til
 Deres Majestæts Naade
 Kiøbenhavn d. 10 Septbr. 1808
 Colbjørnsen

»Supplicanten har i 10 Aar undervist mine Børn i forskellige Videnskaber, Jeg har altsaa haft Lejlighed til at lære at kiende og agte ham, som en Mand, der ikke mindre er udmærket udi Lærdom og Kultur, end ved sin moralske Karakter og elskværdige Beskedenhed. Det er kiært for mit Hierte, at kunne med Sandhed give ham dette Vidnesbyrd, og at kunde, med den fuldkomneste Overbevisning, allerunderdanigst anbefale ham til Deres Majestæts Naade.

Kiøbenhavn d. 10 Septbr. 1808

Colbjørnsen

Chr. Colbjørnsens påtegning på cand.theol Tycho Fuhrs ansøgning af 9. september 1808 om kateket- og skolelærerembedet i Køge.
 (DK.H.1.7. 1808 nr. 24. RA).

Imidlertid gik Kancelliet først i gang med at besætte embedet, efter at skoleplanen var approberet 5. august. Og da var hverken Hasle eller Bøtcher blandt ansøgerne. Det var derimod 4 andre teologiske kandidater: Tycho Fuhr (cand. theol. 1800, kateketisk prøve s.å., fra 1799 lærer ved det Schouboe'ske Institut, desuden privatlærer for Chr. Colbjørnsens døtre, samt fra 1801 tillige regimentskvartermester ved Kongens Livkorps), Mathias Svendsen (cand. theol. 1802, tidligere lærer ved Frederiksborg Latinskole, på ventepenge), David Plesner Gotzche (cand. theol. 1803, ansat ved von Westens Institut) og Nicolaj Weisner (cand. theol. 1803, lærer ved De 32 Mænds Skole i Kbh.). Alle havde bedste karakterer og gode anbefalinger. Fuhr sad dog med et par ekstra kort på hånden: tjenesten ved Kongens Livkorps – og trumfen, Colbjørnsens anbefaling.

I sin forestilling til kongen 6. januar 1809 indstillede Kancelliet da også Tycho Fuhr til embedet i Køge. Valget forekommer ikke uberettiget. Fuhrs ansøgning er dateret 9. september 1808. Udnævnelsen forelå 13. januar.⁵⁰ Alt tog sin tid. Da havde Køge borgerskole været i funktion i over 2 måneder. 1. marts 1809 blev Fuhr ordineret.

Anderledes hurtigt gik det med ansættelsen af en andenlærer. Som nævnt var klokkerembedet ved Nikolaj kirke blevet vakant i 1805. Foruden Ramløse lagde skoleholderen i Præstø, Johannes Duun billet ind på dette embede.⁵¹ Begge ansøgninger synes videresendt af stiftsøvrigheden til Danske Kancelli, da sammenlægningen af klokkerembedet med det kommende andenlærerembede blev besluttet 1806.⁵² Selv anbefalede Hauch og Balle som

før nævnt student N. Rasmussen til posten som andenlærer. Mens Ramløses ansøgning ikke kom videre, blev både Duuns og Rasmussens fremsendt af Kancelliet til den Store Skolekommission til udtalelse.⁵³

Men i mellemtiden havde Kommissionen modtaget en ansøgning fra Mads Christensen, dimittend fra Blaagaard Seminarium, og han overhalede både Duun og Rasmussen inden om. Saxtorph, der førte pennen for Kommissionen, og som siden 1801 var leder af Blaagaard, var naturligvis ikke i tvivl. Andenlæreren bør være en duelig seminarist, altså Mads Christensen, »een af de Blaagaardske Seminarister, som have gjort sig værdig til den af os saare sparsomt tildeelte Udmærkelse«. ⁵⁴ Man kunne næsten få den (mis)tanke, at Saxtorph selv havde foranlediget ansøgningen. Hvorom alting er, da borgerskolen i Køge åbnede 2. november 1808 var det med Mads Christensen som andenlærer.

Eleverne

Ved skolens åbning var der som nævnt endnu ikke ansat en førstelærer. Det var derfor Mads Christensen som andenlærer, der sammen med skolekommissionen optegnede de første elever.⁵⁵ Og de var mange. I perioden fra november 1808 til april 1809 anmeldtes 84 elever til skolegang, allesammen drenge.⁵⁶ Om 12 af dem noteredes, at de var indskrevet til konfirmation påsken 1809.

Aldersmæssigt fordelte de indskrevne drenge sig således:

5 år: 1	10 år: 6	15 år: 5	3 er indskrevet uden
6 år: 9	11 år: 4	16 år: 1	aldersangivelse
7 år: 17	12 år: 8	17 år: 1	
8 år: 7	13 år: 4		
9 år: 9	14 år: 9		

Ved indmeldelsen prøvede Mads Christensen drengenes forkundskaber i læsning, skrivning og regning. Det skete i overværelse af skolekommissionen. 7 af de indskrevne synes dog at være undsluppet prøven. Af de øvrige 77 læser 1 »meget godt«, 19 læser »godt«, 9 »ret godt«, 4 »nogenledes«, 1 »taaleligt« og 13 »maadeligt«. 13 kan stave og 10 kender bogstaverne, mens 17 slet ikke kan læse.

Endnu flere, nemlig 44, kan ikke skrive. For de øvrige 33 noteres, at 2 skriver »godt«, 1 »ret godt«, 3 »lidet«, 4 »maadeligt«, mens 18 »skriver« (formentlig sammenhængende bogstaver) og 5 »skriver (kun) bogstaver«.

Ringest står det til med regnekundskaberne. Kun 1 regner »godt«, 1 »nogenledes« og 12 »regner«, mens 63 udtrykkeligt ikke kan regne.

Blandt de indskrevne 84 var 15 læredrenge, heraf 9 vordende konfirmander. Af dem kunne 3 læse indenad og 2 kunne stave, mens 4, heriblandt den ældste på 17 år »neppe kjender Bogstaver«. Ingen af de 9 kunne skrive eller regne.

Prøven dannede grundlag for elevernes fordeling på de 2 klasser. 8 henvistes dog til »Hunæus`Skole for der at lære at kiende Bogstaver«. ⁵⁷ Samtlige læredrenge placeredes i 1. klasse.

Det var et bredt udsnit af Køgeborgere, der anmeldte deres børn til skolegang. 14 er ikke

anført med næringsangivelse. De øvrige fordeler sig således: 7 embeds- og bestillingsmænd, 1 prokurator, 2 officerer, 2 skippere, 2 møllere, 2 købmænd, 1 gæstgiver, 17 håndværkere, 1 daglejer, 1 jordemoder og 4 enker (heraf 2 efter embedsmænd).

Hertil kom så principalerne, der satte de 15 lædrenge i skole. Det drejer sig om 7 skomagere, 1 sadelmager, 1 slagter, 1 smed, 1 hattemager, 1 snedker, 1 glarmester samt 1 købmand. Sidstnævnte sendte 2 lærlinge.

Sammenfatning

Den foreliggende undersøgelse af omstændighederne omkring oprettelsen af en borgerskole i Køge forsøger ikke at vurdere eller placere Køge-planerne i forhold til overordnede skolepolitiske og pædagogiske tanker og initiativer i reformtiden. Derimod fokuserer undersøgelsen på det administrative og det praktiske forløb, på de lokale forhold og på de involverede: lærere og elever.

Systemets langsommelighed. Trods reforminteressen hos de overordnede myndigheder, stiftsøvrighed, Kancelli og den Store Skolekommission afslører undersøgelsen en stor træghed i det administrative system. 1801-planen var således over 2½ år om at nå frem fra Kancelliet til Skolekommissionen, og da den vendte tilbage til Kancelliet herfra, synes den at være blevet henlagt. 1806-planen strandede allerede hos stiftsøvrigheden, hvor den lå et helt år, nemlig lige så længe som det varede at få en ansøgning om et finansieringslån til skolebygningen igennem Direktionen for Universitetet og de lærde skoler. Det tog stiftsøvrigheden fra marts 1806 til november 1807 at godkende, at skolen måtte indrettes i den tidligere provstegård. Og endelig var Kancelliet 4 måneder om at udnævne førstelæreren. Årsagerne til langsommeligheden kan man gisne om. En midlertidig årsag fra og med 1807 kunne være de mange ekstraordinære foranstaltninger i forbindelse med krigstilstanden, som naturligvis havde administrativ prioritet. En anden og mere grundlæggende er formentlig, at tidens reformarbejde på de mange samfundsområder var så stærkt ressourcekrævende, at den tunge kollegiale administration ganske enkelt ikke kunne følge med.

Et anstrøg af nepotisme. Selvom både Tycho Fuhr og Mads Christensen utvivlsomt var velkvalificerede, synes begges udnævnelse at have et let anstrøg af nepotisme. I hvert fald var rekommandørerne Colbjørnsen og Saxtorph ikke hvemsomhelst. Mens Colbjørnsen næppe har haft andre bevæggrunde til at gøre sin indflydelse gældende end personlig velvilje for en sympatisk huslærer, så kan man næppe frikende Saxtorph for at have haft en klar skolepolitisk interesse i at få en af sine Blaagaard-seminarister placeret. Dog er næppe nogen af de to ansættelser atypiske for tiden.

Vindere, tabere og spekulanter. Mens nogle og her især Mads Christensen repræsenterede det nye system, fremtiden, så var der andre, taberne, eller snarere ofrene, som repræsenterede det gamle, det forældede system, og for hvem der ikke længere var plads og knapt nok nåde. Det var i dette tilfælde Henrik Ramløse, og fremfor alt Daniel Hunæus. Det er nærliggende at spørge, om det mon var af græmmelse Hunæus døde just som skolen åbnede og således var en uundgåelig kendsgerning. Kilderne har intet svar. Man må nøjes med at konstatere, at fremskridtet havde sin pris. Men fremskridtet kunne også udnyttes. Da byen skulle have sin skole, fik ejendomsspekulanten Lars Olsen således sin faldefærdige ejendom totalrenoveret og penge tillige.⁵⁷

Kun for drenge. Skolen synes hvad elevtal angår at leve rimeligt op til forventningerne, vel at mærke, hvor disse ikke omfattede pigebørn. I sine bemærkninger til 1806-planen anslog Saxtorph således, at der i Køge ville være ca. 100 børn (drenge?) til at frekventere skolen. Ved den første indskrivning nåede man faktisk op på 84 anmeldte elever (drenge). En gennemgang af skolejournalen 1809-19 viser, at der overhovedet ingen pigebørn blev indskrevet i skolen i denne periode. De var fortsat henvist til den undervisning en madame Sandgaard eller en jomfru Aschenleben kunne præstere.

På samme skolebænk. En af grundene til den relativt gode elevtilslutning kunne vel være, at byens embedsmænd i vid udstrækning straks indskrev deres sønner i borgerskolen og ved deres eksempel har påvirket andre. I hvert fald er der allerede fra start en stor social spredning blandt eleverne. Som afslutning er det fristende at antyde en linje fra købstads-skolens klasseværelse, hvor præstens, håndværkerens og daglejerens drenge sidder sammen på skolebænken, til et fremtidigt demokratisk samfund.

Utrykte kilder

Rigsarkivet

Danske Kancelli (DK)

- G.XII.86 Indberetninger fra stiftsøvrighederne i Danmark og Norge om de danske skolers tilstand i købstæderne, indsendt i h.t. cirkulære af 2. august 1806.
- H.1.4 Kgl. resolutioner og Danske Kancellis Forestillinger, 1. dep. 1808-11.
- H.1.7 Koncepter og indlæg til registranterne 1806-08.

Kommissionen ang. det almindelige skolevæsen 1789-1814

3. Koncepter og indkomne sager 1804, 1807

Landsarkivet f. Sjælland m.v.

Sjællands stiftsøvrighed

- B.1 Kommunesager. Køge. 1803-19.

Roskilde amtsprovsti

- Indkomne sager 1808-25 (div. år).

Køge rådstue

- C.19 Magistratens kopibog 1796-1802
- C.20 do. 1802-10
- C.89 Magistratens sagligt ordnede sager A-V
- I.21 Skattelister: Ekstraskatten 1799-1809
- L.3 Brandtaksationsprotokol 1801-13
- M.1 Skolekommissionens forhandlingsprotokol 1807-95
- M.2 Skolekommissionens kopibog 1807-63

Køge byfoged

- B. Skøde- og panteprotokol 1797-1810

Køge Borgerskole

- Skolejournal 1808-19

Noter

1. Køge rådstue. C.19. fol. 247a-b. Joakim Larsen: *Bidrag til den danske skoles historie 1784-1818* (1893), s. 257f. (Herefter cit.: Joakim Larsen).
2. Køge rådstue. C.89. (Skolevæsen).
3. Jf. note 6.
4. Anders Petersen: *Kjøge Byes Historie* (1884), s. 232. (Herefter cit.: Anders Petersen).

5. Køge rådstue. C.19. fol. 247a-b.
6. Kommissionen ang. det alm. skolevæsen. 3. 1804 nr. 1088.
7. DK. H.I.7.1808 nr. 216 (på dette nr. er henlagt en række skrivelser m.v. helt fra 1805, nogle som bilag til andre).
Desuden Køge rådstue. C.20. fol. 141b-145b og M.1. s. 2-11.
8. Forslaget om at overlæreren skal være kateket er en naturlig følge af, at de residerende kapellanier var nedlagt ved reskr. af 29. juli 1803.
9. Roskilde amtsprovsti. Indkomne sager. PM af 30. august 1808 fra Køge skolekommission.
10. Jf. afsnittet om skolebygning
11. DK. H.I.7 1808 nr. 216.
12. Kommissionen ang. det alm. skolevæsen. 3. 1807 nr. 1446.
13. DK.H.I.7 1808 nr. 216.
14. DK.H.I.7 1808 nr. 216. Reskr. af 5. august 1808.
15. Joakim Larsen s. 261.
16. Jf. afsnittet om skolebygning.
17. Køge rådstue. M.1. s. 12-15.
18. DK. H.I.7. 1808 nr. 216.
19. Sjællands stiftsøvrighed. B.I. Kommunesager. Køge 1806.
20. Køge rådstue. C.20. fol. 141a.
21. Køge byfoged. B. Skifteprot. 1797-1810, tinglæst 23. december 1805. Jf. Anders Petersen s. 230.
22. Køge rådstue. C.20. fol. 156a-b.
23. Køge rådstue. L.3. fol. 117a-119b.
24. Køge rådstue. C.20. fol. 162b.
25. Køge rådstue. M.2. s. 15f.
26. Sjællands stiftsøvrighed. B.I. Kommunesager. Køge 1807. Køge rådstue. C.20. fol. 172a., 180b.181a og M.1. s. 12.
27. Køge rådstue. M.1. s. 12-15.
28. Køge rådstue. M.1. s. 49-52.
29. Køge rådstue. L.3. fol. 198a.
30. DK. G.XII.86. (Sjællands stiftsøvrighed).
31. Anders Petersen s. 264. FT 1801:47 år.
32. Sjællands stiftsøvrighed. B.I. Kommunesager. Køge. 1807.
33. Torvet nr. 122 = nuv. Torvet 20.
34. Sjællands stiftsøvrighed. B.I. Kommunesager. Køge 1807 (10. juli).
35. Køge rådstue. C.19. fol. 247a-b.
36. 1806-planen, afd. 4.
37. Køge rådstue. M.1. s. 22f.
38. Køge kirkebog nr. 10 (sogn nr. 287): 55 år.
39. Henrik L. Ramløse, toldbetjent i Køge 1791. FT 1801: 39 år.
40. Madame Sandgaard, er ikke nærmere identificeret. Hun forekommer i ekstraskattemandtallet 1808 (Køge rådstue. I.21.).
41. Johan Christian Becher Topp, postmester i Køge 1800-03 (Anders Petersen s. 78 og 259). Topp blev sat fra embedet, hvad Hunæus formentlig sigter til med bemærkningen »for en hvis Aarsag«.
42. Udtrykket er anvendt om Sophie Aschenleben i FT 1801. Hun var da 29 år, ugift.
43. Ansøgning med diverse bilag. DK. H.I.7. 1808 nr. 216.
44. Køge rådstue. M.1. s. 22.
45. Køge rådstue. C.20. fol. 232b.
46. Forordn. 5. december 1806. Som det fremgår, synes andenlærerens ansættelse imidlertid ikke at have fulgt reglerne.
47. DK. H.I.7. 1808 nr. 216.
48. DK. H.I.7. 1808 nr. 216.
49. DK. H.I.7. 1808 nr. 216.
50. DK. H.I.4. 6. januar 1809.
51. DK. H.I.7. 1808 nr. 24.
52. DK. H.I.7. 1808 nr. 216.
53. Formentlig fordi disse i modsætning til Ramløse var studiosi.
54. DK. H.I.7. 1808 nr. 216.
55. Afsnittet bygger på Skolejournal 1808-19 (Køge Borgerskole).
56. Anders Petersen s. 234 angiver fejlagtigt antallet af indskrevne til 68, idet han har overset, at nummereringen 1-68 i skoleprotokollen gælder forældre/foresatte og ikke elevantal. I alt 14 forældre/foresatte indskriver mere end 1 elev.
57. Anders Petersen s. 230 oplyser om skolebygningen efter 1811.

»Läser själva orden. Läser i book«

Barnens läsning i Bygdeå 1640 med några vidare utblickar

Af Egil Johansson

Diskussionen om den nordiska läskulturens framväxt och innebörd, om läsning och skrivning av känd och okänd text etc, har fortfarande många nya spår att följa och pröva i den pågående forskningen.¹ I dag kan diskussionen även leda över till frågorna kring invandrarernas hemspråksundervisning eller till de senaste rönen i den psykologiska läsforskningen. Några tankar och iakttagelser av detta slag presenteras här med utgångspunkt i Bygdeå socken i Västerbotten och med en liten utblick till socknarna kring Siljan i Dalarna.

Kyrkoherdens skriftresor i Bygdeå på 1640-talet

Vår kunskap om folkligt läsande i Bygdeå börjar med uppgifterna om kyrkoherdens årliga resor ut till alla byar. Denna kyrkoherde, Olaus Nicolai Breninsulanus, var född på Brändön i Lule skärgård, därav namnet. Han står skriven som student i Uppsala universitets matrikel för år 1605. Herdaminnet upptar honom som kaplan i Luleå 1607, eller i varje fall från 1613 till 1627, det år då han blev kyrkoherde i Bygdeå. Han var riksdagsombud i Stockholm 1634. Han verkade ivrigt för att svärsonen, Lars Beronis (Björnson) Burman, född 1607 i Bure, Skellefte socken, son till sockenskrivaren och gästgivaren Björn Olsson och hans hustru, skulle bli hans medhjälpare och "ålderdoms stöd". Detta skedde också 1643, då kaplanen och hemmasonen Christian Thurdin fick flytta från moderkyrkan till det nya kapellet i Ånäset. Mågen blev då hjälppräst och sedermera svärfaderns efterträdare 1652-85.³

Denne Olaus Nicolai lämnar således de första antydningarna om barnens läsning i församlingen i en journal över de årliga skriftresorna från och med 1639. Denne journal kom att omfatta mer än ett sekel, ända till 1752, och den fick en fortsättning i motsvarande källor under olika perioder fram till 1891.³

I journalen kan vi följa kyrkoherdens resor år för år i de sexton skrifthållen, som i genomsnitt omfattade cirka femton gårdar eller hushåll. Skrifthållen hölls som regel på vanliga vardagar och resan tog således några veckor i anspråk. Det blev säkert långt mer än tio mil vinterväg med häst och släde runt om i den gamla kustsocken norr om Umeå. Förhørsresan började i byarna ett par mil inåt landet och fortsatte i dagsetapper med avbrott för helgerna i en vid sträckning norrut och sedan neråt tillbaka efter kusten till byarna kring moderkyrkan och byarna längre söderut.

Skrifthållens ordningsföljd i journalen varierar något, men resvägen stämmer i stort sett genom åren. Från och med 1650-talet anges även gården, där sammankomsterna hölls, och från 1660-talet dessutom på vilket datum de ägde rum, nämligen under de klassiska beredseveckorna före påsken med dess stora nattvardsgång. Vid den tiden började även barnens ålder att antecknas, ca 9-12 år, dvs den då gängse åldern för den första nattvardsgången.

Nattvardsåldern steg efter hand och in på 1700-talet hade den uppnått den sedermera rådande nivån på 15-16 år. De ökande kunskaperna krävde detta.

Nu kan emellertid kyrkoherdens resor bli ett villospår, som förstärker vissa missuppfattningar kring lästraditionens inledningsskede. Kyrkoherden uppger nämligen i journalen varje år ämnet för sin predikan: 1639 predikades om avlösningen, 1640 om nattvarden, 1641 om buden, 1642 om tron, 1643 om Herrens bön, 1644 om dopet, 1645 om avlösningen, 1646 om nattvarden och 1647 på nytt om buden, allt enligt katekesens textföljd. 1648 skulle Olaus Nicolai således på nytt predika om trons artiklar, men han orkade endast det första skrifthållet i Ytterklinten och Överklinten. Han måste sedan anteckna: "Oppå detta året kunde jag intet längre komma för min svåra sjukdoms skull. Finis." – Så slutade den gamles resor. Hans första anteckning från 1639 startade således mitt under en fortlöpande genomgång av katekesen. 1641 och 1647 började nya genomgångar. I denna rullande följd av predikoämnen ur katekesen och därmed tillhörande verksamhet förlorar sig linjerna bakåt i tiden.

Ordningen för dessa predikoämnen förstärker således en av våra missuppfattningar, nämligen att Lilla katekesen på något självklart sätt skulle vara den första och allenaordande läseboken för barnen i vår kultur och att textföljden inte kunde vara någon annan än den välkända, nämligen att buden kommer först. Men detta är fel. Under ytan rädde djupast sett en annan textföljd än den som gällde för kyrkoherdens skriftresor.⁴ Men då måste vi ge oss ut på andra färder.

"Första resan till Herrens bord" för barnen

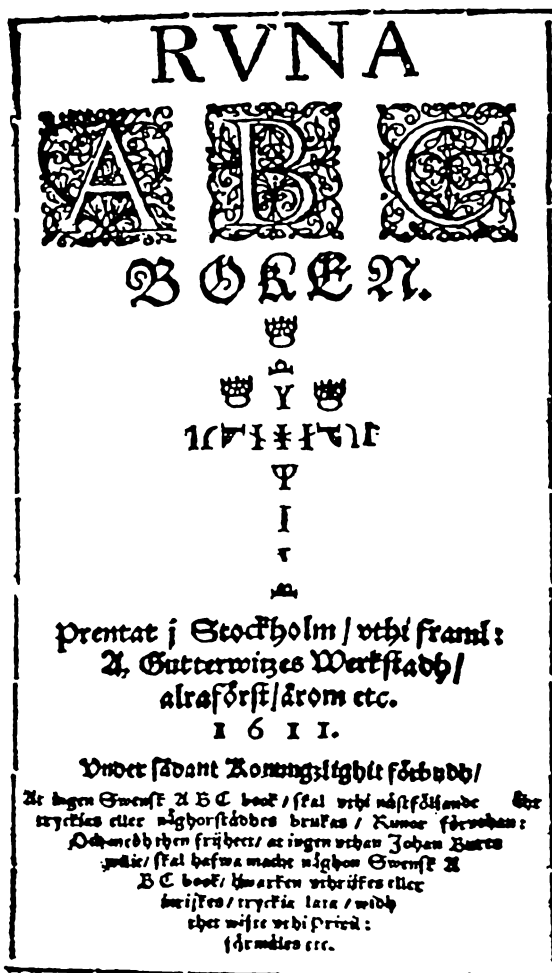
Journalen handlar nämligen även och framför allt om barnens första nattvardsgång nästkommande påskhelg. Det visar anteckningarna redan för de första byarna år 1640. (Tab 1).

*Tab. 1. Bygdeå kyrkoarkiv. AI:1. Katekismilängd. 1639-1752
Två första skrifthållen år 1640*

Namn	»Första gången«	»Kan själva orden«
1. Ytterklinten etc		
Elsa, Nils Anderssons dotter	Första gången	Kan själva orden
Brita, Olof Perssons dotter		Läser illa
2. Korssjön, Ultervattnet		
Erik Persson	Första gången	Kan själva orden
Jon Larsson i Korssjön		Läser illa
Erik Larsson, vide supra 639		Till påskhelgen
Östen Larsson, broder		Läser illa
Sigrid Persdotter	Första gången	Läser själva orden. Läser i book
Lars Andersson H K sonason	Första resan	Läser temmeligen
Karin Germundsdotter	1. gången	Läser i book
Sitzella, Tors piga		Läser illa
Ingeborg i Hardmyrberget	1. gången	Bättrat 641

Det gäller således barnens första resa till Herrens bord i moderkyrkan eller i kapellet. Men då skall de själva först ha nåtts av långväga textord. Det kan vi läsa om i de båda första skrifthållen (Tab 1): Elsa "kan själva orden", hon får gå till nattvarden, "första gången", liksom Erik, Sigrid, Lars och Karin. De kan textorden och får gå med. Även Ingeborg är på väg, hon hör till dem som antecknas ha "bättrat 641" och är tydligen med i kyrkan. Men Brita, Jon, Östen och Sitzella "läser illa" och får inte någon anteckning om första resan detta år. Östens broder Erik, förhördes även förra året, "vide supra 639", han tjänar i Sikeå och skall provas närmare "till påskahelgen". Ofta skriver kyrkoherden ingenting om själva kunskaperna, som då är underförstådda, utan noterar endast nattvardsgången, "går första gången", "1. gången" eller helt kort "1. g.". 1650 i Kolaboda heter det helt klart "går 1.R. till Her. Natv." ("går första resan till Herrens nattvard").

Det är alltså fråga om anteckningar som leder tankarna till den medeltida biktterminen



Johannes Bureus berömda Runa-ABC bok från 1611. I det lilla häftet på 16 sidor har "själva orden", dvs texter ur kyrkans muntliga tradition fångats upp av dåtidens nymodighet i boktryckarkonsten. Facsimile av titelblad.

före påsk och som träder fram i de samtida italienska familjelängderna, "Liber status animarum". Men i Bygdeå skulle kunskaperna snart öka så att även läsning "i book" måste vara med.⁵

"Läser själva orden. Läser i book"

Det är naturligtvis viktigt att veta vilka kunskaper som egentligen krävdes för att få vara med "till påskahelgen", t ex för Erik Olsson i Flarken, som förhörs i Rickleå 1664. Han läser "intet mera än Fader vår och Tron och Vaka över oss ...". Den kunskapen tycks inte räcka vid denna tid. Han har ingen anteckning om nattvardsgång detta år. Han är på väg, men i hans begynnande kunskaper spåras märkligt nog dispositionen av en helt annan bok, en bok vars innehåll först kom muntligen och fann vägen till barnen före katekesen.

Hos Sigrid i Ultervattnet möter vi denna bok: "Läser själva orden. Läser i book", eller hos Karin i samma skrifthåll: "Läser i book" (Tab 1). Men vilken bok var det? Nästa kyrkoherde, mågen Lars Burman från Bure, anger bokens namn, t ex i Flarken 1650: "1.R. hela ABC-boken". – Här inträffar en liten sällsam nyckfullhet. En av de äldsta bevarade ABC-böckerna i Sverige har märkligt nog en annan bureättling och avlägsen släkting till denne Burman som utgivare, nämligen Johannes Bureus, den förste riksantikvariern. Han lät trycka sin berömda Runa-ABC bok 1611.⁶ I detta häfte på 16 sidor har "själva orden", dvs texter ur kyrkans muntliga tradition, fångats upp av dåtidens tekniska nymodighet, boktryckarkonsten. Häftet börjar med bokstäverna på runor och fraktur och sedan följer – inte buden, som vi kanske väntat oss – utan Fader vår och trons artiklar och först därefter kommer textorden för buden, dopet, nattvarden, bordsbönerna, morgon- och aftonbönerna med den medeltida aftonbönen, Vaka över oss, Herre, allra sist. Detta var ramen för Erik Olssons nyss nämnda knappa kunskaper 1664 och således innebörden i Sigrids läsning 1640: "Läser själva orden. Läser i book". Den första tryckta läsetexten hämtades således ur en muntlig bönetradition, som gått genom tiderna och fick denna textföljd i vårt lutherska land.

En översikt över fyra decennier ger en helhetsbild för den fortsatta diskussionen. Denna översikt tar även med de framväxande kunskaperna i nästa bok, Lilla katekesen, som den nye kyrkoherden började anteckna på 1650-talet. Han noterar framsteg i förklaringarna och för somliga "hela katekesen", vilket får förstås motsvara åtminstone förklaringarna t o m femte huvudstycket (Tab 2).

Tab 2. Bygdeå kyrkoarkiv. A1:1. Katekismilängd. 1639-1752. Läsning och katekeskunskaper 1640-70-talet, efter kön. Procenttal.

Förhör:	Gossar			Flickor		
	N	Läser i bok %	»Hela« L. kat %	N	Läser i bok %	»Hela« L. kat %
1640-talet	201	3	-	166	6	-
1650-talet	179	8	10	189	5	15
1660-talet	211	10	13	232	10	17
1670-talet	198	35	16	237	31	15

Läsning i bok ökar kraftigt mot periodens slut. Väl är att märka att flickorna är nog så försigkomna. Sigrid och Karin i Ultervattnet år 1640 får alltfler efterföljare i bokläsningen. Även i katekesen håller de jämna steg med pojkarna enligt anteckningarna därom fr o m 1650-talet. I stort sett alla kan "själva orden" eller "enfaldigen" som kyrkoherde Burman skriver. Många kan någon eller några av Luthers förklaringar. I tabellen redovisas inte denna totalitet utan endast noteringarna för dem som kan mest, dvs. Luthers förklaringar till "hela katekesen". Det ger även möjligheter till jämförelser med utförligare material från Dalarna.

Utblick till socknarna vid Siljan

Från den kraftfulle biskop Johannes Rudbeckius uppryckningsarbete i Västerås stift är några förhörlängder bevarade. En hör hemma i Leksand och är så tidig som från 1628. Den kräver en mer omfattande analys, men några konturer kan tecknas utifrån det pågående arbetet (Tab 3).

<i>Tab 3. Leksands kyrkoarkiv. NI. Visitationshandlingar. 1628. Husförhörlängd. Textorden och Luthers uttydningar (förklaringar). Procenttal.</i>					
		Husbönder	Hustrur	Söner	Döttrar
Totalt		364	371	196	180
Därav med betyg utsatta:		288	202	141	155
		%	%	%	%
Stycke (textorden):					
Enbart »stycke« 1-4		5	5	5	2
Alla fem »stycken« 5		95	95	95	98
Uttydning, (Luthers Förkl):					
1. (Buden)	Totalt	10	29	67	84
2. (Trons art.)	Totalt	8	17	56	72
3. (Fader vår)	Totalt	7	11	38	54
4. (Dopet)	Totalt	4	5	26	31
5. (Nattvarden)	Totalt	2	3	23	25

Samtliga som har betyg utsatta kan åtminstone något "stycke" i textorden, de flesta kan alla fem. I uttydningen, Luthers förklaring, redovisas här varje huvudstycke för sig med sitt totala procenttal. Det är närmast siffrorna för sista huvudstycket ("5") hos söner och döttrar, 23 och 25 procent, som möjligen kan jämföras med "hela" katekesen i Bygdeå i föregående tabell (Tab 2).

I Leksand framträder kvinnornas starkare ställning i förhören, i synnerhet utmärker sig döttrarna. Det är naturligt. De skall ikläda sig allt mer av undervisningens ansvar för kommande barn. – Noteringarna i denna längd om "förstår" och "L" (litteratus) är oklart

förda och behandlas inte här, men de antyder att andelen bokläsande kan uppgå till cirka 5-10 procent, vilket svarar väl mot de tidigaste talen för Bygdeå, 3-8 procent (Tab 2).

Utifrån senare längder, efter seklets mitt, kan diskussionen föras vidare på ett mer ingående sätt, t ex utifrån Rättviks husförhörslängd för 1671-92. Där är födelseåren mycket fullständigt förda och därmed kan tidiga ålderskohorter ingå i en mer allmän bakgrundsbild, som antyder den gamla muntliga traditionens övergång i en begynnande lästradition.⁷ Som exempel härpå får rättviksborna födda på 1620-talet helt kortfattat framträda, grupperade efter bokläsning, »Bl«, och kön (Tab 4). Flertalet är således i 50-60-årsåldern.

Tab 4. Rättviks kyrkoarkiv. AI:1. Husförhörslängd. 1671-92. Kunskaper i Luthers förklaringar och bokläsning, »Bl«, efter kön. Födda på 1620-talet. Procenttal.

Födda på 1620-t	Ej anteckn. om »Bl«		Bokläsning, »Bl«	
	Män N = 83 %	Kv N = 161 %	Män N = 40 %	Kv N = 23 %
Luthers förkl:				
Buden	76	94	92	100
Trons artiklar	59	92	87	100
Fader vår	11	52	65	100
Dopet	2	28	52	83
Nattvarden	4	21	45	74

Helhetsbilden blir allt klarare för fortsatt diskussion. De icke bokläsande är i majoritet i denna tidiga kohort. I stort sett är kvinnorna många fler än männen, sådan är könsfördelningen efter alla krig. – De boklärd, 33 procent av männen och 12 procent av kvinnorna, kan långt mer i förklaringarna. Men även flertalet av de icke boksynta kan åtminstone de två första förklaringarna utantill. För kvinnorna är försteget hela tiden tydligt. De är förmer i alla huvudstycken, både med och utan bokläsning. De visar hur den muntliga traditionen går före och på dess grund följer läsning av samma och nya texter. Detta stämmer väl med Leksand 1628 och ger även en bakgrund åt barnen i Bygdeå på 1640-talet. Ett sådant grundmönster leder också osökt vidare till några utblickar för vår egen tid.

Hemspråksundervisning och läsforskning i dag. Några slutord

Varför är textföljden så viktig, detta att Fader vår står först i ABC-boken? Eller att den muntliga kunskapen är grund för den lästa? För mig är det en lång historia av forskande, som helt kort inneburit att jag nu kan se nya landskap öppna sig åt alla håll i den västerländska kulturkretsen. På detta sätt har nämligen av allt att döma all gemensam barn- och folkundervisning i vår kultur faktiskt fått sin början, först muntligen och sedan i bok. Det går att pröva och ingående diskutera.

Att kunna Pater noster markerade muntligen gränsen mot obygd enligt en gränstraktat med Norge på 1200-talet, "Då kunde ingen sitt Pater noster i Straumi". Lika slående är de många tidiga ABC-böckerna på skilda språk, tryckta på 1500-1700-talet, med Fader vår,

Ave och Tron som de första läsövningarna. Hit hör även läsbrädorna på kontinenten och Hornbooks i England med Herrens bön som text för barnen.⁸

På motsvarande sätt dyker dessutom Fader vår upp som modernaste reklamtext i dag för datorns (Macintosh) ordbehandlingsprogram med cyrilliska typsnitt, för att nämna en överraskning ifrån forskningens vardagsarbete. Här vibrerar en känslig kompassnål för tydning av läsningens långa vägar till oss – och måhända förbi oss - i dag i vår egen nordliga kulturvrå.

Det känns så, när frågorna kring hemspråksundervisningen för dagens invandrare kommer på tal. Många invandrare är måna om sitt eget kyrkospråk från fornkyrkans tid, ännu i bruk i de gamla orientaliska liturgierna. Här breder läsningens spår än en gång ut sig som ett levande mönster över kulturernas karta. "Kan själva orden. Läser i book". – Intrycken och tankarna blir många både utifrån vår egen och utifrån en långt äldre och vidare kulturtradition. Alt hör hemma i diskussionen om vår egen mångkulturella framtid.

Den gamla muntliga traditionen var således bokstävernans väg till barnen i Bygdeå, en läsning på talets grund, som vi kanske skulle säga. Och det var ingen oäven metod efter vad vi förstår i dag. Den nutida läsforskningen betonar att bekantskap med texten, t ex att först kunna orden utantill, är ett gott stöd långt upp i läsinlärningens stabiliseringsperiod för 10-11-åringar.⁹ En sådan förtrogenhet med texten är förvisso av största vikt även i dag, på samma sätt som poesi eller meditation eller bön är det i en djupare läsning av "själva orden".

Noter

1. Denna artikel ingår i ett större arbete, där det allmänna forskningsläget kommer att diskuteras mer ingående. En aktuell översikt med författare ur en nordisk forskargrupp bildar temanummer av *Scandinavian Journal of History*. 1990:1 med inledande resumé av professor Vagn Skovgaard-Petersen. I ett pågående projektarbete har en omfattande litteraturgenomgång gjorts av Daniel Lindmark, *Läs- och skrivkunnigheten före folkskolan. Historisk läskunnighetsforskning i nordiskt och internationellt perspektiv*. Scriptum 28. Rapportserie utg. av Umeå univ. Forskningsarkivet. Umeå 1990.
2. Bygdén, L., *Härnösands stifts herdaminne*. 1-4. Uppsala 1923-26. Del 1. Sid 191-215.
3. Bygdeå kyrkoarkiv. AI:1. Katekismilängd 1639-1752. Noteringarna för ålder, nattvard etc blir mer svårtolkade under längdens senare tidsperioder.
4. Problemen har diskuterats i Johansson, E., På läsbräda, mikrokort och dator. Eller kyrkolivets böcker i gammal och ny undervisning. i *Föreningen för Lärare i Religionskunskaps Årsbok 1986*. Sid 89-100.
5. Balletini, A.. Gli "Status animarum": Caratteristiche e probleme di utilizzazione nelle ricerche di demografia storica. Ingår i *Le fonti della demografia storica in Italia*. Vol. I.1. Sid 3-42. Rom 1971-72. – De katolska längderna skall ingående diskuteras i det fortsatta arbetet.
6. Bureus, J., *Runa ABC-boken*. Stockholm 1611. Jfr Johansson, 1986.
7. Johansson, E.. Women and the Reading Tradition around 1700: Examples from Sweden and Germany. I *Women and Literacy. Yesterday, to-day and tomorrow*. Stockholm. Under utgivning. Där återges utförligare resultat för Rättviks del.
8. Johansson, E.. Pater noster i Rafnasill och Alphabeta varia. Eller några av kyrkolivets tecken. I *Arkivet, Historien, Rörelsen. Festskrift till Sven Lundkvist*. Sthlm 1987. Sid 139-144. "Där varest Fader vår lyktas" och andra uttryck för denna bön som kulturell och språklig gränsmarkering beaktas t ex i *Svenska Akademiens Ordbok*, F 64-65, Sthlm 1919. Kulturella mönster av detta slag utmanar till fortsatt forskning.
9. Professor Ingvar Lundberg, Umeå, har med sin forskning kring läsprocessen och med sina kulturhistoriska utblickar livligt inspirerat till fortsatt tänkande kring den gamla svenska lästraditionens förlopp och innebörd. En översikt av hans och andra forskares utvecklingspsykologiska schemata för läsning och läsinlärning lämnas i Pagaard, P. E.. Hur kan man stötta elevers läsutveckling? *Läsning*. Tidskr utg av SCIRA. Årg 15:1. Okt 1990. Sid 23-27. – Jfr Hansen, M., Thomsen, P., Varming, O. (red), *Psykologisk-pædagogisk ordbog*. Köpenhamn 1989, 7. uppl. Sid 209.

Hans Olrik

– historiker og skolemand

Af Harald Jørgensen

Valget af denne artikels emne har en ikke ringe tilknytning til den person, som i dag hædres af fagfæller og venner. Professor Hans Olrik (1862-1924) var ganske vist ikke af præsteslægt, men dog af uddannelse teolog. Han var en af tidens førende historikere med dansk og europæisk middelalder som speciale, men vel bedst kendt som den egentlige grundlægger af Statens lærerhøjskole. Han virkede en årrække som formand for Dansk historisk fællesforening, og han var en yderst aktiv og engageret foredragsholder. Han var endelig nordisk orienteret og virkede i mange år med megen entusiasme inden for den danske afdeling af den Letterstedtske forening. På samtlige disse felter har Vagn Skovgaard-Petersen ført arbejdet videre.

Hans Olriks forældre var billedhuggeren og maleren Henrik Olrik og forpagterdatteren Hermina Valentiner. I hjemmet på Christianshavn og senere på det landlige Frederiksberg opvoksede en stor og evnerig børneflokk. Ældst var søsteren Dagmar, som blev en fortrinlig gobelinvæverske. Hans Olrik var selv nr. 2 i søskendeflokken, der omfattede ialt 8 børn. En yngre søster Benedikte lod sig uddanne som malerinde, og hun blev i 1910 gift med den kendte københavnske arkitekt Carl Brummer. Af søskendeflokken må endvidere nævnes de tre brødre, der alle gjorde sig kendte indenfor dansk kulturelt og videnskabeligt liv. Axel Olrik var en fremragende folkemindeforsker, der videreførte Svend Grundtvigs epokegørende indsats indenfor folkeviseforskningen. En anden broder var Eyvind Olrik, der veg lidt uden for de andre søskendes valg af interessesfære. Han studerede jura med strafferet som speciale og sluttede en fornem juridisk karriere som højesteretsdommer. Endelig var der Jørgen Olrik, som valgte museumsvejen som sin løbebane, og som gjorde en betydelig indsats indenfor Dansk folkemuseum og Frilandsmuseet. Også han kunne se tilbage på et stort og omfattende videnskabeligt forfatterskab. Dansk og nordisk kunst, historie og litteratur dyrkedes ivrigt i kunstnerhjemmet på Frederiksberg, og alene valget af børnenes navne vidner om hjemmets tilknytning til Norden og det nordiske fællesskab.

Ligesom brødrene gik Hans Olrik i Metropolitanskolen, blev student i 1879 og teologisk kandidat i 1885. Han havde imidlertid ikke lyst til en gerning inden for folkekirken. Da han på et vist tidspunkt fik tilbudt forstanderstillingen ved Skårup seminarium, hvortil var knyttet præstegerning, afslog han. Derimod var han fra sin tidligste ungdom interesseret i lærergerningen, og i adskillige år underviste han ved forskellige københavnske skoler, bl.a. Vesterbros seminarium, Lyceum og Marie Kruses pigeskole. Helt afskar han dog ikke forbindelsen med teologien, idet han optog manuduktion af teologistuderende i kirkehistorie. Da det var vanskeligt at få studenterne til at komme helt ud til Frederiksberg, søgte han og fik en alumneplads på Borchs kollegium i Store Kannikestræde. I sine efterladte erindringer har han levende skildret, hvilken overgang det var for ham at komme fra det frie

Frederiksberg og ind i det triste og i hygiejnisk henseende ret uhumske latinerkvarter. Hans ophold her blev dog kun kort, idet han i 1887 indgik ægteskab med den unge lovende pianistinde Elisabeth Bruun. Ægteskabet blev ikke lykkeligt og afsluttedes allerede i 1896, da den 34-årige hustru døde i barselsseng. Et par år senere ægtede Olrik Dagmar Hansen, datter af en skibskaptajn fra Nyborg. Hun overlevede sin mand i 6 år. I ægteskabet fødtes bl.a. sønnen, Knud Olrik, lektor i historie ved Haderslev katedralskole.

Opholdet på Borchs kollegium gav anledning til, at man anmodede Olrik om at forfatte et festskrift i anledning af kollegiets 200-års dag i 1889.¹ Egentlig var det meningen, at festskriftet skulle have skildret kollegiets historie gennem alle 200 år, men Olrik havde forregnet sig med hensyn til kildematerialets omfang. Han nåede ikke længere end til den ødelæggende brand i 1728, der fuldstændig tilintetgjorde den oprindelige pompøse bygning og kun sparede den farnesiske Herkulesstatue i haven. Derimod indeholder bogen en fuldstændig fortegnelse over alle kollegiets eforer og alumner indtil jubilæumsdagen. Olrik selv var alumne nr. 839. Han kom også til at holde festtalen, som bl.a. påhørtes af kultusminister Jacob Scavenius, den daværende efor, professor Carl Goos, som i ministeriet Estrups seneste år skulle virke som kultusminister, samt departementschef A. F. Asmussen, alle fremtrædende personligheder, der på afgørende måde fik betydning for den unge Olriks videre skæbne.

Historikeren Hans Olrik

Allerede på dette tidspunkt var Olriks interesse for dansk middelalder-historie blevet vakt, og i særlig grad fængslede ældre dansk kirkehistorie ham. I sit utrykte erindringsværk skriver han, at læsningen af A. D. Jørgensens ungdomsværk om den nordiske kirkes grundlæggelse havde gjort et stærkt indtryk på ham.² Han skriver således i oktober 1916: »Jeg nød at fordybe mig i dette prægtige værk, gå kilderne efter og danne mig en mening om, hvad jeg læste. Inden jeg ret vidste noget af det, følte jeg mig som historiker«.³ Olrik lagde ikke skjul på, at det var A. D. Jørgensen, der indviede ham til historiker.

Det var hos skolebestyrerinde Marie Kruse, at Olrik traf A. D. Jørgensen personlig, og dette gav anledning til hyppige besøg hos det beundrede forbillede i hans hjem på Lindevej. Olrik bekender lige ud, at han havde truffet få mennesker, som han havde haft større udbytte af at samtale med. De mødtes også i den konservative sønderjyske studenterforening »To Løver«. Da han ikke syntes, at den af A. D. Jørgensen forfattede og i 1901 udgivne redegørelse for hans liv og forfatterskab gav et fyldestgørende billede af hans virksomhed som historiker og kulturpersonlighed, begyndte han at samle en række breve fra A. D. Jørgensen til forskellige, navnlig fremtrædende højskolefolk, -med udgivelse for øje. Den afdødes familie ønskede ikke disse offentliggjort. De blev imidlertid stillet til disposition for udgiverne af publikationen *A. D. Jørgensens breve*, som anvendtes som jubilæumsskrift af Den danske historiske forening i 1939.⁴ Olrik viste også sin taknemmelighed for A. D. Jørgensen ved at deltage aktivt i det arbejde, der af foreningen »To Løver« blev gjort for at rejse et synligt minde om sønderjyden A. D. Jørgensen i København.⁵ Det resulterede i den portrætbuste, som står ved vestgavlen af det sjællandske landsarkivs gamle magasinbygning.

Som faghistoriker debuterede Olrik i 1888 med et større skrift om *Knud Lavards liv og gerning*. Inden manuskriptet blev sendt i trykken, foretog han en studierejse til Sønderjylland for at få et personligt indtryk af de lokaliteter, hvor hans ungdomshelt havde færdedes.

Hans Thorvald Olrik
1862-1924, *cand.theol.*
1885, *dr.phil.* 1892 på af-
handlingen »Konge og
Præstestand i den danske
Middelalder«. Han ledede
de Monradske kurser fra
1895 og var grundlægger
af Statens Lærerhøjskole.
Foto: KBs billedsamling.



Derefter fortsatte han sine studier over ældre dansk kirkehistorie, hvilket resulterede i en række studier over forholdet mellem konge og præstestand i ældre dansk middelalder. Olrik havde i forbindelse med disse studier sat sig grundigt ind i den almindelige europæiske middelalderlige kirkehistorie. Det er i det hele taget karakteristisk for Olriks gerning som historiker, at der bag alle hans studier lå meget omfattende læsning, navnlig af tysk og fransk historisk litteratur. Resultatet af disse studier med titlen *Konge og præstestand i den danske middelalder* offentliggjordes i to bind, hvoraf det første, som udsendtes i 1892, skaffede Olrik den filosofiske doktorgrad. 2. bind udkom i 1895.⁶ I de følgende år koncentrerede han sig først og fremmest om større eller mindre afhandlinger, som offentliggjordes i videnskabelige fagtidsskrifter, og hvori han havde lejlighed til at anvende den af Kr. Erslev indførte historiske kildekritik. Emnerne var fortsat hentet inden for dansk middelalderhistorie. I denne forbindelse kan nævnes en større afhandling med titlen *Ælnods skrift om Knud den Hellige*, som udkom i 1893.⁷ Olrik, der var blevet medlem af Selskabet til historiske kilde-

skrifter oversættelse, udgav for dette *Viborgbispen Gunnars levned* (1892) og *Danske helgeners levned* (1893-94). Han blev også knyttet til Dansk biografisk Leksikon og skrev til dette nationalværk flere artikler, bl.a. om A. D. Jørgensen.⁸

Der er ingen tvivl om, at Olriks praktiske gerning med opbygning af Statens lærerhøjskole beslaglagde så meget af hans arbejdskraft, at det hæmmede hans videnskabelige arbejde. Dog slap han aldrig helt interessen for dansk middelalderhistorie, og i årene 1908-09 var han i stand til at udsende sit historiske hovedværk i to bind om *biskop Absalon*. Bogen var tilegnet de danske højskoler, og Olriks fremstilling af denne dominerende lederskikkelse i dansk højmiddelalder har som baggrund en nuanceret redegørelse for et samfund skildret i meget lyse farver. En venlig kritik fremhævede, at Olrik havde fremdraget sider af Absalons virke, som tidligere forskning havde undladt at omtale, men man føjede også til, at forfatteren måske nok havde tillagt Absalon en større personlig indsats, end rimeligt var.⁹ Dog var hans beundring for den fejrede historiske helt ikke helt næsegrus, som tidligere historiske forskeres. Under arbejdet med Absalon har han utvivlsomt haft stor fornøjelse af at diskutere med sin broder Jørgen Olrik, der netop på samme tid var i færd med at udarbejde en ny oversættelse af Saxos Danmarkskrønike. I denne lagde han bevidst an på en gammel sprogtone. Senere udgav Jørgen Olrik sammen med den lærde latiner dr. Hans Ræder en udgave af Saxos latinske tekst.

Det hører med til billedet af Olrik som historiker, at han også var aktiv medarbejder ved forskellige historiske samleværker. Således skildrede han *Norden i den ældre middelalder* i det af Johan Ottosen og senere Niels Møller redigerede historiske oversigtsværk *Folkenes historie*, der udkom med 7 bind i årene 1900-13.¹⁰ Han var også medvirkende ved planlægningen af det af Aage Friis foreslåede historiske værk med titlen *Verdenskulturen*, der udkom med 8 bind i årene 1905-12. Olrik skrev hertil et bidrag om europæisk riddervæsen og korstogskultur.¹¹ Det genudsendtes i 1924 som selvstændig publikation under titlen *Riddertliv og korstogskultur*.

I året 1900 skulle der afholdes en verdensudstilling i Paris, og det besluttedes at præsentere en oversigt over de skandinaviske rigers kulturudvikling i et særligt skrift. I Danmark var det kommunelæge dr. Johan Carlsen, der tog initiativet, og han fik filosofen C. N. Starcke interesseret. Han forlangte imidlertid, at også Hans Olrik skulle indtræde i redaktionen. Det blev et møjsommeligt arbejde for Olrik, og han var kun lidt tilfreds med den franske oversættelse.¹² Resultatet af anstrengelserne blev et digert værk på ikke mindre end 835 sider med titlen *Danmarks kultur ved år 1900*. Olrik redigerede afsnittene vedr. retsordning, folkeoplysning, videnskab og kunst. Selv skrev han nogle artikler om den videregående læreruddannelse, som efter hans opfattelse var en virkelig nydannelse, som ikke kendtes andetsteds. Til værket var knyttet ikke mindre end ca. 90 medarbejdere. Det sker vel kun sjældent, at 4 højt begavede og skriveglade brødre medvirker ved samme publikation. Foruden Hans Olrik stod på medarbejderlisten Axel, Eyvind og Jørgen Olrik.

Fra 1911-20 varetog Hans Olrik hvervet som formand for den i 1909 stiftede *Dansk historisk fællesforening*. Denne organisation havde til formål at fremme den lokalhistoriske forskning i Danmark og skabe et fælles forum for dets udøvere. Olrik betragtede denne virksomhed som en naturlig videreførelse af sit arbejde inden for Statens lærerhøjskole. Han var på mange måder en ypperlig administrator, og det lykkedes ham bl.a. af skaffe fore-

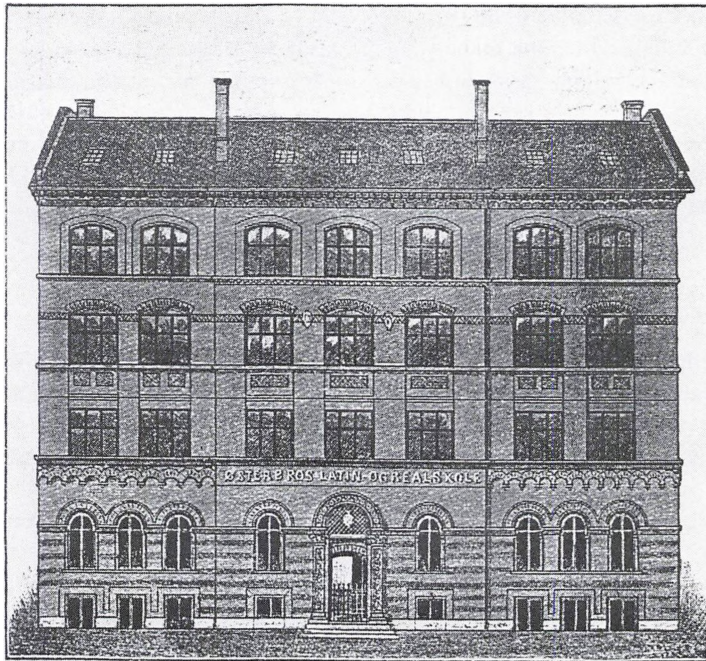
ningens i 1914 oprettede tidsskrift *Fortid og Nutid* en statsunderstøttelse. Formandshvervet gav Olrik rig lejlighed til at øve en betydelig indsats indenfor det folkelige kulturelle arbejde, og ved flere af årsmøderne glædede han en stor forsamling med et åndfuldt historisk foredrag. Ved årsmødet i Sorø i 1913 talte han således ved et friluftsmøde, der havde samlet ca. 700 deltagere om Valdemarsdagen, ved årsmødet i Kalundborg i 1920 var emnet Esbern Snare og i Haderslev i 1922 skildrede han endnu engang sin gamle helt Knud Lavard. Man hædrede ham ved hans afgang med at udnævne ham til æresmedlem. »Af de mange formandsskaber, jeg har haft, var dette mig kærest«, skriver han i sit erindringsværk.¹³

Grundlægger af Statens lærerhøjskole

Omkring midten af 1890erne stod Olrik over for et vanskeligt valg. Han havde på det tidspunkt skabt sig et navn som historiker, men der tegnede sig også en mulighed for at komme til at øve en personlig indsats på et vigtigt pædagogisk område, nemlig en videreudvikling af læreruddannelsen. Olrik valgte den sidste mulighed, og på dette område kom han til at udføre sin livsgerning.

Ved den store skolereform i århundredets begyndelse havde man fået oprettet en almindelig folkeskole i by og på land, og samtidig var der før og siden indrettet såkaldte seminarier, som gav lærere den fornødne uddannelse til at bestride den almindelige undervisning i folkeskolen. I 1856 havde kultusminister D. G. Monrad oprettet nogle fortsættelseskurser for købstadslærerne, de såkaldte »Monradske kurser«. De havde til at begynde med en varighed af 2½ år, men indskrænkedes efterhånden til 1 år og stod kun åbne for realskolelærere. Ved siden heraf afholdtes også enkelte mere kortvarige kurser. Denne kursusvirksomhed søgtes dog kun af få lærere. Inden for kultusministeriets ledende embedsmænd var man klar over, at en udbygning var nødvendig, men foreløbig blev det kun til en række foreløbige overvejelser. Virkelig skred i arbejdet kom først efter, at ministeriet Estrup i 1894 var trådt tilbage.

I de indledende drøftelser blev Olrik tidligt inddraget.¹⁴ Det skyldes bl.a. hans bekendtskab med departementschef Asmussen og det ry, der stod omkring hans lærergerning ved forskellige københavnske skoler. På ministeriets vegne foretog han en række studierejser til de skandinaviske lande og senere til Frankrig for at studere en udbygget læreruddannelse. Olrik selv kom til det resultat, at man måtte arbejde på at få oprettet, hvad han kaldte et videregående seminarium. Dette kunne der imidlertid ikke skaffes den fornødne bevilling til, og indtil videre fortsatte den hidtidige ordning. I 1895 indtrådte imidlertid vendepunktet, og kultusministeriet anmodede Olrik om at overtage en stilling som forstander for den fremtidige læreruddannelse. Olrik, der på det tidspunkt egentlig regnede med, at han havde gode chancer for at udnævnes til leder af Jonstrup seminarium, opstillede en række betingelser for at opgive denne stilling, og da der i ministeriet var tilslutning til at gå ind på hans forslag, valgte han at satse på den lidt usikre fremtid. Ollriks forslag gik ud på, at man fremover skulle satse på en række et-årige kurser, som alle lærere, også uden for folkeskolen, kunne søge adgang til, og antallet af fagkurser skulle væsentligt udvides. Der skulle nu ikke alene undervises i samtlige skolefag, men også i sådanne fag, som var egnet til at udvikle lærernes modenhed og åndsudvikling. Et krav var endvidere, at der blev skaffet faste



Østerbro latin- og realskoles bygning i Odensegade på Østerbro. Længe havde Olrik kæmpet for at få bedre lokaler til Statens lærerhøjskole. Efter systemskiftet i 1901 lykkedes det, også takket være kultusminister J. C. Christensens levende interesse for lærerstandens faglige videreuddannelse. Lærerhøjskolen fik mulighed for at overtage den gamle latinskolebygning i Odensegade. Her indrettedes også en tjenestebolig for forstanderen. Gengivet efter skoleprogram for Østerbro Latinskole 1894/95.

lokaler for denne undervisning, og at der blev stillet midler til rådighed til opbygning af et bibliotek og de fornødne faglige samlinger. Ved siden af de et årige kurser afholdtes også 3-måneders kurser i forskellige fag.

Olrik havde selv overtaget undervisningen i almindelig historie og i kirkehistorie. Det var imidlertid hans fortjeneste, at det lykkedes ham at skaffe en række fremtrædende lærere til de forskellige kurser, heriblandt ikke få universitetsprofessorer. Med en ikke helt dulgt spydighed talte man om »Olriks universitet«. Som eksempler på lærere kan nævnes professorerne Kr. Kroman (pædagogik), J. K. Sandfeld (fonetik) og Vilh. Andersen (dansk litteratur). Senere knyttedes universitetslærere som Johs. Brøndum-Nielsen (dansk sprog), M. T. T. Bøgholm (engelsk), Knud Berlin (statsforvaltning) og Francis Beckett (kunsthistorie) til skolen. Olrik ønskede også, at danske lærere skulle have undervisning i svensk sprog og litteratur, og som lærere i disse fag engageredes Ida Falbe-Hansen og senere lektor Valfrid Palmgreen Munch-Petersen.

Udviklingen tog yderligere fart efter systemskiftet i 1901. Som ny kultusminister tiltrådte J. C. Christensen, selv gammel skolelærer og interesseret i at skaffe lærerstanden de bedste uddannelsesmuligheder. I sit erindringsværk skildrer Olrik, hvorledes han forhandlede med den nye kultusminister i hans lille beskedne hotel i Nyhavn, og han betegner den jyske skolelærer som simpelthen Danmarks mægtigste mand. De lokaler, som var stillet til skolens disposition i en lejlighed i Stormgade nr. 17, slog slet ikke til, og det blev nu den vigtigste opgave at skaffe plads til de mange elever og de stadigt voksende samlinger. Man forsøgte forskellige muligheder, men havde omsider chancen for at købe den ejendom i Odensegade på Østerbro, som tidligere havde været benyttet af Østerbros latin- og realskole. Enkelte ombygninger var nødvendige, men bygningen var fra begyndelsen indrettet til skolebrug, og der var god plads. Der indrettedes endvidere en særlig tjenestebolig for forstanderen, som nu førte titel og oppebar løn som rektor, og i øverste etage fik man indrettet et moderne skolekøkken. En særlig køkkenskolelærerindeuddannelse var en af de mange uddannelser, som der nu kunne skabes mulighed for. Det var en stor dag i Olricks liv, da han i nærværelse af kultusminister J. C. Christensen kunne holde indvielsestalen i den nye skolebygning i Odensegade, som i øvrigt blev hans hjem indtil hans død i 1924.

Olrik udgav kort efter indvielsen et digert værk om *Danmarks lærerhøjskole 1856-1906* (1906). I det afsluttende kapitel lyser glæde og tilfredshed over det, man har nået. Skolen optager nu 1.200 elever årligt og der tilbydes undervisning i ca. 50 fag. Undervisningen er kendetegnet ved frihed i fagvalg, selvarbejde i studiet og råderum for den enkeltes lyst og evner. Der holdes ingen eksaminer, og der arbejdes ikke efter et fastlåst program. Med stolthed konstaterer Olrik, at Danmark er gået i spidsen for en moderne videreuddannelse af lærere. De kommer frivilligt for at dygtiggøre sig i deres arbejde, og de finder sig ikke for gode til at påtage sig en elevs rolle. Hele denne indstilling må siges at være naturligt i Grundtvigs fædreland. Og Olrik slutter: »Lærerhøjskolens gerning er stadig i fremgang, dens opgaver skrumper ikke ind, men vokser bestandig. Her ydes jævnt og stille en skærv til det danske folks kamp for indadtil at vinde, hvad udadtil er tabt.«¹⁵

Sekretærhvervet i den Letterstedtske forenings danske afdeling

Endnu en side af Hans Olricks livsgerning bør omtales, nemlig hans mangeårige virksomhed som sekretær i den danske afdeling af den Letterstedtske forening og det hertil knyttede hverv som dansk redaktør af det af foreningen udgivne »Nordisk Tidsskrift«. I ca. 27 år varetog Olrik disse betydningsfulde opgaver.¹⁶

Siden 1880 havde professor og senere rigsantikvar Oscar Montelius virket som hovedredaktør af dette betydningsfulde nordiske kulturtidsskrift. Han havde i mange år haft kunsthistorikeren Julius Lange som dansk redaktør, og da denne døde i 1896, udpegede Montelius Hans Olrik til hans efterfølger. Allerede nogle år i forvejen havde Olrik gjort Montelius' bekendtskab under et skolemøde i Stockholm, og Montelius var sikker på, at Olrik ville føre det danske redaktørvirke videre, således som han – hovedredaktøren – ønskede, at det skulle ske. Montelius døde i 1921, og herefter overgik hvervet som hovedredaktør til professor Nils Herlitz. Til belysning af Olricks redaktørgerning findes ca. 300 breve fra ham til Montelius. De opbevares i Rigsantikvariets arkiv i Stockholm.

Som hovedansvarlig for tidsskriftet var Montelius en streng og kritisk chef, og Olrik måtte

flere gange påtage sig det ubehagelige hverv at meddele en dansk forfatter, at hans afhandling ikke havde fundet nåde for chefredaktørens øjne. Olrik blev med årene meget forsigtig med at antage et bidrag, inden den endelige afgørelse var faldet i Stockholm. Han måtte også af og til anvende al sin overtalelsesevne for at skaffe en ung og ukendt videnskabsmand indpas i Nordisk Tidskrift. De mange breve viser, at Olrik tog sin redaktørgerning meget alvorlig. For ham var tidsskriftets hovedformål at tjene til at udbygge det skandinaviske kulturelle samarbejde. Det er umiskendeligt, at Olrik i første række var interesseret i det dansk-svenske samarbejde, medens han kun sjældent kommer ind på det dansk-norske forhold. Under unionskrisen i 1905 var Olriks sympati så afgjort på svensk side, og han var slet ikke tilfreds med den danske tronkandidatur. Da man i 1909 ville fejre mindet om stormen på København i februar 1659 med afsløring af et mindesmærke, tog Olrik initiativ til at lade ministeriet forhindre denne tanke. For ikke at skade det dansk-svenske forhold nøjedes man med en mindefest på Københavns rådhus, hvor Olrik holdt talen og således kunne bestemme, hvad der skulle siges i den anledning.

Hvad der navnlig optog Olrik som dansk redaktør var at drage omsorg for anmeldelse af videnskabelig litteratur, som måtte kunne interessere den svenske videnskabelige verden. Blandt anmelderne finder man flere af de kulturpersonligheder og videnskabsmænd, som Olrik i forvejen kendte og havde knyttet til lærerhøjskolens stab af undervisere. Her skal kun nævnes et enkelt navn, som i en meget lang årrække var en yderst flittig anmelder, nemlig forfatteren Niels Møller. Selv tog Olrik sig af anmeldelse af udkommen historisk litteratur.

Kun yderst sjældent optrådte han som forfatter af egentlige artikler, og af disse skal kun en enkelt fremhæves. Det var hans omfattende imødegåelse af den svenske statistiker Gustav Sundbärgs bog *Det svenska folklynnnet* (1911), hvori forfatteren havde forsøgt at karakterisere henholdsvis svensk og dansk folkekarakter. Artiklen bærer vidnesbyrd om Olriks vidtfavnende kendskab til svensk historie og ikke mindst svensk litteratur. Blandt de professorer, som det lykkedes Olrik at få knyttet som aktive medarbejdere ved Nordisk Tidskrift, var også litteraturforskeren Valdemar Vedel. I et af de sidste breve til Montelius nævnte Olrik Vedel som en passende efterfølger i redaktørstolen. Nu døde Montelius før Olrik, og det blev ikke Vald. Vedel, men hans søster, fabrikinspektør Annette Vedel, som professor Herlitz valgte som Olriks efterfølger. Annette Vedels moder var svensk (Fanny Hebbe), og hun havde i sin ungdom virket nogle år som amanuensis i matematik ved Stockholms högskola. Mon ikke Olrik ville have godkendt dette valg?

Afsluttende bemærkninger

Til Olriks historiske forfatterskab må vel også henregnes det manuskript til erindringer, som opbevares i Rigsarkivet. Størsteparten af det foreligger i form af en maskinskrevet afskrift på 259 foliosider. Hertil er udarbejdet et personregister omfattende ikke mindre end 725 navne. I dette register er ikke optaget en række nære slægtninge, som ofte omtales. Afskriften er foretaget af Olriks søn, lektor Knud Olrik, Haderslev, og han har ligeledes udarbejdet personregisteret. Kun det sidste kapitel – nemlig 12. kapitel – foreligger i manuskript. Det har fået overskriften: Lidt politik i årenes løb.

Udfærdigelsen af dette erindringsværk er blevet til over en periode på ca. 3 år. Det blev

XII Lidt politik i årenes løb.

581

Nedskrevet
November 1918.

J mit barndomsstøfens var den politiske interesse ikke videre stærk. Man hørte knap nok nogen politiske henrydning, endrige nogen politiske drøftelse. Allermindst kendte det tænkes, at vælgerne gik højt på grund af uenighed om spørgsmålet af den art. Far var indpræget national; ~~han~~ ^{han} ~~ikke~~ ^{ikke} ~~hillede~~ ^{hillede} at Mors Moder Julie fra Kiel — søster til Mormor

Som omtalt er det kun det sidste kapitel i Olriks erindringsværk, som er bevaret i original. Det har fået overskriften: Lidt politik i årenes løb, og det indeholder en række karakteristikker af forskellige politikere, som stillingen som forstander af Statens lærerhøjskole bragte ham i kontakt med. På et vist tidspunkt var Olrik selv opstillet til Folketinget, men blev ikke valgt.

påbegyndt i sommeren 1915, og i løbet af nogle måneder var de første udførlige kapitler nedskrevet. Derefter indtraf en pause, og arbejdet genoptoges først et års tid senere. Nye pauser indtrådte undervejs, men sidste kapitel blev skrevet i november 1918.

Manuskriptet er yderst detaljrigt, og de første kapitler om slægten, barndommen og ungdomsårene fylder godt halvdelen af det foreliggende manuskript. I denne forbindelse kan nævnes, at Olrik allerede i 1901 havde udarbejdet en ny og omarbejdet fremstilling af en tidligere stamtavle over familien Olrik med titlen *Familien Olriks Slægtebog*. Heri indgik ret udførlige levnedsskildringer af de enkelte mere fremtrædende familiemedlemmer. Olrik havde gjort meget ud af en psykologisk karakteristik af forfædrene. Som motto på slægtebogen satte han Bjørnsons ord: Ikke på de høje tinder — ikke i de dybe fald, men i støt og ærlig virken og i troskab mod sit kald. Da han mange år senere omtalte slægtebogen i sit erindringsværk, føjede han lidt trist til: Desværre har et medlem af slægten senere præsteret et dybt fald, således at disse linier næppe mere kan anvendes. Mon det ikke er at tage lidt vel tungt på det? Der findes som regel sorte får i de fleste gamle familier.¹⁷

Erindringsværket giver ikke blot en række udførlige oplysninger om familien og den nærmeste omgangskreds. Det indeholder også en række detaljerede oplysninger om store og små begivenheder på Olriks livsbane. Hermed bringes adskillige væsentlige begivenheder i deres rette perspektiv, og man får et dybere kendskab og nærmere forståelse for baggrunden for afgørende beslutninger. Olrik kan udmærket fortælle en god historie, og han nøjes aldrig med blot at nævne en person. Der føjes som regel en nærmere karakteristik til, og med hensyn til de personer, som havde stået ham imod, kan han godt udtale en ret så fordømmende opfattelse. En fremstilling så fyldt med detaljer og navne, kan vel ikke alene bygge på sin forfatters gode hukommelse, men forudsætter mere samtidigt kildemateriale i form af optegnelser og breve. Sådant materiale synes ikke at eksistere i dag, og de mange breve til Oscar Montelius er en undtagelse fra denne almindelige konstatering. Hvad Olrik selv har tænkt sig med manuskriptet står hen i det uvisse. Det mest sandsynlige er, at han nok har forestillet sig ved lejlighed at fortsætte og afslutte værket, men han nåede det ikke.

Noter

1. *Festskrift i anledning af Borchs kollegiums 200-års jubilæum* (1889). Foruden Olrik medvirkede følgende alumner som forfattere med bidrag inden for deres respektive fagområder: L. Glahn, Chr. Blinkenberg, C. Rosenkjær og Emil Kofoed.
2. Som privatarkiv nr. 6079 opbevares i RA Ollriks arkiv hovedsagelig bestående af en maskinskrevet renskrift af et større erindringsværk, forfattet af Olrik. Se nærmere s. 146. I det følgende citeret: Erindringsværket.
3. Erindringsværket s. 144
4. *A. D. Jørgensens breve*. Udgivet af den danske historiske forening i hundredåret for dens stiftelse. (1939). I det følgende citeret: Breve. Om Ollriks indsamling af breve fra A. D. Jørgensen, se indledningen til det citerede værk s. IV-V.
5. Harald Jørgensen: Hvor skal busten stå? *Arkiv. Tidsskrift for Arkivforskning* (1989) s. 156-169.
6. Forsvaret fandt sted 12. februar 1892. Som 1. opponent optrådte Kr. Erslev, hvis opposition er trykt i *Hist. Tidsskrift* 6. rk. III (1891/92) s. 602-26, og desuden professorerne Ludv. Wimmer, Fred. Nielsen og Johs. Steenstrup.
7. Afhandlingen er trykt i *Hist. Tidsskrift* 6. rk. IV, s. 205-91. I erindringsværket s. 173 kalder Olrik denne artikel »den skarpeste kildekritiske undersøgelse fra min hånd«.
8. Breve s. 316f. og 376.
9. Johs. Steenstrup i *Hist. Tidsskrift* 8. rk. II (1909-10) s. 272-73.
10. *Folkenes historie* bd. 3 (1908).
11. *Verdenskulturen* bd. 4 (1907-08).
12. Erindringsværket s. 241-42.
13. Erindringsværket s. 255.
14. Foruden det af Olrik udarbejdede skrift *Danmarks Lærerhøjskole 1856-1906* (1906) indeholder erindringsværkets s. 169-252 en række supplerende oplysninger om personer og begivenheder indenfor tilblivelsen af Danmarks lærerhøjskole og de nærmeste år derefter.
15. *Danmarks Lærerhøjskole 1856-1906* (1906) s. 252.
16. *Nordisk Tidsskrift* 1984 s. 51-57.
17. Erindringsværket s. 243.

Seminariets betydning for lokalsamfundet

– historisk og aktuelt belyst

Af Tage Kampmann

Betydning for erhvervslivet

Seminiernes Planlægningsudvalg¹ spurgte i januar 1969 Direktoratet for Egnsudvikling, om nogle af de synspunkter, som lå bag loven om egnsudvikling, kunne tillægges betydning i seminarieplanlægningen. Udvalget fandt det vigtigt at få afklaret, om placering af et seminarium i et egnudviklingsområde på længere sigt ville få betydning for områdets erhvervsmæssige udvikling.

Allerede en uge efter udvalgets brev var afsendt, reagerede Direktoratet. Svaret var næsten lakonisk, men det var tydeligt, at man havde gjort sig umage for at få det til at fylde noget. Efter at have nævnt betydningen af, at gymnasiale og tilsvarende ungdomsuddannelser gjorde en egn attraktiv – og dette blev man just ikke spurgt om – svarede man: »Man har derimod ikke noget indtryk af, at de lokale muligheder for uddannelse på et seminarium har nogen væsentlig betydning for virksomhedens lokaliseringsvalg eller for rekrutteringen af medarbejdere. Den egnudviklingsmæssige effekt af et seminarium består således overvejende i den økonomiske betydning, seminariets lærerstab og elever har som forbrugere af varer og tjenester«.

Dette svar var ikke overraskende for udvalget, for man fik rent faktisk dét at vide, man havde ventet. Det lokale erhvervsliv havde glæde af seminariet.

En oplevelse i begyndelsen af 1980'erne kan i sin enkelthed bekræfte dette. I 1982² blev Ranum Statsseminarium ikke nedlagt, men ministeren (Bertel Haarder) havde opstillet nogle kriterier for nedlæggelse af seminarier de kommende år. Disse kriterier byggede på ansøgstal og antal studerende, der fortsatte på 2. årgang på seminariet. Tilgangen var beskeden i Ranum, og nedlæggelsesplaner rumlede. En dag ringede den lokale boghandler til mig, som da var pædagogisk-administrativ chef for seminarierne, og han spurgte: »Skal jeg sælge min boghandel? Jeg har et tilbud nu.« Han fik selvfølgelig ikke et præcist svar. Et år efter var seminariet nedlagt på grundlag af de nævnte kriterier – og boghandleren lukkede snart.

Hver gang Folketinget har drøftet seminarienedlæggelse, er spørgsmålet om seminariets betydning for lokalsamfundet bragt på bane. Det skete i 1931/32, i 1982 og i 1988/89. Disse tre tidspunkter betegner 1900-tallets kritiske år i seminarieplanlægningen, hvis man da tør bruge det ord om tilsyneladende vilkårlige og stærkt følelsesmæssige afgørelser vedrørende seminarienedlæggelser. – Det er i øvrigt karakteristisk, at man aldrig har talt om planlægning ved oprettelse af seminarier, men herom senere. – Både medlemmer af Folketinget og

seminarierne selv har i disse krisesituationer peget på seminariets betydning i det lokale område uden at uddybe begrebet nærmere.

Det har i den politiske debat og i seminariernes eget forsvar for deres eksistens været hævdet med megen styrke, at disse helt særlige institutioner har overordentlig betydning for landsdelen, egnen og byen. Men denne betydning har ikke været nærmere beskrevet eller specificeret. Det skal derfor være denne artikels hensigt at søge at finde svar på, om der er dækning for påstanden om, at denne betydning har eller har haft et indhold ud over det erhvervsmæssige. Det er jo indlysende, at 50-80 lærere og 300-600 studerende præger lokalhandelen og servicefagene i en seminarieby, og jo mindre byen er, jo stærkere bliver betydningen. Det er ligeledes klart, at lærerne vejer tungt som skatteydere i en landkommune, hvor flertallet er jordbrugere, småhandlende eller fiskere. Men dette økonomiske aspekt finder kun sjældent udtryk, når man taler om værdien eller betydningen af at bevare sit seminarium. Man taler om betydningen i vage vendinger og ligesom med en indforstået opfattelse.

Hvad denne betydning så kan bestå i, skal herpå søges besvaret, men inden dette sker, vil det blive undersøgt, om der ved oprettelse af seminarier er taget hensyn til dette lidt u håndgribelige element »betydning for lokalsamfundet«.

Oprettelse af seminarier – skete det i »betydnings«-hensigt?

Det første seminarium nord for Kongeåen blev som bekendt oprettet på initiativ af »Den store Skolekommission« fra 1789. Det oprettedes ved kgl. reskript af 25. juni 1790 og blev indrettet på Blaagaard på Nørrebro lige uden for København. 14. marts 1791 kom seminariet i gang. Joakim Larsen skriver i sin skolehistorie³ følgende om placeringen af dette første seminarium: »Foreløbig ville kommissionen indskrænke sig til at oprette eet seminarium og dette skulle ligge i København, for at kommissionen, hvis medlemmer var bundne af Hovedstaden, selv kunne bestyre det, følge de første forsøg og foretage de forandringer, som viste sig nødvendige.« Placeringen skete altså ikke ud fra tanken om, at seminariet ville »betyde« noget for København, men det ville skaffe Nordsjælland lærere. Dets placering var altså mest praktisk begrundet.

Det næste seminarium oprettedes på Brahetrolleborg ved kgl. reskript af 6. juni 1794. Grev Ludvig Reventlow var medlem af kommissionen og ejer af godset. Reventlow var pædagogisk engageret og stærkt optaget af bøndernes oplysning. Men igen var stedet primært valgt af grunde, der i højere grad var personfikserede end beroende på almene hensyn. Men retfærdigvis skal det siges, at Reventlow havde egnen i tankerne. Sydfyn skulle forsynes med gode lærere, og på den måde kom lokalsamfundet ind i billedet.

Herefter kom perioden med præstegårdsseminariernes oprettelse 1801-1816. Alle disse otte seminarier begyndende med seminariet i Vesterborg på Lolland med pastor P. O. Boisen (senere biskop) som forstander blev oprettet, hvor der fandtes pædagogisk interesserede præster med blik for almuens oplysning. Boisens tanke om »læreren som den oplyste bonde blandt bønder«⁴ vandt genklang, og seminarierne kom til at ligge som »tarvelige seminarier, oprettede i præstegårde«.⁵ Efter oprettelsen af seminariefonden i 1805 gik det slag i slag, og landet fik seminarier fra Borris midt på den jyske hede, i Lyngby på Djursland og minsandten også i Besser på Samsø og helt over til Nylars på Bornholm. Alle blev de sat i



Seminariernes placering 1791-1991. Tegning: DLH.

gang ved driftige præsters indsats, og alle – undtagen Skårup på Sydfyn (oprettet i 1803) – er i dag nedlagt. De fleste blev nedlagt efter en beslutning allerede i 1824, og i en årrække var der kun fire seminarier, indtil Jelling blev oprettet i 1841. Dette blev oprettet for at skaffe lærere til den dansksindede befolkning i Sønderjylland, og i dets første 10-15 år kom et betydeligt antal elever herfra. På samme måde forsynede de små seminarier fra århundredets begyndelsen deres egn med lærere, og på den måde fik disse første seminarier betydning for lokalområdet i videre forstand.

En ny grundlæggelsesperiode kom fra 1857 til 1909. I dette tidsrum oprettedes der udelukkende private seminarier. Foruden kvindeseminarierne N. Zahles, Femmers og Th. Langs oprettedes de væsentligst med baggrund i de kirkelige vækkelser – først den grundtvigske og i periodens sidste del den indremissionske. Disse seminarier var i egentlig forstand private. De blev etableret helt ved ejerens egne midler, og i nogle tilfælde blev de med årene helt gode forretninger. Men staten gav også de private seminarier rimelig gode livsbetingelser ud fra en liberalistisk holdning. De nye seminarier fandt plads både i by og på land, og i sidstnævnte tilfælde havde de rod i en højskole (Gedved og Nørre Nissum). Fra denne periode eksisterer de fleste endnu, men nogle af dem under ændrede vilkår (f.eks. statsovertagelse af Blaagaard, som blev sammenlagt med Emdrupborg i 1984 og med Jonstrup i 1989, og Vordingborg, eller sammenlægning af Aarhus og Marselisborg i 1989).

Den tredje og sidste periode går fra 1949 til 1960 og blev de større købstæders æra. Grunden til oprettelse var nu en stor og stadig voksende lærermangel. Især pressede man på i de dele af landet, hvor mangelen var særlig følelig. Ministeriet hævdede ganske vist med statistisk belæg,⁶ at der ikke var sammenhæng mellem seminarieplacering og lærermangel. Men et sådant sagligt argument havde ikke megen politisk gennemslagskraft. 11 nye seminarier kom til, og bortset fra Københavns Aftenseminarium, som kan anses for det sidste idéseminarium, blev det som nævnt de større byers tur. Ålborg og Esbjerg fik sammen med Kolding, Herning, Skive og Hjørring deres seminarier, og flere af de nye blev senere nedlagt eller sammenlagt i 1982 eller 1989.

Om seminarieplaceringen kan det generelt siges, som Vagn Skovgaard-Petersen og Ingrid Markussen gør det i betænkningen om seminarieplanlægning fra 1969:⁷ »Mønstret er mindre klart, når det drejer sig om seminariernes geografiske placering. Her må øjensynlig sættes en ret bred margin for »tilfældigheder««. De to skolehistorikere udtaler sig her så diskret danet, som kun de kan gøre det!

I resuméets form kan de tre perioder personificeres ved oplysningsivrige præster, engagerede kristne pædagoger eller lægfolk (både mænd og kvinder) og ambitiøse borgmestre. De havde hver for sig ud fra deres tids forudsætninger tænkt på seminariets »betydning« for lokalsamfundet i en eller anden tolkning. Denne var klarest hos den sidste gruppe, som ikke var skolefolk, men politikere, og som under dække af lærermanglen fik en institution til byen til gavn for erhvervslivet og for deres egen prestige. Så er det sagt!

Den midterske gruppe befandt sig ofte i en lidet misundelsesværdig, næsten skizofren situation. Problemer for forstanderne ved de første private »retningsseminarier« (de grundtvigske) var, at de på én gang selv ejede seminariet og samtidig ville tjene en åndelig sag. Denne blanding af materie og ånd var et problem, netop når »betydningen« i videre forstand skulle udkrystalliseres. Aktieselskaber eller selvejende institutioner kom først ind i billedet med oprettelsen af IMs senere seminarier efter århundredskiftet og ved omdannelsen af

kvindeseminarierne til selvejende seminarier. Det er næsten utroligt at forestille sig, at de sidste privatejede seminarier først blev selvejende i midten af dette århundrede. »Seminarieproprietærerne« levede længe.

For præsterne i oplysningstiden var det enklere. Opgaven lønnes af staten, samfundsordningen var ukompliceret, og de progressive præster kunne uden forstyrrende mistanke eller svinkeærinder tjene sagen.

Betydning i videre forstand – begrebsindkredsning

Hvis man tænkte sig, at man stillede vore dages medlemmer af Folketinget spørgsmålet: »Hvad betyder seminariet egentlig for lokalsamfundet?«, ville svaret komme tøvende. Dette er et postulat, men det bygger på læsning og overværelse af talrige debatter i Folketinget om seminarienedlæggelse. Altid nøjes forsvarerne for et truet seminarium med at pege på, at »seminariet betyder så meget for egnen eller byen«. Betydningen for erhvervslivet omtales ikke, og den øvrige betydning antages for implicit forstået. Postulater bygger også på deltagelse i en lang række seminariejubilæer i de sidste 25 år. Altid har der fra den lokale kreds af folketingsmedlemmer og fra lokalpolitikere lydt både varme og stærke ord om seminariets betydning, og igen og igen har i hvert fald jeg ventet på en eller anden form for specifikation heraf eller blot en eksemplificering.

Den nævnte implicite forståelse beror uden tvivl på, at der er bevaret en overbevisning om, at et seminarium har været og stadig er et kulturelt kraftcenter og et åndeligt arnested. Spørgsmålet, som rejses her er altså, om denne antagelse eller opfattelse har bund i virkeligheden historisk eller aktuelt.

Forbehold og problemer ved løsning af opgaven

En undersøgelse heraf rummer en række problemer, som betyder, at resultatet må tages med nogle forbehold. Den belyser selvsagt ikke alle aspekter i problemstillingen. Og det er vanskeligt at afgøre, hvordan et åndeligt kraftfelt opstår og virker – og eventuelt forgår. Dernæst må det konstateres, at et sådant felts virkninger ikke lader sig måle hverken kvalitativt eller kvantitativt.

Jeg har valgt at afgrænse opgaven til at gælde et mindre antal landseminarier. Grundene hertil er flere. Det er evident, at seminarier i København, Århus og Odense ikke har haft nogen som helst chance for at placere sig i lokalsamfundet, og en række seminarier i en række større og mellemstore byer er så nye, at undersøgelsen ikke kan få historisk perspektiv. Her tænkes bl.a. på Aalborg, Esbjerg, Kolding, Herning og Hjørring. Litteratursøgningen har ligeledes begrænset mulighederne. Tilbage i undersøgelsen er følgende blevet: Skårup (1803), Jelling (1841), Ranum (1848), Gedved (1862) og Nørre Nissum (1892). Her er tre statsseminarier (Gedved betragtes som privat, da staten først i 1961 overtog det) og to private, og gruppen indeholder et typisk grundtvigsk (Gedved) og et indremissionsk (Nørre Nissum). Geografisk er fordelingen ujævn, for der mangler et sjællandsk, men et typisk landseminarium findes ikke i Østdanmark. Der er for øvrigt den fordel ved udvalget, at de alle fem på et eller andet tidspunkt har været truet med flytning eller nedlæggelse, og to er nedlagt (Ranum og Gedved).

Det har været en vanskelighed at adskille et seminarium fra den eller de personer, som i en epoke har præget livet omkring seminariet. Der sker en identifikation mellem f.eks. seminarium og forstander. Det finder man typisk i Silkeborg, hvor man enten gik på »Vinther«s eller på »Lang«s – navnene på ejerne af byens to seminarier i mere end en menneskealder. Tilsvarende var først P. Bojsen og senere Jens Byskov identiske med Gedved. Noget tilsvarende skete ikke ved statsseminarierne, selv om markante personligheder som H. J. M. Svendsen i Jelling og Georg Christensen i Jonstrup prægede deres elever sådan, at man f.eks. talte om »Georgs drenge« i Jonstrup. I visse tilfælde kan man tale om en vis vekselvirkning mellem seminarium og by eller egn, og denne vekselvirkning søges inddraget, og der vil ikke altid blive skelnet mellem person og institution af ovennævnte grunde.

I denne artikel er omfanget af betydningen søgt belyst ved hjælp af seminariernes egne publikationer (jubilæumsskrifter, årbøger o.l.). Man kunne måske med udbytte have inddraget lokalhistorisk materiale, men det er ikke sket. Dette må naturligvis betragtes som et forbehold i forhold til emnet.

Der er også forbehold i den kendsgerning, at jeg er bevidst om at have den fordom – og jeg er også talrige gange anklaget for at have den – at seminariets betydning i lokalsamfundet i dag er minimal, når betydning ansues ud fra det udvidede begreb. Herved kan der med rette eller urette rejses tvivl, om mine kilder er udvalgt neutralt eller tendentiøst. Bestræbelsen har selvsagt været den første.

Mange forhold kan medvirke til, at det er svært at få hold på emnet. Man kan forestille sig, at seminariets leder eller lærere i egne skrifter har været for beskedne eller blufærdige til at nævne seminariets betydning for lokalsamfundet. Dette kan gælde visse personer i en given tid. En sådan holdning kan stå i stærk modstrid til en meget positiv selvbeskrivelse, som gør sig gældende ved det samme seminarium i en anden periode. Sådanne modsatte tendenser må også forstås på baggrund af seminariets specifikke situation. I rolige tider er der ingen grund til at fremhæve seminariets lokale betydning. I perioder, hvor der derimod er fald i tilgangen, eller hvor seminariet ligefrem er truet med nedlæggelse, er der ingen grænser for den lokale betydning, som seminariet tillægges.

Et andet forhold, der kort skal omtales, er, at det ikke er muligt at sammenligne ældre og nyere jubilæumsskrifter uden videre. De ældre er karakteriseret ved, at forstanderen ofte har skrevet pædagogiske, opbyggelige eller rent historiske artikler, og så har skriftet ellers i det væsentlige bestået af bidrag fra tidligere elever fra nær og fjern. Fælles for disse artikler er næsten altid en varm hilsen og tak til det gamle seminarium eventuelt med beskrivelse af markante personer fra dengang. Af og til har disse artikler et næsten panegyriske præg, som kan minde om mænds erindringer fra soldatertiden.

Vor tids tilsvarende udgivelser er præget af, at artiklerne nu ofte skrives af faglærere og ikke sjældent med et fagdidaktisk sigte. Hertil kommer, at seminarierne har fået lærere i samfundsfag, som behandler de studerendes sociale baggrund, geografiske rekrutteringsmønstre eller sociologiske forhold. Og geografilærerne er blevet demografer eller kulturgeografer og skriver derfor om byen omkring seminariet, ja, om seminariebyen, uden i øvrigt at nævne ét ord om diffusion mellem by og seminarium.

Med denne række af forbehold og forhindringer, som i sig selv har en vis informationsværdi, skal der indsamles nogle vidnesbyrd om seminariets betydning for eller i lokalsamfundet i ordets videre betydning.

Udfaldet af undersøgelsen

Først skal det noteres, at der synes at være en klar forskel på stats- og privatseminarier. De kongelige statsseminarier – som de helt op til vor tid blev betegnet – ofte med krone på brevpapiret og altid med splitflag på flagstangen har på én gang følt sig lidt fornemmere og mere distante end de måske lidt entreprenante private. De sidste »lugtede« jo i mange år noget af profit. Personligt kan jeg bekræfte, at i mine yngre år som rektor (forstander) i 1950'erne og 60'erne levede denne skelnen i bedste velgående. De private ledere var en smule mindreværdige i statskollegernes øjne.

Til gengæld er det meget tydeligt, at privatseminarierne flere steder i landet og i nogle perioder mere end i andre havde en klarere profil end de statslige. Der var personligheder som ledere begge steder, men de både turde og kunne træde mere markant frem på de private seminarier.

Gedved Seminarium

Til en begyndelse skal blikket rettes mod Gedved oprettet af Peter Bojsen. Om hans virksomhed fra 1862 til 1896 skriver hans efterfølger Jens Byskov efter at have omtalt hans fremragende fortælleevne og rige og livlige fantasi:⁸ »... Det var også den, der gjorde, at han var en ypperlig politisk agitator, der i sjælden grad formåede at få en forsamling med, hvorimod hans daglige arbejde på Rigsdagen kun satte sig ringe spor. Det var også fantasien, der gjorde ham til den idérige foregangsmand på praktiske og økonomiske områder. Og her, hvor han i de bestyrelser, han sad i, altid ved sin side havde folk med nøgtern, kritisk sans, der kunne vurdere om idéerne var solidt nok underbyggede, fik han derfor sin største betydning«. Han var folke- og landstingsmand i flere perioder, formand for sognerådet, amtsrådsmedlem, medstifter og bestyrelsesmedlem i Landbosparekassen i Horsens og Horsens Folkeblad, formand for Horsens Landbrugsforening og initiativtager til oprettelsen af landets første andelssvineslagteri i Horsens. Hertil kom, at han dyrkede landbrug i tilknytning til seminariet, og i 1893 købte han hovedgården Lethenborg. Men tre år senere solgte han så seminariet til Byskov. Det kunne også blive for meget for én mand. Men først i 1922 døde han.

I 100 års-skiftet »Omkring et seminarium«⁹ skriver rektor H. Høyer-Nielsen i forordet bl.a.: »... dette jyske seminarium blev i enestående grad kraftcentrum for den folkelige, sociale, økonomiske, politiske og kulturelle frigørelsesproces i det 19. århundredes anden halvdel. (...) Dertil kom, at der fra Gjedved Seminarium udgik mænd, som kom til at gribe direkte ind i det praktiske liv som politikere med sæde i regering og Rigsdag, som redaktører af førende provinsblade og som organisatorer af storproduktion inden for landbrug og industri.« Han fortsætter lidt resigneret umiddelbart efter med følgende konstatering: »Vilkårene er i så henseende ændret. Vor tids specialisering har også stillet politikere og pædagoger over for et ofte kategorisk enten-eller, som måske nok har højnet den saglige indsigt og dygtighed hos udøverne, men sikkert også medført en vis menneskelig begrænsning og mindsket det personlige format – på godt og ondt.«

Seminariets fjerde leder i de første 100 år får her med få ord beskrevet udviklingen, som er denne artikels emne. Seminariet lukker sig om sig selv, og lederen er nødt til at blive hjemme. Virksomheden bliver stor, den bliver en stat i staten og isoleret fra omgivelserne =

byen. Der kom ikke flere politikere (konseilpræsident J. C. Christensen og undervisningsminister Jens Byskov) eller fabrikanter (P. A. Fisker, Nilfisk) fra Gedved – efter at j'et i navnet forsvandt og måske ånden med det? Og der udgik ikke flere initiativer af folkelig, kulturel eller økonomisk gennemslagskraft som i Bojsens eller Byskovs tid. Sporene i Horsens og omegn udvaskedes, men hvordan opfattede seminariet sig selv omkring dets ophør 25 år efter med læreruddannelsens slutning i 1986?

I et jubilæumsskrift i 1987,¹⁰ hvor seminariet nu bestod af et socialpædagogisk seminarium og et HF-kursus, findes en artikel med titlen »Fra holdningsseminarium til egnseminarium«. Sune Fredslund Andersen, som er historie- og samfundsfaglærer, opstiller den hypotese, at Gedved fra slutningen af 1800-tallet og til 1930'erne ændrer status fra holdnings- til egnseminarium. Undersøgelsen, der er grundlag for hypotesen, dokumenteres ved nøje gennemgang af optagne fra 1897 og 98, dimittender fra 1937 og 38 og egne erfaringer med de senere optagne indtil sidste optagelse af lærerstuderende i 1982. Om den geografiske rekruttering konstateres det, at de ældste undersøgte fra 90'erne kom fra *hele* landet. Kun 3 af de ialt 27 optagne havde hjemstavn inden for en radius af 25 km fra Gedved. Forfatteren skriver: »... Jeg tror, at hovedforklaringen er, at seminariet er kendt som *Bojsens* seminarium. Og da Bojsen var en kendt skikkelse i den politisk vakte del af befolkningen, øvede selve stedet i kraft af Bojsens navn stor tiltrækningskraft ...«. Det var altså personen Bojsen, som var *lands*kendt. Den udadvendte virksomhed i hele landet og ikke specielt i den nærmeste egn var trækplastret. Forfatteren nævner en personlig oplevelse, som bekræfter, at opfattelsen af Gedved som et særligt bondeseminarium endnu levede, da han selv blev student i 1966! Samtidig er det bemærkelsesværdigt, at disse 90'er seminarister igen spredtes over hele landet efter endt uddannelse. Kun 3 af dimittenderne fra 1897 og 98 fik ansættelse inden for 25 km-radien.

I 1937 og 38 dimitteredes 62 lærere. Af disse var fortsat mange kommet langvejs fra. 24 kom mere end 100 km fra Gedved, *men* 25 havde hjemsted i nærmeste omegn.

I rekrutteringen i 70'erne og 80'erne siges det, at nu kommer de næsten alle fra Horsens-Århus-området. Efter at have iagttaget udviklingen fra slutningen af 1800-tallet, hvor det var muligt at give de enkelte seminarier et særpræg og frem til 1966-loven, der »i høj grad ensartede og akademiserede læreruddannelsen i overensstemmelse med tidens krav«, afsluttes artiklen med følgende meget alvorlige betragtning, som giver grundlag for eftertanke: »Nu er det slut med læreruddannelsen i Gedved. Gad vide, om vi havde været så lette at nedlægge som læreruddannelsessted, hvis vi stadig i de sidste 20 år havde haft et bredt geografisk rekrutteringsgrundlag, hvor de mennesker, der søgte uddannelse her, gjorde det, fordi de var drevet af en holdning til samfundet og til egen situation om bevidst at vælge læreruddannelse i Gedved – og ikke valgte Gedved, fordi det tilfældigvis lå i nærheden, eller fordi man var blevet afvist på et nærliggende seminarium.«¹⁰

I en anden artikel om seminariets historie siden 100-året noteres følgende om udbygning og vækst i 125 års-skriftet: »Denne vækst i uddannelsesinstitutionen satte naturligvis også sit præg på det lille landsbysamfund, hvor den havde hjemme. Det førnævnte kollegiebyggeri, der havde karakter af villabebyggelse, blev i sig selv en ny bydel, men virkningen var dog af moderat omfang. Dette hang først og fremmest sammen med den nære beliggenhed ved Horsens og den øgede mobilitet, der var en følge af den økonomiske vækst. Den private værelsesudlejning til studerende ophørte næsten i Gedved. De studerende boede enten på

kollegiet eller i Horsens, hvorved kontakten mellem by og seminarium mindske- des, og til trods for at lærerantallet på seminariet i perioden voksede fra ca. tyve til omkring halvtreds, øgedes antallet af lærere bosiddende i Gedved næsten ikke, og da landsbysamfundet hastigt udvikledes som et udflytterområde for Horsens, fyldte seminariet trods dets vækst mindre i det samlede bybillede, en udvikling som ingen egentlig ønskede, men som man indlednings- vis næppe var opmærksom på, og som senere vanskeligt lod sig ændre, hvilket givetvis var til skade for seminariet i dets nedlæggelsesfase, eftersom den nære kontakt, som kunne have skabt en lokal, folkelig opbakning bag det, på det tidspunkt næppe eksisterede.«¹⁰

Lad disse to afsnit tale for sig selv og være afslutningen på Gedved Seminariums betydning i lokalsamfundet før og nu.

Nørre Nissum Seminarium

Præsten i Nørre Nissum fra 1886 til 1904 Adolph L. Hansen grundlagde en hel by – i dag Nissum Seminarieby. I 1887 kort efter ankomsten til sit nye kald realiserede han sin tanke om »En kristelig højskole i Indre Missions retning«. Sådan stod der i IMs Tidende for 21. august 1887.¹¹ Og kun fem år senere begyndte Ad. L. Hansen arbejdet med læreruddannel- sen. I 1892 oprettedes et 2-årigt kursus med forberedelse dels til præliminæreksamen dels til 1. del af skolelærereksamen. De sidste kursister kunne derpå gå til et seminariums øverste klasse for at blive forberedt til sidste del på ét år. Der viste sig imidlertid snart i IM-kredse og særlig i Vestjylland stor interesse for at skabe et egentligt kristeligt seminarium, og da der yderligere opstod en vis konkurrence mellem Haslev og Nørre Nissum om at komme først, gik det stærkt. Der var nemlig sket det, at Vilh. Beck – IMs høvding – var opfordret til at komme til Haslev som præst og realisere seminarieplanerne her, og desuden var Ad. L. Hansen blevet opfordret til at komme dertil og lede seminariet. Men han blev i Nissum, og i december 1891 finder vi i IMs Tidende artiklen om »Det påtænkte seminarium i Nørre Nissum«. ¹¹ Det er første gang selve navnet nævnes. Planerne i Haslev faldt, og først i 1905 kom seminariet til byen – og på foranledning af Indre Mission.

Den første dimittend fra Nissum fortæller som en af de 16 mænd, der begyndte efter sommerferien 1892: »Seminariet« var foreløbig en rødalket salon i den gamle præstegård, og dets inventarliste indskrænkede sig til et stort rødmalet spisebord med tilhørende rygløse bænke og en sort vægtavle ...«. ¹¹ Det *sidste præstegårdsseminarium* i Danmark så lyset. På i bogstaveligste forstand helt bar mark begyndte Ad. L. Hansen sin seminariegerning. I den del af landet er der højt til himmelen og langt til naboer.

Stille og roligt og ved solidt, gedigent arbejde voksede seminariet under skiftende ledere de næste 50 år. I de første år kom næsten en fjerdedel af eleverne fra øerne, men oprettelsen af Haslev ændrede billedet. I 1942 var over 50 % fra Ringkøbing amt og ingen fra øerne. Alle elever og lærere boede på stedet, og nogen større kontakt med egnen fandtes kun i kraft af rekrutteringen og en årlig forældredag. Vennerne, som man sagde i IM, sendte trykt sine unge til Nissum. I 1914 ophørte kombinationen af stillingen som sognepræst og forstan- der, og dette betød, at den organiske forbindelse mellem sogn og seminarium ophørte. Men både lærere og elever var flittige kirkegængere, og enkelte af eleverne blev søndagsskolelæ- rere i de omkringliggende sogne.

I 50 års-skriftet fra 1942¹¹ skriver forstander P. C. Gjelstrup (forstander fra 1919 til 1956) i en artikel om seminariets ansigt meget beskedent om »ånden« eller »det med ansigtet«. En

egentlig forbindelse med det nære samfund ud over det allerede nævnte finder man ikke i denne artikel. Det er i højere grad seminariets prægning af de unge med henblik på den kommende livsgerning, som ligger forstanderen på sinde. Seminariets eksistensberettigelse skal ses i det store geografiske og livslange perspektiv.

Men tiderne skifter. Seminariet vokser, og der bygges og bygges. Selve seminariet udvides kraftigt i 50'erne og 60'erne, og der indrettes kollegier med plads til mere end 650 elever – og stadig bebygges den bare mark mere og mere. Lærerboliger føjes til, og en ny øvelsesskole planlægges. Serviceerhvervene kommer, og en hel by er opstået. 1969 slår en bombe ned. Det tidligere nævnte seminarieplanlægningsudvalg¹ foreslår seminariet nedlagt!

1. september 1969 udsender Nørre Nissum Seminarium en redegørelse,¹² som på 40 sider med mange billeder, kort og megen statistik skal overbevise beslutningstagerne om at lade seminariet leve. Nu er tonen anderledes. Væk er ydmygheden og tre linjer levnes til at forklare begrebet »idéseminarium«. Om det kulturelle står der, at »på grund af seminariets beliggenhed og særlige struktur som delvis kostskole har der altid eksisteret en stor foreningsaktivitet på stedet, kulturelt, politisk, idrætsligt og kirkeligt. (...) Seminariet har nu en forelæsnings- og teatersal projekteret, dimensioneret for Det kongelige Teaters turnéer.« (Den blev få år efter bygget og brugt efter hensigten). Kort sagt: Forbindelserne gik *fra* omgivelserne og *til* seminariet – et helt andet »betydnings«-mønster end i Gedved ser man her. – Ellers er der ikke meget i dette hæfte fra 1969, som der er grund til at opholde sig ved i denne sammenhæng. Hensigten med det lille skrift er klar: det er en eksistenskamp, og »den får ikke for lidt«.

I 1984 udkom »Nørre Nissum Seminarium – en uddannelsesinstitution og dens økonomiske og kulturelle betydning for lokalsamfundet«¹³ udgivet med støtte af Lemvig Kommune, og det lokale erhvervsråd lod en kulturgeograf løse opgaven. Titlen lover mere, end den holder. Af 123 sider handler 2½ side om, hvad man kan betegne som samspil mellem seminariet og lokalområdet på det kulturelle gebet. Alt det øvrigt stof handler om erhverv og økonomi. Bogen bekræfter altså, hvad der ovenfor er berettet. Først omkring 1970 begyndte en udadvendt virksomhed. Fælles for de nye aktiviteter var, at de i alt væsentligt skabtes i Nissum. Det begyndte med oprettelsen af landets første pensionist-højskole og 10 år efter »Det ældrepædagogiske center i Nørre Nissum«. Der etableredes en efterskole – »Fenskær Efterskole« – i Egegården på et af kollegierne. Seminariernes kursuslov fra 1978 satte gang i tanker om en pædagogisk højskole for omegnen, og lærere kom tilbage til seminariet for at gå til efteruddannelse. Og til de andre institutioner føjedes senere landbrugsskolen »Kongensgård«.

I »Nissumske årbøger«¹⁴ bekræftes det år efter år siden 1970, at seminariets betydning for lokalområdet består i en levende vekselvirkning mellem seminarium og egn og udtrykt ved, at folk kommer *til* seminariet og seminariebyen og forhåbentlig går rigere derfra.

Et indskud

Mellem Gedved og Nørre Nissum er forskellen i »betydning« bemærkelsesværdig. Det første sted var seminariets virksomhed af betydning for hele landet og helt afhængig af lederens personlighed og af den tid, han virkede i. Betydningen aftog med årene, og den manglende lokale forankring kostede måske seminariet livet. Det andet sted groede virksomheden frem

isoleret geografisk set og i stilhed, og gennem årene styrkedes den indre front, tilliden i IM var usvækket, og samtidig opstod et helt specielt bysamfund i Nissum. I nyere og nyeste tid gror der ud af seminariet en række andre skoler, og stedet udvikler sig til et kulturelt kraftcenter. Dette blev (måske?) i 1989 seminariets redning, og efter nedlæggelse af Herning er Nørre Nissum nu Vestjyllands eneste seminarium.

De tre statsseminarier

Fælles for seminarierne i Skårup fra 1803, Jelling fra 1841 og Ranum fra 1848 (flyttet hertil fra Snedsted i Thy dette år) er, at der foreligger mindre litteratur, som illustrerer forholdet mellem seminariet og egnen. Væsentligste kilder er årsskrifterne fra elevforeningerne, men disse har mest været præget af de gamle elevers færden efter seminarietiden måske suppleret med oplevelser fra årene på seminariet. Sammenhæng med lokalområdet omtales så godt som aldrig, når der lige ses bort fra små bemærkninger om de lokale pigers ynder. Eller også bliver disse artikler rene bybeskrivelser med tegninger fra dengang, det hele var så anderledes. Desværre er flere af disse årsskrifter gået ind i de senere år. Foreninger for gamle elever er ikke længere »in«. Jubilæumsskrifter er mindre end ved de private seminarier og ikke så prangende, og ofte er størstedelen af skriftet optaget af biografier over dimittenderne. Disse forhold gør det vanskeligere at belyse artiklens emne, og det følgende må altså tages med dette supplerende forbehold.

Der er ingen tvivl om, at lederne ved disse statsseminarier har været personligheder af samme karat som de tidligere omtalte. Men den forudsætning, at de var kongelig udnævnte tjenestemænd, hverken tvang dem til eller opildnede til at yde noget uden for seminariets mure. Gjorde de det alligevel, var det helt af egen drift. De havde ingen lokal kreds bag sig eller en bestyrelse, som de skulle stå til regnskab overfor, og deres personlige indtjening eller seminariets eksistens var ikke afhængig af, om der kom elever nok til, at driften var forsvarlig. Det siges ikke hermed, at forstanderstillingen så var en sovepude, men Bjørnsons ord om »hvad du evner, kast af i de nærmeste krav« kunne være en god ledetråd for arbejdet. Et godt seminarium med en dygtig personlighed i spidsen spredte uundgåeligt sine ringe både nært og fjernt. Hvis også nogle af seminariets lærere virkede på den ydre front, hjalp det med til at give seminariet ansigt.

Skårup

I 1930'erne og ind i 40'erne var komponisten og sanglæreren Oluf Rings radioudsendelse »Syng med os« uløseligt knyttet til Skårup, skriver forfatteren til Skårup Statsseminariums 150 års-skrift.¹⁵ Karakteristisk nok for beskedenheden hos denne forfatter – forstander G. Schmidt Nielsen – er denne passus vist den eneste i jubilæumsskriftet, som binder seminariet sammen med omgivelserne.

I 1975 års-skriftet¹⁶ skriver rektor Jens Peder Jensen bl.a. følgende generelle betragtninger om seminariernes placering: »Den spredte beliggenhed af seminarierne er formodentlig en væsentlig årsag til den store sociale spredning, der er blandt ansøgerne, og ikke mindst den store tilgang fra de befolkningsgrupper, der har den ringeste tradition for boglig dannelse.« Og efter disse interessante sociologiske betragtninger fortsætter han: »Dette folkelige islæt i dansk læreruddannelse skulle nødigt gå tabt. Det vil være en katastrofe, om læreren

fjernes for meget fra det miljø, han senere skal virke i. Det er i virkeligheden problematikken fra 1800-tallets begyndelse mellem filantropismens og rationalismens lærerideal, der stadig er lige aktuel.«

Her har J. P. Jensen føjet en ny og dog gammel dimension til seminariets betydning for lokalsamfundet. Om betragtningens gyldighed kan der naturligvis være flere meninger.

På et andet punkt giver han i 175 års-skriftet et klart bud på betydningen: »... på talrige måder er seminariet med til at give forbedrede muligheder for befolkningen i området ved at stille kræfter og lokaler til rådighed. Udstillinger og koncerter, lokaler til DLH, Dansk Ballet Gruppe og Svendborg private Symfoniorkester for blot at nævne nogle stadige aktiviteter.«

Seminarierne i de mindre byer havde før i tiden sognets største og bedste sal til samling om kultur i ordets videste forstand. Man lagde hus til mange udadrettede aktiviteter og blev på den måde et kulturcentrum. Det var en kombination af menneskelig god vilje og rent fysisk formåen, som på ingen måde skal reducere indsatsen. Overalt i de mindre seminariebyer har seminariets hus, dets forstander og lærere været dele af en helhed, som i menigmands øjne betød noget, uden at man gjorde sig helt klart, hvori denne betydning bestod. Og der er næppe tvivl om, at seminariets folk anså sig selv for betydningsfulde – de var jo stedets elite. Historien har tydeligt vist, at dette billede ikke holdt. Nutidens rektor, lektorer og adjunker er i dag sjældent en del af byen, og mange af dem bor heller ikke på stedet.

Ranum

I festskriftet for Ranum Statsseminariums 125 år i elevårbogen fra 1974¹⁷ er tre af 190 sider viet emnet »Seminariet og kommunen«. Artiklen er skrevet af en lektor ved seminariet, som også var byrådsmedlem. Den er typisk for tiden, hvori den er skrevet. Ranum stod også i 1969¹ på listen over seminarier, der skulle nedlægges, og seminariet havde også tidligere været truet med flytning eller nedlæggelse. Derfor er artiklen skrevet næsten som et råb om hjælp til kommunen om samarbejde. »Det er uhyre vigtigt, at samarbejdet mellem Ranuminstitutionen og kommunen fungerer godt, både nu og i fremtiden. Og det turde være klart, at fordelene ved dette samarbejde er gensidige,« skriver han. Begrundelsen herfor er ikke anført bortset fra ønsket om bygning af ny, stor øvelsesskole, som føjet til den i forvejen meget store bygningsmasse ville gøre det endnu vanskeligere at true seminariets eksistens. Ranum opretholdt livet endnu i 10 år ved hjælp af sådanne cirkelslutningsargumenter. Løgstør byråd kørte imidlertid træt, og der kom næsten ingen ansøgere til seminariet. Folketinget nedlagde i februar 1984 (ved den forsinkede finanslov) seminariet ved en tekst-anmærkning på finansloven. – Bitterheden i Ranum var stor. Men den geografilerer, som i samme festskrift¹⁷ skrev artiklen »Seminariets opland – en truet egn« og pegede på tendensen til stordrift og centralisering så rigtigt, selv om han øjnede en vis mulighed for, at udviklingen ville vende. Han følte stærkt, at seminariet var truet af udviklingen. Store og mange bygninger gjorde det ikke. Der skulle være unge mennesker i dem!

I Ranum var der vist ikke megen vekselvirkning mellem seminarium og egn. Seminariets betydning var i vor tid »kun« af økonomisk art.

Jelling

Man kunne måske heraf udlede, at forholdene i Jelling havde udviklet sig tilsvarende, men det er ikke tilfældet. Kun én gang – også i 1969 – har Jellings eksistens været truet. Men der skete ingenting – heller ikke her. Ingen seminarier blev nedlagt i 1969.

Det er ganske svært at finde klart udtalte begrundelser for, at forholdene i Jelling har været harmoniske, og at seminariet altid har været et selvfølgelig centrum i byen. Elevforeningens årsskrifter fra Jelling-Samfundet, som stadig udkommer, er gennempløjet i forbindelse med denne artikels tilblivelse, men de flyder ikke over med lokalstof, der fortæller noget om nærhed mellem parterne. Denne nærhed er der bare!

En enkelt artikel om Jelling før og nu med tegninger udført af forfatteren fortæller om den tætte kontakt, som visselig var og er mellem by og seminarium. Altid eller næsten altid har der været en eller flere seminarielærere i byens styre, og i dag er borgmesteren en seminarieadjunkt i samfundsfag. Og altid har seminariets dør været åben for byens befolkning ved kulturelle arrangementer, ligesom seminariefolket deltog i byens liv. – Der findes også stilfærdige måder at skabe betydning på.

Dog har Jelling kommune én gang ydet en virkelig kraftanstrengelse for at hjælpe og bevare seminariet. I 1970'erne og begyndelsen af 80'erne lykkedes det at skabe flertal for at bygge en ny, stor og tidssvarende øvelsesskole. Det kostede megen lokal kamp og sej indsats af den daværende borgmester.

Sammenfatning

Det kan næppe være helt forkert på baggrund af de fremlagte undersøgelser at notere, at et landseminarium for 30-40 år siden og længere tilbage på sæt og vis blev betragtet som et kulturcentrum i byen og på egnen. Heri ligger ikke, at seminariet i sig selv var kulturformidler til omgivelserne, men i kraft af de personligheder, som bar institutionen, udgik der en vis usynlig kraft derfra, og der var en heller ikke synlig aura over stedet.

Ved læsning af Jellings jubilæumsskrift i 100-året i 1941¹⁸ og Ranums tilsvarende i 1948¹⁹ er det helt tydeligt, at seminariets betydning for lokalsamfundet såvel i økonomisk som kulturel forstand hverken nævnes endsige sættes under debat. Det er simpelt hen en selvfølge, at seminariet er der. Om betydningen for by og egn udtaler man sig ikke, og man har sikkert anset denne betydning for henhørende under imponerabilitierne.

I Ranums festskrift skriver forfatteren Richardt Gandrup (dimitteret fra Ranum i 1906) en interessant artikel om »Et underkendt kulturcentrum«. Ranum havde i 1948 igen været truet med flytning, og dette var angiveligt anledning til artiklen. Men hensigten var at understrege, at kultur bliver til, hvor personligheder skaber den. Og denne skabende kulturbegavelse kan trives og vokse hvorsomhelst. Desværre er disse færre i vore dage – i 1948 – skriver Gandrup, men de findes dog.

I de sidste 20-30 år er rektorer ved seminarierne næsten udelukkende kommet fra egne rækker i modsætning til, hvad der var tilfældet for en eller flere generationer siden. Dygtige seminarielærere med faglig indsats og/eller udadventt virksomhed i organisationer og faglige foreninger er blevet udnævnt.

Tidens demokratiseringstendenser med studenteroprør og krav om medbestemmelse fra lærere og studerende har gjort rektorerne mindre synlige. Herved er seminariets præg eller profil ikke længere udtryk for en enkelt person, men summen af lederes og læreres holdninger har alligevel givet seminariet et ansigt. Dette har tydeligt kunnet ses i mange egne af landet, hvor lokalseminariet i snart en menneskealder har forsynet skolerne med lærere fra dette ene seminarium. Og i de større byer og særlig i Storkøbenhavn, hvor man har haft ansøgere fra forskellige seminarier at vælge imellem, har de enkelte kommuner haft deres favoritseminarium med ansøgere afstemt efter kommunens egen politiske eller pædagogiske holdning.

Set ud fra disse kendsgerninger er der i spørgsmålet om seminariets betydning for lokalsamfundet ganske meget, som slet ikke lader sig underkaste analyser eller vurderinger. Det kan blot sammenfattes i det meget enkle og uhyre komplicerede, at *selvfølgelig betyder seminariet noget*.

Noter

1. Seminarieplanlægning. Betænkning nr. 531, 1969, bilag 7 og 8.
2. Lov nr. 710 af 22. december 1982 om nedlæggelse af seminarier.
3. Joakim Larsen: *Bidrag til den danske skoles historie* (1916), bind 2, side 68.
4. *Ibid.*, side 203.
5. *Ibid.*, side 204.
6. Undervisningsministeriets meddelelser vedrørende folkeskolen og seminarierne 1954, side 137.
7. Betænkning nr. 531.
8. *Dansk Biografisk Leksikon* 2. udg. bind 3, side 417-18.
9. *Omkring et seminarium. Gjedved Friseminarium – Gedved Statsseminarium 1962* ved H. Høyer-Nielsen.
10. *Jubilæumsskrift 1862-1987. Gedved Statsseminarium*. Redigeret af Anne Ussing-Jepsen og Jørgen Langgaard-Pedersen.
11. *Nørre Nisum Seminarium 1892-1948* ved P. C. Gjelstrup
12. *Nørre Nisum Seminarium under overgangen til læreruddannelsesloven af 1966*. Udsendt af Nørre Nisum Seminarium 1. september 1969.
13. Verner Winkel Jensen: *Nørre Nisum Seminarium. En uddannelsesinstitution og dens økonomiske og kulturelle betydning for lokalsamfundet* (1984).
14. *Nissumske Årbøger* (senest 1989).
15. *Skårup Seminarium 1803-1953* ved G. Schmidt Nielsen.
16. *Skårup Statsseminarium 1803-1978*. Redaktion: Jens Peder Jensen.
17. *Ranum Statsseminarium 1848-73. 125 år*. Udgivet i 1974 af Ranum Staten (forening af tidligere elever).
18. *Jelling Seminarium 1841-1941*.
19. *Ranum Statsseminarium 1848 – 1. september 1948*.

Viden, fag og dannelse

– nogle refleksioner om den offentlige skoles opdragelse og undervisning af børn

Af Ingrid Markussen

Viden, fag og dannelse er hovedtemaet for en ny disciplin i cand. pæd. uddannelsen på Danmarks Lærerhøjskole. Deltagerne indføres i deres videnskabelige pædagogiske studium ved at stifte bekendtskab med forskellige faglige opfattelser af skolens formidling af viden, valg af fagkreds og af den dannelse, som bliver resultatet af skolens påvirkning og kundskabsformidling. I undervisningen er indlagt en række dobbeltforelæsninger af medarbejdere ved DLHs forskellige institutter.

Denne artikel behandler nogle hovedlinjer i min forelæsning, der sætter temaet viden, fag og dannelse i forhold til børneskolens indhold og funktion. Emnet er omfattende, og læseren vil sikkert savne en hel del aspekter. Linjerne er bevidst trukket skarpt op for at give anledning til debat.

Valg af viden, fag og dannelse i et samfunds grundskole

Begrebet viden kom i miskredit i 1970ernes skolepolitiske debat. Viden blev af mange betragtet som en mere udefinerbar kundskabsmasse end kundskaber, der synes at pege hen på kontante og definerbare skolekundskaber hentet frem fra arbejdet med skolefagene. Socialdemokratiets forslag til formålsformulering for folkeskolen i 1972 blev således ændret efter Venstres overtagelse af regeringsmagten. Udtrykket »viden« blev erstattet med »kundskaber«. I skoleloven i 1975 blev ændringen fastholdt. Det hedder derfor i dag:

»Folkeskolens opgave er i samarbejde med forældrene at give eleverne mulighed for at tilegne sig kundskaber, færdigheder, arbejdsmetoder og udtryksformer, som medvirker til den enkelte elevs alsidige udvikling.«

Viden og kundskaber bruges ellers ofte som synonyme begreber, men når jeg i denne artikel taler om viden og fag, så er det for at præcisere, at jeg finder viden mere omfattende end kundskaber. Viden har med indsigt og sammenhængende kundskaber at gøre. I virkeligheden er det vel så, at viden ligger til grund for valg af skolefag og de kundskaber, som fagene giver – og kundskaberne er med til at skabe viden og sammenhæng hos eleven.

Vi ved alle, at viden ikke er en én gang given størrelse, men viden udvikles og forandres i takt med menneskers behov og videnskabernes udvikling. Ikke al viden kan og skal anvendes i skolen i form af skolefag for at udvikle børn i skolealderen. Vi må først gøre os klart, hvad målet for undervisningen og opdragelsen er. Hvad er det for en dannelse vi ønsker at give børn og unge? I formålet i 1975-skoleloven tales om den enkelte elevs alsidige udvikling. Dette begreb var der åbenbart ingen politisk uenighed om dengang. Egentlig er det her udvælgelsesprocessen starter. Ud fra forestillinger om en ønskelig dannelse af kommende

generationer vælges fag og skolekundskaber ud, der hviler på en viden, som vi til enhver tid besidder – men hvad er det for forestillinger og hvem er egentlig vi?

Lad mig begynde med begrebet forestillinger. Menneskets forestillinger om en ønskelig udvikling for sig selv og for samfundet er en drivende kraft af vældige dimensioner for al historisk udvikling. Det er en af de mest fundamentale slutninger, man som historiker må drage. Det gælder ikke mindst skolehistorien – altså den del af samfundets historie, der har med opdragelse og uddannelse af kommende generationer at gøre.

Udtrykket forestillinger har med helhedssyn og sammenhænge at gøre. Både en skolepolitik og en klassisk filolog som J. N. Madvig og en filosof som Kristian Kroman brugte i 1800-tallet begrebet i deres forslag til formålsformuleringer for den højere skole.¹ Det var således vigtigt for Madvig, at elever blev udrustet med »rigtige Forestillinger i Almindelighed og Evne til Dannelse af dem ...« og for Kroman, at barnet fik »Anledning til at danne en Mangfoldighed af Forestillinger og Forestillingsforbindelser og at udvikle dets Evne til at ordne og beherske dette Indhold«.²

Forestillinger er altså et grundlæggende begreb i menneskelig tænkning. Det er min opfattelse, at skolens udvikling udspringer af de forestillinger, som til enhver tid præger de mennesker, der befinder sig i det, man kunne kalde samfundets ledende magtstrukturer – faglige såvel som økonomiske, religiøse, politiske etc. Sagt med andre ord – de personer, der befinder sig inden for disse kredse ønsker at skabe en skole, der svarer til de givne forestillinger, så at skolen kan befæste og udvikle viden og holdninger, der opleves relevante for mennesker og samfund.

Hvordan opstår da forestillinger? Med mit svar vælger jeg ikke side med hensyn til det klassiske spørgsmål, hvorvidt forestillinger vokser frem på grund af åndelige eller materielle forhold i et samfund – ganske simpelt fordi spørgsmålet ikke kan besvares som et enten eller, men er et både og.

Nogle af de spørgsmål, som skolehistorikeren naturligvis må stille sig ved studiet af skolens indhold og funktion, drejer sig følgelig om, hvilke kredse i samfundet, der udgør de ledende magtstrukturer og hvilke forestillinger, som præger disse kredse.

Findes en viden uden holdninger?

I forhold til temaet viden, fag og dannelse, må man bl.a. spørge: hvilken viden vurderes relevant på et givet tidspunkt inden for et samfunds ledende magtstrukturer – hvilken viden vurderes irrelevant, måske endog farlig og samfundsnedbrydende? Farlig viden i Danmark var i 1700-tallet f.eks. en ikke-evangelisk-luthersk udlægning af bibelen. En sådan ville føre til sektarisme eller ateisme, til vildledelse af befolkningen og til forkerte forestillinger, mente myndighederne.

I dag ville f.eks. kundskaber om misinformation af medier, elektronisk viden om, hvordan man trænger ind i computerkoder, en kemisk viden, der kunne føre til privatproduktion af kemiske våben eller dyrkelse af menneskekopier vurderes som farlig viden i skolen.

Viden og kundskaber er således ikke og har aldrig været til fri afbenyttelse for alle i samfundet – heller ikke i et demokratisk samfund. Sådan specificeret viden er forbeholdt bestemte erhverv, der følger etiske regler i brugen af den opnåede viden. Den åbne kontrol med denne viden og måden den bruges på såvel af fagfolk, medier, politikere og i den

kommercielle verden er den borgerlige offentligheds opgave i et demokratisk samfund – det gælder såvel myndigheder, lærere, journalister som historikere, forfattere etc.

Skolen er en del af denne proces. Kundskaber om og bevidsthed om demokratiets opbygning og spilleregler er en væsentlig viden, som skolen må være forpligtet af, ligesom skolen gennem stofvalg og undervisning har en mulighed for at skærpe elevernes sans for grundlæggende værdier og underbygge vågenhed og kritisk sans for, hvordan viden bliver til nyttige kundskaber og om, hvordan viden bruges/misbruges.

Hvem bestemmer da, hvilken viden, der er relevant og frugtbar? Mit svar er, at det gør de ledende magtstrukturer i et samfund. Koranen og dens fortolkere gør det i muhammedanske lande; statsmagten og partiet gjorde det i Østeuropa fra 1945-1990. I Danmark gjorde kirken og statsmagten det indtil 1849, og efter 1849 må svaret blive folket – men hvilket folk, altså hvilke magtstrukturer i befolkningen får indflydelse på den viden, som menes relevant i skolen i et demokratisk samfund?

Et andet spørgsmål, som naturligt må stilles er: Hvilken rolle tildeles skolen – som en offentlig institution for opdragelse og undervisning af børn – i forbindelse med den nødvendige formidling af viden – og hvilken menneske- og samfundsopfattelse kommer til at præge de børn, der opdrages og undervises efter de gældende pædagogiske retningslinjer? Skal man søge skolens funktion i et samfund, må man altså starte uden for skolen. Skolen er ikke et mål i sig selv. Hvert samfund danner sine egne skoletraditioner.

I demokratiske samfund, som de skandinaviske, hvor den politiske udvikling har været meget sammenfaldende i det sidste århundrede, viser skolesystemet overraskende forskelle. Et friskolesystem som det danske findes ikke i Sverige, og er efter megen tøven blevet indført i Norge for ganske få år siden. Forklaringen er enkel. De andre nordiske lande har ikke haft en Grundtvig og en Kold, der kunne give folkelige strømninger gennemslagskraft på det skolepolitiske plan.

Den grundtvigske skoletænkning har afgørende præget danske politiske partiers holdninger og forestillinger om skolesystemets udformning – og den gør det endnu i dag. Det er næppe til at se forskel på socialdemokratiets og venstres politik på netop friskoleområdet. Med dette eksempel vil jeg anskueliggøre, at historisk viden og historisk erfaring ligger latent hos os alle – som en holdning – og den afgør ofte vor stillingtagen til dagens aktuelle spørgsmål. Historisk viden kan være en skjult viden, der pludselig kan aktiveres. Se bare på, hvad der sker i Sovjet i disse år, hvor man plukker en historisk viden frem, som har været ikke bare irrelevant, men også aldeles forbudt i omkring 70 år.

Anskuer man skolens udvikling ud fra ovennævnte opfattelse og følger dens udvikling over tid, overbevises man hurtigt om, at viden er præget af holdninger. Viden kan ganske enkelt ikke adskilles fra de holdninger, der følger med. At skolen skulle have mulighed for at formidle en art objektive, nyttige kundskaber, udtrykkes oftest af politikere, der ønsker deres egen viden og holdninger lagt til grund for skolens undervisning.

Således bliver f.eks. selv de mest objektive formler inden for kemi og matematik ikke skolestof på grund af deres objektivitet, men fordi formlerne har vist sig brugbare som elementer i en større helhed. Elementerne kan nyttiggøres i en faglig og samfundsmæssig sammenhæng – det har kredse, der befinder sig inden for fagenes ledende magtstrukturer slået fast, og det er blevet forstået af skoleinteresserede kredse i det politiske liv. Det er baggrunden for at bestemte formler vælges ud som dele af et undervisningsstof.

Følgelig er skolen gennemsyret af holdninger såvel i dens organisatoriske og pædagogiske opbygning som i dens undervisning. Det betyder ikke, at skolen skal undlade at tilstræbe en alsidig undervisning. Efter min opfattelse er forudsætningen for dette, at læreren optræder professionelt – og gør eleverne bevidste om, at al viden er præget af holdninger – at der i alle spørgsmål findes flere end en opfattelse – og at læreren herefter bestræber sig på at formidle og drøfte forskellige opfattelser på en ligeværdig måde.

Grundlæggende værdier i opdragelse til demokrati

1970ernes indoktrineringsdebat førte til, at mange lærere blev ængstelige for overhovedet at give udtryk for en egen mening. Det var meget uheldigt. En holdningsløs undervisning lader eleverne totalt i stikken over for en hverdag, der er fyldt med holdningspræget mediepåvirkning. Men for at en lærer trygt kan give udtryk for sin egen mening forudsættes, at der eksisterer en eller anden form for »grundviden« i samfundet – en alment accepteret opfattelse af grundlæggende værdier i forhold til borgere og samfund, som man kan sætte sin og andres mening i forhold til. Ikke enhver »privat« mening er nemlig relevant i en skolesammenhæng. Læreren er som offentlig underviser repræsentant for et gældende politisk og moralsk system – i vor tid er humanistisk, pluralistisk demokrati, der er præget af og vedkender sig danske historiske traditioner (statsretslige såvel som religiøse og politiske).

I hele vort århundrede, men specielt efter 1945 har netop opdragelse til demokrati været en hovedhjørnesten i skolens holdningsdannende påvirkning. Udviklingen er gået så langt, at demokrati er blevet opfattet som en livsform, snarere end som en styreform. Filosofen K. E. Løgstrup har advaret mod en sådan opfattelse af demokratiet i skolens opgave. I hans sidste forelæsning, som han holdt på Danmarks Lærerhøjskole i 1985, sagde han bl.a.:

»Opdragelse til demokrati er en af skolens opgaver, ingen tvivl om det, men gør vi den til hovedopgaven, bliver den en forlegenhedsløsning. Til at være skolens formål duer den ikke. To forhold sætter sig imod det. Så vigtigt det er at kunne omgås hinanden i et pluralistisk samfund, så vigtigt er det ikke at affinde sig med pluralismen, men gøre hvad man kan for at trænge igennem den til sammenhænge, som vi forsøger at overbevise hinanden om. Opgiver vi det og accepterer vi sammenhængsløsheden, accepterer vi kommunikationsløsheden. Affinde sig med pluralismen er åndelig dovenskab. Det andet forhold, der sætter sig imod at gøre opdragelse til demokrati til skolens formål, er at det lægger en byrde på demokratiet, som det ikke er skabt til at bære. Demokratiet skal gøre det ud for en livs- og verdensanskuelse og det er en overbelastning af det. Demokratiets opgave er en mere beskeden, det er en skikkelig måde at være uenig på.«³

Løgstrups refleksioner er tankevækkende. I det følgende vil jeg sætte Løgstrups opfattelse i relief til forestillinger om skolens funktion og indhold i et samfund, der er kulturelt, politisk, økonomisk og religiøst anderledes end det Danmark vi kender i dag – nemlig Danmark for 200 år siden. Jeg gør det for at overveje, hvordan forholdet mellem viden, fag og dannelse voksede frem i den fase, hvor folkeskolen blev skabt, og for at pege på enkelte principper, som er blevet dele af vor grundviden om skole og samfund i dag.

Sandhed
Eil
Sudfrygtighed,
udi
En eenfoldig og efter Muelighed kort,
dog tilstreffelig
Forklaring
Over
Sal. Doct. Mort. Luthers
Viden Catechismo,
Indeholdende alt det, som den, der vil blis
ve salig, har behov, at vide og giøre.
Paa
Kongel. allernaadigste Befaling.
Eil almindelig Brug.
imprimatur.
C. L. LETH.
Selges her usindbunden for 8. S. Danske.

KJØBENHAVN,
Udi det Kongel. Wänsenhuses Bogtrykkerie,
og paa dets Forlag,
Trykt af Gottmann ynderich Kisel,
Aar 1752.

Erik Pontoppidans katekismeforklaring 1737 angår den grundviden, som enhver i samfundet forventedes at skulle have.

Foto: DPB.

Forestillinger om skolens funktion i 1700-tallet

At vende tilbage til 1700-tallets danske samfund er at forlade den demokratiske styreform og møde det enevældige statsstyre, hvor staten dominerede samfundets administration helt. I dette statslige system var paradoksalt nok det private dominerende for skole og opdragelse. Der fandtes ikke et offentligt »folkeskole« system.

Det er også at møde et samfund, hvor stat og kirke er så tæt forbundne kar, at man kan tale om en art kirkelig stat – hvor kirkens retsregler stod nedfældet i Kongeloven, og hvor kirkens budskab var det centrale i statens opdragelse af befolkningen.

Der fandtes nemlig en viden, som var en grundviden, som alle i samfundet skulle besidde – det religiøse budskab, som rummedes i den evangelisk-lutherske trosretning. Det blev først og fremmest formidlet gennem Luthers lille katekismus i det man kaldte »den kristne børnelærdom«.

Den evangelisk-lutherske statskirke lagde således grunden til al moralsk dannelse i staten og regenten havde ansvaret for, at den religiøse opdragelse fulgte de udstukne linjer. Religionen drejede sig både om det enkelte menneskes personlige trosliv og om dets moralske og sociale forhold til medmennesker og myndigheder.

Statskirkens budskab var lige så absolut og indtrængende i den enkeltes hverdag, som muhammedanismens er det i muslimske lande i dag. I en af 1600-tallets katekismeforklaringer lød det første spørgsmål: »Hvorhen komme de som ikke vil lære Katekismen«. Svaret var kort og kontant: »Til Helvede«. ⁴ Svaret får let nutidige læsere til at trække på smilebåndet – men der ligger en ubønhørlig kirkelig logik i det. Svaret skal ses på baggrund af et religiøst evighedsperspektiv.

Hvis et menneske undlod at gøre sig kendt med – og tage konsekvenserne af – den kristne børnelærdoms grundviden, var det uhjælpeligt fortabt, når det på dommens dag skulle stå til regnskab for sine handlinger. En sjæl uden religiøs grundviden var en fortabt sjæl.

Det kan imidlertid betvivles, i hvor høj grad befolkningen oplevede denne trussel, som reel. Den pietistiske vækkelsesbevægelse, som kom til Danmark fra Tyskland i slutningen af 1600-tallet, fik netop vind i sejlene, fordi befolkningens personlige kristendomsforståelse blev opfattet som alt for slap og ubekymret. De pietistiske kredse, som blev en magtfuld faktor i samfundets ledende magtstrukturer i 1730'erne, fandt som følge heraf tiden inde til en intensiveret evangelisk-luthersk opdragelse af befolkningen.

Konfirmationen, som indførtes i 1736, blev pietisternes opdragelsesmæssige gennembrud. Den blev obligatorisk for alle uanset køn og formue, og den krævede ensartede lærebøger og derved ensartet undervisning af alle præster. Konfirmationen var forudsætning for borgerlige rettigheder som at kunne blive trolovet, gift, kunne købe fast ejendom, blive soldat etc.

Konfirmationens samfundsmæssige betydning kan ses af, at unge, vagabonderende drenge, der søgte at unddrage sig konfirmationen, blev indfangede, indsatte i tugthuset, tvangsunderviste og tvangskonfirmerede. Derefter blev de sluppet fri igen. Ved »systemets« hjælp blev de »vanartede« – som de kaldtes – således socialiseret ind i samfundets grundviden og normer, så de kunne blive samfundsnyttige borgere.

I skoleloven i 1739 blev det bestemt, at skolen skulle lægge grunden til den krævede viden i form af læse- og religionskundskaber. Igennem katekismen lærte børnene også de lydighedsregler over for forældre, husbonder og øvrigheds personer, som var en del af det patriarkalske samfunds normsæt. Kontrollen med det opnåede kundskabsniveau blev foretaget ved de unges overgang til præstens konfirmationsforberedelse. Præsten kunne suverænt afgøre, om han fandt et barn modent til at afslutte skolegangen og gå over til konfirmationsforberedelsen eller ej. Konfirmationen blev på den måde en eksamen i kirkelig regi på skolens kundskabsformidling – og den blev en drivende kraft i udbredelsen af læsekundskaber i hele befolkningen.

Professor Andreas Schytte repræsenterede de nye tanker om nødvendig viden hos den jævne bonde, som vi møder i anden halvdel af 1700-tallet.

Foto: KBs billedsamling.



ANDREAS SCHYTTE
*Cons. Just. Jur. Publ. & Pol. Prof. Sor.
Nat. d. 16. Aug. 1726. Denat. d. 27. Aug. 1777.*

Fag som skrivning og regning var ud fra det religiøse perspektiv ikke lige så vigtige som læsning og katekismus. Skrivning og regning var nyttige kundskaber for de i samfundet, som havde brug for det: skrivere, landmålere, embedsmænd etc. De to fag blev derfor frivillige fag i skolen – tilbudsfag om man så vil. Forældrene kunne selv bestemme, hvorvidt de fandt dem nødvendige for deres børn eller ej.

En bestemt grundviden og bestemte forestillinger skabte således en skole, der nok havde et meget begrænset pensum, men et pensum med et vældigt perspektiv, idet det skulle lægge grunden for såvel det timelige som det evige liv.

Forestillingerne ændres i 1700-tallets anden halvdel

Forestillingerne om skolens funktion ændredes markant i den anden halvdel af århundredet. Inden for samfundets ledende magtstrukturer kom økonomiske »kamerale« videnskaber og deres fortalere til at spille en stadig større rolle, kulminerende i landboreformperioden i århundredets sidste tre årtier. Den kamerale tænkning var præget af pietistisk tankegang af en anden art, end den, der havde givet sig udslag i dansk skolelovgivning i 1730'erne.

Kameralismens tænkning bundede i en religiøs forestilling om, at den enkelte og staten havde det samme grundmål – et virke i skaberens tjeneste. Derfor havde regenten i den kameralistiske tænkning et ansvar for folkets levebetingelser. En dynamisk regent ville sørge for folkets bedste. Over kongen stod »kongernes konge«, som det blev udtrykt, og over for denne måtte regenten en dag stå til regnskab for sin regeringsførelse. En god regent ville sørge for »Det fælles bedste«, for »almenvellet« eller for »borgernes lyksalighed«, som det hed i tidens sprogdragt.

Den del af pietismens tænkning, som kameralismen var influeret af, kunne man møde i den tyske pædagog August Hermann Franckes skoler i Halle. I den tyske samfundsbevidste pietistiske tænkning blev samfundets borgere betragtet som en åndelig ressource for staten. Fromhed skulle give sig udslag i social og samfundsmæssig aktivitet. Hertil krævedes en mere bred og almen viden, end den, som den kristne børnelærdom repræsenterede.

I Franckes pietistiske skoler i Halle undervistes derfor allerede fra slutningen af 1600-tallet i fag som skrivning, regning, naturlære, naturhistorie, geografi, historie, etc. Men ikke kun faglige kundskaber blev prioriteret højt. Eleverne skulle også lære at passe på tiden, lære flid, opmærksomhed, punktlighed – kort sagt – de skulle lære arbejdsdisciplin og arbejdsetik.⁵ Ideer som disse, dukkede op i den danske skoledebat i slutningen af 1700-tallet.

Den økonomiske tænkning var også dybt influeret af tidens naturretsprincipper i hvilke humanismens tanker om individets oprindelige frihed og om menneskets egenkærlighed stod i centrum.⁶

Kameralisterne forestillede sig, at borgerne skulle være en økonomisk ressource for staten. Børnene – og de voksne – skulle som hos pietisterne lære flid, punktlighed og arbejdsdisciplin. Holdningen til arbejde var et grundlæggende træk hos kameralisterne. At lide at arbejde blev vurderet som en naturlov – og at få arbejde blev vurderet som en naturret, som enhver ordentlig styret stat måtte være forpligtet til at sørge for at give.

Borgere, der skulle være en økonomisk ressource for staten, det vil sige give grundlag for en økonomisk dynamisk udvikling, måtte have en bredere viden end den som børnelærdommen gav. Til skrivning, regning, naturfag, etc. føjedes nu forestillinger om det nødvendige i, at menigmand på landet lærte landmåling, astronomi, landbrugsdrift og husdyravl samt håndværksmæssige færdigheder. Færdighedsaspektet blev en vigtig del af de kamerale skoletanker og gav grundlag for en helt ny type af skole-industriskoler og håndarbejds-skoler. De praktiske færdigheder indgik i den bredere viden, som børn, der ville få brug for sådanne kundskaber, skulle have.

Hensynet til staten fik en fremtrædende rolle hos kameralisterne. De unge skulle opdrages til at elske staten højere end sig selv. Blandt andet derfor måtte staten træde aktivt ind i uddannelsen af borgerne. Først ved et offentligt, statsligt styret skolesystem ville man sikre,

at alle i samfundet kunne nås af det dannelseessyn, som nu beherskede dele af samfundets ledende magtstrukturer. Derfor måtte forældreretten begrænses. »Educationen er for vigtigt en Sag til at overlades til Forældrene. Det er en Opgave for Staten«, sagde f.eks. Andreas Schytte (1726-1777), professor i bl.a. kameralvidenskab ved Sorø Akademi fra 1760.

Sådanne grundtanker kunne accepteres af en gejstlighed, hvis folkelige betydning igennem århundredet var vigende på grund af naturretsideernes sækulariserende indflydelse på oplysningstidens tænkning og moral. Så længe skolen forvaltede kirkens kristne budskab, ville kirken have gavn af udviklingen.

1814-skoleloven

Resultatet af denne tænkning kan vi se i 1814-loven. De forestillinger, som lå bagved de mange års skolepolitiske forhandlinger forud for 1814, førte til en offentlig børneskole med en bredere kundskabsformidling end i 1739 og med en erhvervsmæssig nyttiggørende undervisning. Der var dog en grænse for forældrenes pligt med hensyn til at sende børn i skole. Den gik ved undervisningspligten. De, der var formuende nok til selv at holde en privatlærer, der havde samme kvalifikationer som børneskolens lærere eller var student, kunne stadig få børnene privat underviste – men de skulle betale for den offentlige skole over skattebilletten ligesom alle andre.

Økonomien satte dog grænser for, hvor langt intentionerne kunne føres ud i livet. Det åndelige og økonomiske omsving efter den franske revolution og de efterfølgende Napoleonskrige havde medført mere skeptiske holdninger til de mange fag. Myndighedernes mistæksomhed vendte sig mod lærernes faglige muligheder for at videregive viden inden for mange fag. Mange stillede også spørgsmål ved om ikke menigmand kunne få for stor viden, idet man var skeptisk over for den indflydelse, som en bred, men måske overfladisk viden, ville få på den enkeltes udvikling og på hans/hendes forhold til stat og kirke.

Den dårlige økonomi og myndighedernes mistæksomhed mod, hvad en bred fagkreds kunne skabe af problemer, nedprioriterede de mange fag til emner, der kunne tages op i læsebogen og behandles i læseundervisningen. På den måde øgedes betydningen af modersmålsundervisningen.

Det grundlæggende princip fra de skolepolitiske forhandlinger forud for 1814 blev dog gennemført – at den enkelte skulle dannes til at blive en både åndelig og økonomisk ressource for staten. Skrivning og regning blev derfor betragtet som grundlæggende fag på linje med læsning og katekismus og blev fra nu af obligatoriske fag, som alle skulle tilegne sig.

Konfirmationen var stadig en eksamen i kirkelig regi på skolens kundskabsniveau, nu ikke bare i læsning og katemismus, men altså også i skrivning og regning. En konsekvens af dette er efter min opfattelse, at skrivefærdigheden blev almen ejendom i den danske befolkning årtier tidligere end i de øvrige nordiske lande, hvor konfirmationen endnu ikke havde den samme funktion i forhold til skolens samlede kundskabsniveau.

Den evangelisk-lutherske kirke gav stadig rammerne og målet for den moralske påvirkning af eleverne. Den enkelte skulle både planlægge sit liv i forhold til det verdslige samfund som i forhold til det evige liv. Den grundviden, som skabte 1739-loven var således stadig gældende. En af Blaagaards seminariums elever udtrykte det på denne måde i en af sine stile, hvor han skulle besvare spørgsmålet: Hvorfor er det nødvendigt, at anvende Ung-

domsaarene godt? Han skrev: »Er dette Liv en Opdragelses-Skole for Evigheden, er det Skaberens Hensigt, at vi ved at danne os til gode og nyttige Borgere her, skal gjøre os skikkede til at faae Borgerret hisset, da maae det være Skaberens Villie, at vi, fra vor første Indtrædelse i denne Verden, skal begynde vor Udvikling og Dannelse, og da anvende vi vore Ungdomsaar godt, naar vi anvende dem efter Skaberens Villie ...«. ⁸ De nyoprettede seminarier blev samfundets »planteskoler«, hvorfra den religiøse grundviden, de faglige kundskaber og de accepterede normer skulle formidles til alle i samfundet.

Skolen mod år 2000

Lad os herefter vende tilbage til vort demokratiske samfundssystem i 1990erne.⁹ Hvilke forestillinger præger ledende magtstrukturer i samfundet i dag, og hvilken betydning får deres forestillinger for skolens kundskabsformidling og for den dannelse, som finder sted? Sammenlignet med 1700-tallet er det ikke de religiøse forestillinger, der præger billedet. Sækulariseringen har gjort sit – og fjernet kirken som en magtfaktor i samfundet. Døden er institutionaliseret – og hvad som kommer bagefter interesserer ikke den offentlige debat. Evighedsperspektivet er tabt af syne. Den kristne lære er blot en af de religioner, som skolen giver oplysninger om. En reminiscens fra tidligere afhængighedsforhold er konfirmationsforberedelsens afløsning af religionstimen i 8. klasse, og konfirmationsforberedelsens placering i skoletiden – til skolefolks store ærgrelse. Den kristne børnelærdom er blevet en privatsag.

Den tænkning, som blomstrer i de seneste år, er – som i 1700-tallets slutning – af økonomisk art. Den økonomiske tænkning i dag har derimod ikke, som i 1700-tallet, sin rod i en religiøs ansvarlighed. Dagens økonomiske tænkning opererer ikke med et helhedssyn på stat og folk, men fungerer som en liberalistisk tro på værdien af markedskræfternes frie spil.

Det demokratiske samfund, som vi kender i dag har principielt dets magt fra folket – men som jeg sagde tidligere præges udviklingen også i dag af samfundets ledende magtstrukturer – de faglige, økonomiske, politiske og kulturelle magtstrukturer.

Karakteristisk for vort århundrede har været, at staten og det offentliges rolle er blevet stærkere jo mere udviklet folkestyret er blevet. Det drejer sig om hele det sociale system, sygehusvæsen, folkepension, daginstitutioner m.v. På skoleområdet blev grunden som nævnt lagt allerede i 1814. Vi kan dog hurtigt blive enige om, at det er en anden stat end i enevældens tid. Det er velfærdsstaten, der er vokset frem fra 1930erne. I sit program havde den bl.a. en bred uddannelsespolitik.

Uddannelsen blev i 1960erne – ligesom i 1700-tallets slutning – vurderet som en »Human Capital« faktor af så væsentlig en betydning, at uddannelse altid ville kunne betale sig både for den enkelte og for staten. Det stærkt teknificerede og industrielle samfund med dets hurtige videnskabelige fremskridt skabte samtidig en skole med et væld af fag og emner, hvor indhold og mål gang på gang måtte revideres.

Udviklingen har imidlertid sat spørgsmålstegn ved, om uddannelse nu også gjorde borgerne til den økonomiske, dynamiske ressource i samfundet, som var hensigten med 1960ernes store uddannelsespolitiske satsning. Ja, det viste sig, at en stor gruppe unge ikke engang ønskede eller evnede at udnytte deres muligheder for at gå videre i det teoretiske opbyggede uddannelsessystem efter endt folkeskole. Restgruppen, kaldte man dem med et udtryk, som

tydeligt angiver den afgørende betydning, som skoleforskere og politikere tillægger teoretisk uddannelse i ungdomsårene.

Som omkring 1814 kom vi i 1970erne i en situation, hvor statens økonomi ikke kunne bære længere. Med den dårlige økonomi faldt mange forestillinger om pædagogisk begrundet fremgang til jorden.

I dag står vi efter min opfattelse over for afgørende holdningsmæssige ændringer inden for ledende magtstrukturer i samfundet; holdninger der baserer sig på andre forestillinger end de, der kendetegnede den politik, der byggede velfærdsstaten op.

Holdningsændringerne har givet sig markante udslag i 1970ernes og 80ernes populistiske protestbevægelse fra højre – især blandt de små selvstændige erhvervsdrivende, der gennem 1960ernes hastigt voksende velfærd så sig snydt for velfærdssamfundets grundlæggende goder: højere løn, tryghed i ansættelsen, løn under sygdom, kortere arbejdstid etc. etc.

Velfærdsstaten blev bygget op på udenlandsk kapital – i dag skal gælden betales tilbage. Samtidig er samfundets økonomiske vækst som sagt gået i stå. Det har betydet en arbejdsløshed på næsten 300.000 mennesker – et tal, som set i et 1700-talsperspektiv ville være en absurditet i en »velordnet stat«, hvor arbejdet blev vurderet som en naturret.

Situationen har også givet øgede økonomiske byrder for den enkelte. »Har man gæld i båd, bil, hus og hund er der grænser for hvor mange sociale byrder man kan bære. Når den enkelte bliver ramt på sin pengepung viger solidariteten for personlige, egoistiske hensyn«, siger pastor Bjarne Lehnaa Henriksen, Kirkens Korshær i et tankevækkende foredrag: »Fanden tager de sidste«, som han holdt på Socialpolitisk Forenings årsmøde på Askov højskole, sommeren 1990. (Radioforedrag).

Sammenlignet med 1700-tallet er det tydeligt, at vi i dag mangler det åndelige incitament: de forestillinger, der samler kræfterne om »Det fælles bedste«. I dag taler man i ledende, politiske kredse hverken om et fælles bedste eller om folkets bedste, men mere om Brugernes bedste.

Som en del af denne tænkning svækkes staten og magt delegeres ud til brugere i lokalsamfundet. Denne udvikling er i overensstemmelse med en demokratisk tankegang – men der kommer uvægerlig følgevirkninger heraf, som kan komme til at gå ud over demokratibegrebet. Når opfattelsen af en national enhed – som styrer af et »fælles bedste«, svækkes, lettes samtidig vejen for overnationale administrationsformer, der bygger på andre historiske samfundstraditioner end de danske (kulturelle såvel som statsteoretiske). Et af de afgørende spørgsmål frem mod år 2000 vil efter min opfattelse blive: Hvilken viden (og hvilke holdninger), skal til for politisk at kunne styre de frie markeds kræfter, så samfundet kan tilstræbe optimale levebetingelser for både stærke og svage medlemmer?

Kan vort demokratibegreb give svar på spørgsmålet? I K. E. Løgstrups refleksioner omkring skolens formål ligger, som nævnt tidligere, ingen løsning i demokratibegrebet, når demokratiet præges af en pluralistisk sammenhængsløshed, som vi er opgivende overfor. Han mener, at vi må gøre, hvad vi kan for at trænge igennem pluralismen til sammenhænge, som vi forsøger at overbevise hinanden om. I sine afsluttende betragtninger over »Dannelse, fag og sammenhæng«, sammenfatter Vagn Skovgaard-Petersen Løgstrups tanker på følgende måde: »At respektere pluralismen og ikke slå sig til tåls med den. Det er en professionel opgave for pædagoger og andre fagfolk med elever, som gerne vil have mening i arbejdet«. ¹⁰

Men hvordan griber man opgaven an? Måske skal vi til erfaringer fra andre styreformer i vor egen tid for at finde inspiration til nytænkning. Sovjet har ligesom mange 1700-talsstater været styret diktatorisk. Den russiske forfatter Aleksander Solzjenitsyn videregiver sine tanker om landets overgang til anden styreform i et brev til den russiske befolkning i september 1990. Brevet blev udsendt i et særtryk af dagbladet Komsolskaja Pravda i over 20 millioner eksemplarer.

Selv om demokratiet er den eneste farbare vej, ser Solzjenitsyn også dens svagheder, og han minder om østrigeren Joseph Schumpeter, der kaldte demokratiet et surrogat for troen hos de intellektuelle, der var berøvet religionen. »Når vi vælger demokrati,« skriver Solzjenitsyn, »må vi gøre os klart, hvad nøjagtig det er vi vælger og til hvilken pris. Og vi vælger det som middel, men ikke som mål ... Statens indretning er sekundær i forhold til ånden i de menneskelige relationer. Ved menneskelig ædelmodighed kan vi tillade et hvilket som helst hæderligt system, men hvis folk er forbitrede og egoistiske er selv det mest forgrenede demokrati uudholdeligt. Hvis der ikke er retfærdighed og ærlighed i menneskene selv – så vil det vise sig under ethvert system ... Det er livets åndelige stade der er kilden til styrke og afmagt i et samfund og først derefter kommer produktionen. Markedsøkonomi alene eller sågar fælles overflod kan ikke være kronen på menneskeværket. De samfundsmæssige relationers renhed er mere grundlæggende end graden af overflod. Hvis de åndelige kræfter er udtømt i en nation – så kan selv den bedste statsform eller industrielle udvikling ikke redde denne nation fra døden ... De genfødende kræfter kommer ... nedefra.«¹¹

Hvis demokratiet ikke kan være den livs- og verdensanskuelse, som skolens formål bygges op på, hvorfra henter vi da de åndelige kræfter som Solzjenitsyn taler om – og som kunne give svar på det spørgsmål, jeg stillede ovenfor. Henter vi dem i den lutherske protestantisme eller i humanismen, altså i de naturretsprincipper, som ligger til grund for vor demokratiske tænkning? Måske vil den kommende europæiske integration give sit bud på spørgsmålet – i mange af EFs lande har pluralismen ikke nået det samme stade som i Danmark.

Hvilke fag og hvilken dannelse vil ellers blive resultatet af en samfundsmæssig tænkning, hvor skolens formidling af kundskaber skal sigte mod en erhvervsmæssig forberedelse til markedskræfter, der ikke mere er bundne til religiøse eller statslige hensyn?

Noter

1. Vagn Skovgaard-Petersen: Dannelse, fag og sammenhæng, trykt i *Klassikerforeningens Meddelelser* nr. 129, 1990.
2. Ibid.
3. *Skolens formål – debat om skolens opgaver*. Red. Peter Lauridsen og Ole Varming. Danmarks Lærerhøjskole, 1985, s. 20f.
4. Katekismeforklaring udgivet 1690, kaldt »Himmelveien« eller »Hvorledes kan et Barn paa 24 Timer lære at undgaa Helvede og indgaa i Himmelen«.
5. James van Horn Melton: *Absolutisme and the eighteenth century origins of compulsory schooling in Prussia and Austria*. Cambridge 1988.
6. Andreas Schytte: *Staternes indvortes Regiering 1-5, 1773-76*; Ingrid Markussen: »Til skaberens ære, statens tjeneste og vor egen nytte«. Upubl. manuskript 1990.
7. Andreas Schytte i et forelæsningskompendium fra Sorø, 1763. Brahetrolleborgs arkiv.
8. RA. Dansk Kancelli. 1. dep. H.53.
9. I min forelæsning inddrog jeg også skolen i Danmark omkring år 1900, men det tillader den begrænsede plads ikke, at jeg gør her.
10. Vagn Skovgaard-Petersen anf. arb. s. 28.
11. Aleksander Solzjenitsyns brev er gengivet i *Berlingske Weekendavis* den 28. september 1990.

Skilda lärohus

Några glimtar från ett nordiskt utbildningshistoriskt forskningsprojekt

Af Ingrid Nilsson og Håkan Andersson

Under de senaste åren har den utbildningshistoriska forskningen i Norden varit livlig och utvecklats. Ett uttryck för detta är att det nordiska forskningsutbytet varit omfattande och också att komparativa forskningsansatser gjorts. För oss från övriga nordiska länder har den framstående danska traditionen varit av stor betydelse, och då inte minst de erfarenheter som samlats på Institut for dansk skolehistorie.

Ett nordiskt komparativt forskningsinitiativ har i Sverige tagits av Birgit Rodhe, som startade projektet "Skilda lärohus – studier kring lärandets institutionella villkor i Norden och i England".¹ Syftet med projektet är att undersöka växelspelet mellan privat och offentligt på utbildningsområdet i ett historiskt och geografiskt komparativt perspektiv. Forskare från Danmark, Norge, Finland och Sverige belyser skilda aspekter på relationen mellan utbildning organiserad i offentlig och i privat form. Projektets syfte är speciellt att fokusera förändringar i de historiska villkoren för undervisningsorganisering, att granska de övergångsformer mellan privat och offentlig undervisning som etablerats. I ett längre tidsperspektiv blir det många gånger möjligt att se hur vissa "lärohus" helt övergår från privat till offentlig form och vice versa.

Vi skall i det följande ge några glimtar från projektet genom att peka ut några frågeställningar vi intresserar oss för. Eftersom projektet fortfarande pågår finns ännu ingen sammanfattande analys – förhoppningsvis skall någon form av genomarbetad framställning publiceras i projektets slutfas om något år. Den intresserade läsaren kan få problemställningarna ytterligare belysta i två uppsatser av Birgit Rodhe i *Utbildningshistoria* 1988 och 1989. Vi kan också hänvisa till samlingsvolymen *Skilda lärohus* (Nilsson, I, red, 1989), där forskare från de fyra nämnda länderna medverkar med uppsatser inom ramen för projektets intresseområde.

De villkor för utbildning som vi funnit väsentliga kan analytiskt behandlas som ekonomiska, politiska, ideologiska och religiösa aspekter på utbildning. Vi skall i det följande ge några exempel på forskningsuppgifter som kan behandlas inom ramen för dessa principiella strukturer. Men först skall vi göra ett par terminologiska kommentarer.

Termen "privat", som vi med nödvändighet använder inom forskningsprojektet innebär en problematisering av vår forskningsansats. I ett historiskt perspektiv är det många gånger en komplicerad uppgift att klargöra, var gränsen mellan det privata och det offentliga går. Vårt "privatliv" är en modern företeelse, och privatägda samhällsbildningar med en tydligt offentlig framträdelseform blir vanliga då vi flyttar fokus några århundraden bakåt. Inte minst på skolans område är den historiska förändringen av begreppet "privat" påtaglig – i dag är en privatskola utan offentliga ekonomiska bidrag en raritet, medan å andra sidan många av de tidigare existerande privatskolorna vände sig till offentligheten och erbjöd den

skolgång, som kanske var den enda realistiska för barnen i de kringliggande områdena. Terminologin löses upp, och det blir nödvändigt att klargöra om "privat" avser ett juridiskt förhållande, eller om vi vill beskriva företeelser som primärt är ekonomiska, ideologiska eller politiska till sin karaktär. De svårigheter vi står inför, då vi vill granska "privatskolor" och privata utbildningsinsatser med en relevant och tydlig terminologi, blir än större av att begreppet ges nya dimensioner i vår egen tid. Just på skolområdet är det tydligt att utvecklingen under senare år inneburit en omsvängning. Nya skolformer i gränsområdet mellan det privata och det offentliga etableras i flera europeiska länder, tydligast i Storbritannien. Också i t ex Sverige ökar antalet skolor, som på olika vis tillåter privata intressen att spela en roll. En del av den offentliga sektorn som är skolsektorn får en privatiserad karaktär, ibland en klar marknadskaraktär.

De snabba förändringar, som utbildningsväsendet genomgår i många länder innebär bl a att stora organisationsförändringar äger rum. Också i Norden märks detta, t ex genom den decentraliseringspolitik som verkat under snart ett decennium. Av allt att döma återstår ytterligare genomgripande strukturförändringar. För att forskningsmässigt inte överumpas av denna utveckling, är det nödvändigt att överge det *finalistiska* synsätt som dominerat så mycket nordisk skolforskning. Många gånger framstår grundskolan som det moderna samhällets skola, som den skolform, som tidigare skolformer till slut resulterat i, som den självklara slutpunkten för utvecklingen av den folkliga bildningstraditionen i Norden längs linjen folkskola – enhetsskola – grundskola. Denna fixering kan hindra dagens forskare att upptäcka? den mångfald som den historiska verkligheten egentligen erbjuder, vilket i sin tur kan försvåra forskarnas beredskap att uppfatta det föränderliga och dynamiska i dagens och morgondagens utbildningssituation.

Att studera olika finansieringsformer för skolor kan ge ett viktigt bidrag till kunskapen om hur förhållandet mellan privat och offentlig undervisning har utvecklats. I många länder har en stats-kommunal finansiering av skolor vuxit fram sent, medan kyrkor, filantropiska sällskap och enskilda personer var de som ursprungligen initierade skolor. Det är vidare ett faktum, att avsikten inte var att alla barn skulle gå i den framväxande offentliga skolan. De föräldrar, som hade ekonomisk möjlighet, förväntades sända sina barn till avgiftsbelagd undervisning av olika slag. Sent blev t ex den svenska folkskolan verkligen en skola för folkets barn, dvs också för de barn, som inte hörde till de allra fattigaste familjerna. Först mot slutet av 1800-talet började medelklassen skicka sina barn till folkskolan. För högre utbildning, och då speciellt av flickor, var privatundervisning vanlig långt in på 1900-talet.

Då det gäller skilda finansieringsformer för skolgång av olika varaktighet och betydelse, är det i ett lite längre tidsperspektiv möjligt att konstatera att en mångfald av former och kombinationer av former varit vanliga. Ibland kan det också vara så att det privatfinansierade initiativet antar en offentlig framträdelseform, som fallet är med bruksskolan. De historiska exemplen visar oss, att en mängd olika finansieringsformer är möjliga, och att dessa säger oss rätt lite om karaktären på skolans verksamhet – folkundervisning behöver inte vara statskommunalt finansierad, och den vänder sig inte heller självklart till hela folket.

Politiskt-ideologiska överväganden har självfallet den största betydelse för de frågor som fokuseras inom vårt forskningsprojekt. I vår samtid är frågor om privatskolor, statsbidrag till dessa och utrymme för föräldrainitiativ, alternativ-pedagogik och lokala utbildningsön-

skemål några av skolpolitikens stridsfrågor och återkommande debattämnen. Inledningsvis kanske det kan vara på sin plats att något reflektera över vad det är i stridsfrågan som ständigt engagerar föräldrar, lärare och politiker. Varför finns det i samband med folkskolans nordiska 135-250-årsjubileer så starka önskemål om alternativ till den allmänna skolan?

De ideologiska konflikter som finns i ett samhälle tar sig gestalt inom utbildningen. Starka ideologier, och särskilt ideologier som i väsentliga avseenden avviker från samhällets etablerade ideologier, har ofta skolgrundande ambitioner. Ofta ingår en bildningssyn som en väsentlig beståndsdel i det ideologiska systembygget. En av de forskningsmässigt mest förbisedda pedagogiska miljöerna i det moderna samhället, idrottsrörelsen, är ett exempel på hur en stark ideologi i skolmässiga former (och allt oftare också i heltidsskolor) tagit hand om en stor del av de unga. Kanske idrotten som fostrande miljö och ideologi har ersatt de äldre folkrörelserna: arbetarrörelse, nykterhetsrörelse och frikyrkorörelse. Kanske också att idrotten i större utsträckning än dessa rörelser är skolgrundande.

En annan "rörelse" som är viktig ur det skolgrundande perspektivet är naturligtvis kvinnorörelsen i bemärkelsen de pionjärer som engagerade sig i flickskolor och samskolor. Flickornas skolgång var under lång tid beroende av privata insatser, i den mån den skulle sträcka sig utöver folkskolans minimikurs. Just vad gäller de privata flickskolorna och samskolorna exemplifieras tydligt förhållandet att en stark ideologisk övertygelse ofta är skolgrundande och ger bäraren den drivkraft som behövs för att utkämpa konflikten på utbildningens arena.

På många vis kan religionen ses som en speciell variation till de frågor som benämndes ideologiska i föregående avsnitt. Liksom sekulära ideologier bygger religioner upp system, inom vilka den enskilda människan ges en plats, och inom vilka de ingående beståndsdelarna förklaras med hjälp av varandra. Den enskildes liv ges en mening i relationen till världen, och, inom det särfall av ideologi som religion kan sägas utgöra, världen här och i evigheten.

Liksom i fråga om sekulära ideologier kräver religioner och konfessioner ofta skolverksamhet, barnverksamhet eller mission av sina anhängare. I flera konfessioner är just detta inslag ett av de mest bjudande kraven på de vuxna medlemmarna. Inte sällan är det just dessa inriktningar som sedan också blir skolgrundande, och som under starka yttre påfrestningar kan bibehålla och utveckla sina skolor.

Ett välkänt inslag i den svenska skolhistorien är de separatistiska och baptistiska vardags-skolorna, med början på 1860- och 1870-talet. Fram emot 1895 var dessa skolor praktiskt taget helt utplånade, vilket delvis sammanhänger med att de religiösa förhållandena i Sverige hade ändrats drastiskt efter konventikelplakatets upplösning. Också den häftiga striden om vilken katekesupplaga som var mest "renlärig" klingade efter hand ut. Baptistiskolorna kunde vara av mycket olika kvalité, både beträffande lokaler, material och lärares utbildning. Många uppsplitande strider förekom lokalt mellan kyrkoherde och separatister/baptister. Trots hot om fängelse genomdrev de sina skolor.

Redan dessa glimtar från projektet ger vid handen, hoppas vi, att projektets tema berör centrala sidor av fenomenen skola och utbildning. I ett vidare perspektiv kan man också notera att projektets tema utgör en intressant skärningspunkt mellan ett utbildningshistoriskt forskningsintresse och aktuella förändringstendenser inom utbildningssektorn. Den nordiskt komparativa inriktningen ger därutöver en vetenskapligt sett fruktbar komplexitet

åt de utbildningshistoriska frågeställningarna, samtidigt som det nordiska i utbildningshistoriskt perspektiv kan aktualisera frågor om nordisk bildningstradition, och om dess substans och berättigande i ett Europa och i en värld i genomgripande omvandling.

I projektgruppen är givetvis alla deltagarna lika viktiga och var och en berikar på sitt sätt det gemensamma forskningsarbetet. Men samtidigt kan vi och vill vi utan omsvep framhålla att projektgruppens övriga medlemmar med speciell respekt och med speciellt intresse, lyssnar då Vagn Skovgaard-Petersen med djup och bred historisk sakkunskap och stringens, på ett anspråklöst och av nordiskt intresse färgat sätt, drar fram över pedagogikhistoriens fascinerande fält.

Noter

1. Projektet finansieras av NOS-S och är tre-årigt, 1989-1991. Professor Håkan Andersson vid Åbo Akademi i Vasa är projektledare och FD Ingrid Nilsson, Umeå universitet är koordinator och forskare inom projektet.

Några referenser med anknytning till projektet

- Andersson, H (1989). Skola och lärare i nordismens tjänst – de nordiska skolmötena 1870-1910. I *Utbildningshistoria 1989* (ÅSU 163).
- Andersson, H (1990). Pedagogik och nordism. Historiskt exempel och aktuell reflexion. *Forskning om utbildning 2*.
- Nilsson, I (1989) red. *Skilda lärohus*. Dialogos, Lund.
- Rodhe, B. (1986). *Offentlig skola och fristående undervisning. Ram för en komparativ och historisk undersökning*. Pedagogiska rapporter 43:1986. Pedagogiska institutionen, Lunds universitet.
- Rodhe, B (1987). *Houses of learning. The Example England*. Pedagogical Bulletin 10:1987. Department of Education, University of Lund.
- Rodhe, B (1988). Skilda lärohus. Ett forskningsprojekt om offentlig skola och fristående undervisning i Danmark, England och Sverige. I *Utbildningshistoria 1988*. ÅSU 162, Skara, 1988, s 138-157.
- Rodhe, B & Nilsson, I (1988). Engelsk storm kring skolreform. *Forskning om Utbildning*, 1.
- Rodhe, B & Nilsson, I (1990). Revolution från höger. *Forskning om Utbildning*, 1.
- Rodhe, B. (1989). Skilda lärohus II. Offentlig skola och fristående undervisning i internationellt perspektiv. I *Utbildningshistoria 1989* (ÅSU 163).

Matematik og dannelse

– spotlys på 1878

Af Gunhild Nissen

I året 1878 og nogle år før og efter dette år foregik der i den danske skole- og oplysningsverden nogle markante ting, som kan bidrage til at belyse problemerne vedrørende matematik og dannelse. Det år holdtes der et møde i Tivoli om mulighederne for at realisere Grundtvigs »Skolen i Soer«. Askov højskole lagde grunden til sin udvidede højskolevirksomhed. Pingel udgav sin kritiske pjece om den lærde skoles deling i to linjer. Og over en bred front diskuteredes både forholdet mellem lærd og folkelig dannelse og forholdet mellem humanistiske og matematisk-naturvidenskabelige dannelsesfag.

Hvis man interesserer sig for dannelsesbegreber og deres grundlag, med andre ord for grundopfattelser af mennesker og læreprocesser og af samfundsliv og fagenes betydning for dets udfoldelse, kan det derfor synes et velegnet punkt at slå ned.

Det følgende er et led i en søgeproces. Den viden, der i første omgang fås, slår forhåbentlig til til at inspirere også andre til dyberegående studier. Under alle omstændigheder bør det foreliggende betragtes som et forsøg på at stimulere interessen herfor.

Initiativet »Matematikundervisning og demokrati«

I 1988 startede Statens humanistiske Forskningsråd (SHF) et initiativ under temaet »Matematikundervisning og demokrati«.¹ Den aktuelle inspiration til denne artikels tema er arbejdet med at lede dette initiativ. SHF vil gerne have belyst både forholdet mellem humanistisk og matematisk-naturvidenskabelig dannelse og forholdet mellem ekspert og menigmand i en kultur, der er præget af anvendelse af matematiske modeller i såvel naturvidenskabelige og teknologiske som økonomiske, politiske og administrative spørgsmål.

Centralt i denne forskningsindsats står en undersøgelse af matematikundervisningens betydning og muligheder. Interessen for en historisk belysning af nogle forestillinger om matematik og dannelse skal ses i denne sammenhæng.

Det foreliggende historiske »søge-spot« har taget udgangspunkt i fem hovedværker om den tids kultur- og dannelsesspørgsmål: Roar Skovmands »Folkehøjskolen i Danmark 1841-1892« fra 1944; Hakon Stangerups »Kulturkampen« I og II fra 1946; Anders Pontoppidan Thyssens »Den nygrundtvigske Bevægelse. I. 1870-87« fra 1958; Vagn Skovgaard-Petersens »Dannelse og demokrati« fra 1976; og H. C. Hansens »Poul la Cour. Grundtvigianer, opfinder og folkeoplyser« fra 1985.

Matematik og lærd dannelse 1878 (1871)

I Vagn Skovgaard-Petersens disputats »Dannelse og demokrati« finder man på side 30f. en redegørelse for undervisningens formål i den lærde skole efter delingen 1871 i to linjer. Det

fremgår, at det blev betragtet som tilstrækkelig bestemmelse af undervisningens formål at anføre, at den »forbereder til Universitetet«. At dette som en selvfølge indebærer en »almindelig dannelse« bliver imidlertid også slået fast. Da selve delingen – opgivelsen af enhedsdannelsen – var et kontroversielt spørgsmål for tidens dannelses teorier, har man muligvis fundet det hensigtsmæssigt ikke unødigt at »træde i« sagen.

Det medfører, at den, der i tidens dokumenter søger en autoritativ officiel bestemmelse af det specielle formål med den matematisk-naturvidenskabelige linje, går forgæves. Man får blot at vide, at denne linjes studenter »havde fortrinlig adgang til Polyteknisk Lærestalt«. Punktum.

Også i formålsbestemmelserne for de enkelte fag leder man forgæves efter formålsangivelse for matematikundervisningen i 1871-bestemmelserne. Det gør man ligeledes i den følgende reform i 1903, når det gælder matematisk linje. Kun de sprogliges matematikundervisning har en formålsbestemmelse i den tilhørende bekendtgørelse fra 1906: »Formålet for Undervisningen paa de to sproglige Linier skal ikke saa meget være at bibringe Eleverne omfattende Kundskaber i Matematik, ... som at skole Elevernes Tænkeevne ved at indøve den gennem Matematikkens stringente Betragtningssmaader. Ved Undervisningen bør man derfor særlig lægge Vægt paa en udtømmende og omhyggelig teoretisk Behandling af de optagne Afsnit.«²

Man kommer således – selv så mange år senere, og til trods for enkeltvis endog særdeles indsigtfulde debatindlæg i de mellemliggende år – ikke længere end til, at formålet med matematikundervisningen er at skole tænkeevnen samt – må man nok formode – i en eller anden forstand at lære det matematikpensum, der indgår i beskrivelsen af undervisningens indhold.

Havde man forventet at finde nye overvejelser over matematikkens dannelsesfunktion i forbindelse med etableringen af en særlig matematisk linje i den lærde skole, eller i forbindelse med matematikkens bibeholdelse i en senere nysproglig linje, er man blevet skuffet. Det var stadig alene det gamle argument om matematikkens formaldannende betydning, der blev gjort gældende, det, der i forvejen havde været hovedbegrundelsen for fagets plads i den lærde skoles fagrække. Afgørende i 1871 var, at stillet over for et fag- og stofoverlæst skoleforløb – og overbebyrdede elever – havde man ikke nogen vej tilbage til indskrænkning af det matematisk-naturvidenskabelige indhold; dertil var disse fags anvendelsessider efterhånden blevet for vægtige. Men selv om dette blandt de ansvarlige for det lærde skolevæsen netop må have været erkendt som baggrunden for 1871-ordningen, kunne der alligevel ikke formuleres et nyt sammenfattende dannelsessyn.

En beskæring af de klassiske sproglig-historiske fag som middel til at undgå overbebyrdelse var på det tidspunkt ikke gennemførlig, knap nok tænkelig. Nej, en egentlig dannet person kunne langt bedre undvære nogle matematisk-naturvidenskabelige kundskaber end kundskaber i græsk. Så fik det gå med dannelsen som det kunne for dem, der søgte Polyteknisk Lærestalt og deslige praktiske sager. – Det er i det mindste det indtryk, der danner sig ved et første forsøg på at orientere sig i, hvilken tankegang bestemmelserne var udtryk for.

Hvis man søger oplysning om forholdet mellem kravene til de højere skoleuddannelser og kravene til det praktiske livs lederstillinger, kravene til fremme af naturvidenskabelig-teknisk forsknings- og udviklingsarbejde eller – bredere – til »modernisering« af en akademisk dannelsesprofil ud fra tidens og videnskabernes behov, må man blive skuffet. Det kan synes

som om den klassiske dannelsesprofil endnu var for urørlig – og debattens deltagere endnu selv så prægede af den –, at der manglede basis for at kritisere den og opstille alternativer. Etableringen af en matematisk-naturvidenskabelig linje på gymnasieniveau var en nødløsning, ikke en tilstræbt markering af en ny tids dannelse.

Hvor kontroversiel delingen var i tidens dannelsesdiskussioner, får man et levende indtryk af i Skovgaard-Petersens fremstilling. Og hvor kompliceret linjerne tegnede sig – under hensyn til såvel pædagogiske som dannelsespolitiske grundsynspunkter – illustreres bl.a. af, at den kulturelt og politisk særdeles engagerede og fremtidsorienterede V. Pingel med sine skrifter fra 1878 og -79 om den lærde skole skarpt imødegår delingen: Den matematisk-naturvidenskabelige linje vil svække det humane element i dannelsen hos kommende læger, teknikere, naturvidenskabsfolk etc., og den sproglig-historiske linjes elever vil gå glip af en uvurderlig udvikling af tænkeevnen, når de unddrages matematikundervisning i de ældste klasser.³

Man kan her notere sig, at mens den førstnævnte »lejr« beklages for berøvelsen af et indhold i deres dannelseshorisont, beklages den sidstnævnte ikke for noget indholdstab – hverken i viden, færdigheder eller perspektiver – kun for et tab i tænkeevne i al almindelighed.

Hvor svært matematikken stadig har ved at finde sin placering for en humanistisk almen dannelses betragtning kan måske illustreres af, at Skovgaard-Petersen selv i sin beskrivelse af Pingel m.fl.s oplysningsarbejde i »Studentersamfundet« nævner, at der undervistes i »»kontante« fag som ... matematik ..., men også i »almendannende« fag ...«.⁴

Matematik og folkelig dannelse 1878

Det var imidlertid ikke bare på den lærde front, der diskuteredes dannelse. Der foregik sideløbende en debat om lærd kontra folkelig dannelse.⁵ Filosofiprofessor Rasmus Nielsen, som var en betydelig brobygger i sin tid, både mellem lærd og folkeligt og mellem videnskab og religion, skrev således (1869) om »To Slags Undervisning«: 1. *den lærde*, hvis Karaktermærke er Meddelelse af grundigt sammenhængende Kundskaber med tilsvarende Aandsdannelse; her kommer det an paa Udviklingen af Hukommelse og Forstand, og der virkes eensidigt paa den intellektuelle Side af Sjælelivet; 2. *den folkelige*, hvis Opgave er en personlig Dannelse, Vækkelse af Sjælekræfterne og Indvirkning paa det hele Menneske.«⁶

For den folkelige oplysnings egne folk havde helt fra folkehøjskolernes start vægtningen mellem vækkelse og oplysning stået til afgørelse både for den enkelte skolemand og skolemændene imellem. Prioriteringen var faldet ud til fordel for vækkelsen – uden den ingen basis for oplysning –, og det kan ikke have været noget problem for de grundtvigske folkehøjskoler at vedkende sig en karakteristik som Rasmus Niensens.

Det var heller ikke noget problem for folkehøjskolerne at fastholde, at modersmål og historie var hovedfagene, og at den undervisning, der i øvrigt skulle gives var rettet mod beherskelse af elementære skolekundskaber og et lille mål af speciel landbrugsfaglig kundskab. Matematik kunne der ud fra deres målsætning i almindelighed ikke være tale om, rent bortset fra, at det – næst efter latin – var det skolefag, Grundtvig havde tilskrevet de mest ødelæggende pædagogiske og menneskelige følger.

For folkehøjskolernes folk blev spørgsmålet om fagkreds og fagligt indhold i disse år først

aktuelt i forbindelse med tankerne om en »overbygning« på de almindelige folkehøjskoleers virksomhed.⁷ Det kunne være en realisering af »Højskolen i Soer«, eller det kunne være noget andet. Det, det skal handle om her, er, hvilket fagligt indhold en sådan overbygning skulle have, specielt hvordan matematik tænkes stillet, og hvorfor.

På Tivolimødet i april 1878 talte Ludvig Schrøder, Askov, for en skole, der først og fremmest var nordisk-historisk, og som kunne være et bolværk mod positivismen. Hovedsagen for ham var helt åbenbart en videreudvikling af det grundtvigske: »Et norsk Blad har nylig ladet en Forfatter, der staar paa den positivistiske Side, rette et stærkt Angreb paa Grundtvig; der udtales i dette, at der kun er fremkommet to fuldstændige Verdensbetragtninger, Grundtvigs og »Positivismens« ... Den positivistiske Retning har allerede i nogen Tid været i Virksomhed iblandt os, og det kan ikke nytte at advare mod denne Livsretnings Skrifter (Brandes, Rydberg, Darwin, Taine) og Lærdomme, naar vi ikke har en sand og udført nordisk Livsbetragtning at henvise til i Stedet ...«. ⁸ Synspunktet bliver på mødet understøttet af Rudolf Schmidt, Rasmus Nielsens medredaktør af »Ide og Virkelighed«. ⁹ Jens Nørregaard, der sammen med Ludvig Schrøder var indkaldt af mødet, beskrev i sit foredrag følgende fagkreds for den ønskede højskole: »Verdenshistorie, Kirkehistorie (med Kendskab til det gamle og det nye Testamente), sammenhængende Nordens Historie, Jordbeskrivelse, Naturkundskab og Naturhistorie samt Mathematik.« ¹⁰ Dette fik Højskoleforstander J. C. la Cour, Lyngby, til bl.a. at sige: »Schrøder havde betonet, og Nørregaard for saa vidt godkendt, at Skolen skulde være særlig *nordisk*, men efter den af Nørregaard udviklede Plan vilde den dog vist nærmest føre til *Almendannelse*, idet f.eks. Naturhistorie, Naturlære og Mathematik jo ikke var særlig nordiske Fag ...«. ¹¹ Efterfølgende fastslog så højskolelærer C. Baagø, at målet måtte være at »give Almendannelse paa dansk og nordisk Grund ...«. ¹²

Både på selve mødet og i den efterfølgende debat tydeliggjorde spørgsmålet om »Sorø eller ej« grundtvigianernes problemer med at formulere et program for højere dannelse. Sorø betød nemlig en *statslig* skole, og det kunne blive et paradoks, hvis man samtidig ønskede den grundtvigsk. Det er således tydeligt, at Nørregaard, som gik stærkt ind for Sorø, var den af de ledende, der fremlagde det mest »almendannende«, det mindst nordisk-historisk dominerede program.

Den alternative forestilling om en overbygning for folkehøjskolerne var eller blev knyttet til Askov, og allerede i august 1878 lagdes med Lærermødet på Askov og den ved den lejlighed stiftede »Dansk Højskoleforening« grunden til Den udvidede Folkehøjskole i Askov. ¹³

På dette Lærermøde talte, bl.a. ifølge »Dansk Folketidende«, Poul la Cour, senere kendt som den Askovlærer, der lagde kursen for en historisk undervisning i matematik og naturvidenskab. Referatet gengives her i fuld udstrækning, da foredraget muligvis er centralt for overvindelsen af grundtvigianernes uhyre uvilje mod matematik – en uvilje, der bl.a. byggede på Grundtvigs syn på faget:

»Cand. mag. Poul la Cour (»Tonehjulets« Opfinder) indledede den 5. august om Aftenen en livlig Forhandling om Mathematikens Betydning for den almene Dannelse, og han paaviste i et Foredrag, der blev fulgt med stor Opmærksomhed, hvorledes Mathematik i sig selv er aandsdannende og tilfredsstillende for hver den, der sysler med den uden Uvilje og Tvang og ikke uden al Forstaaelse, og hvorledes den er en uundværlig Hjælpevidenskab for

en hel Række andre Videnskaber som Fysik, Kemi, Astronomi og så fremdeles. Derfor mente han, den vilde være paa sin Plads paa en udvidet Folkehøjskole, men idet han indrømmede, at ikke alle havde Evne til at lære Mathematik saa lidt som Musik, vilde han kun have den indført som et frit Fag, skjønt den selvfølgelig vilde være nødvendig for enhver, der vilde sysle med Naturvidenskaberne. Aandslivet kan den ikke skade, thi intetsteds viser den menneskelige Aands Begrænsning sig tydeligere, men paa den anden Side kan den heller ikke skænke Livet, og det maa siges, at hvem der har nok i Mathematikken, han vilde ogsaa have nok uden Mathematik. De øvrige Talere var i det væsentlige enige heri, og Rektor Lefolii betonedede kun særligt, hvorledes Mathematikken nødte Folk til Selvarbejde, mens Nørregaard fremhævede dens Evne til at udvikle Tankens Klarhed og mente, at man ikke skulde lade sig forskrække af Elevernes Mangel paa Evne, der ofte kun var tilsyneladende. Man burde efter hans Formening indføre det som et tvungent Fag paa en udvidet Skole, og kun naar det viste sig, at en Elev ikke kunde magte den, burde han fritages; men la Cour hævdede i Modsætning dertil, at kun det gav noget Udbytte for Aanden, hvor man kunde finde en sjælelig Glæde ...«. ¹⁴

H. C. Hansen tilføjer, at der i diskussionen var almindelig enighed om »at indrømme Matematikkens Gavnlighed og Nødvendighed som Led i Undervisningen paa en udvidet Højskole«. ¹⁵ Og ifølge samme skrev la Cour til sin kone: »Schrøder præsenterede mig igår for flere ankomne som den, der havde gjort det klart, at Mathematik må med i den højere Folkeundervisning.« ¹⁶

Matematik – part i farlig alliance mod kristentroen?

Som det er blevet antydnet gennem referatet af Schrøders foredrag på Tivolimødet, og som det er fremstillet i H. C. Hansens ovenfor citerede bog, var det et kæmpeproblem, Poul la Cour skulle påtage sig at løse – eller komme om ved – dersom han skulle realisere en matematisk og naturvidenskabelig undervisning inden for den grundtvigske højskoleverden: Var det ikke selve positivisternes videnskabelige grundlag, der her skaffedes indpas i en skole, der skulle virke for den grundtvigske livs- og verdensbetragtning og være et bolværk mod positivismen?

H. C. Hansen giver i sin bog om Poul la Cour et klart billede af både la Cours arbejde med at overvinde barriererne for sin matematisk-naturvidenskabelige undervisning og af hans løsningsmodel. Meget kort fortalt gik den ud på at indordne de aspekter af naturvidenskabelige indsigter, som kunne komme i konflikt med skabelses-beretningen, under en overordnet kristelig konstruktion.

Selv om nemlig ledende højskolefolk bl.a. med Rasmus Niensens hjælp nok selv kunne håndtere konflikten mellem tro og viden, så skortede det noget på tilliden til, at de unge mennesker, eleverne, kunne fastholde deres kristentro overfor de naturvidenskabelige indsigter. Yderligere var der, når man ser på grundtvigianismens position som forvalter af det danske og det kristelige, Indre Mission at tage hensyn til. Store dele af de grundtvigske højskolepotentielle kundekreds kunne være svage over for anklager mod højskolerne for at udbrede naturvidenskabelige indsigter, der stred imod en traditionel kristelig opfattelse af jordens og menneskets skabelseshistorie.

Det er ikke for ingenting, at Højskolebladet i begyndelsen af året 1879 offentliggør en

beroligende beretning fra en elev på Den videregaaende Højskole i Askov: »... Når Manddomstiden kommer, da er en poetisk Oversigt over Livet os ikke længer nok, da vil Trangen til en grundigere Forstaaelse vaagne hos alle livskraftige og tænkende Naturer ...

(Man må også være rustet over for) Aandslivets Modstandere ... til Værn for Troens og Folkets Sag ... Den historiske Undervisning danner billedlig talt, Hovedbygningen af Skolen, hvor fra saa forskellige større og mindre Fløje eller Sidebygninger gaar ud, saasom: Undervisning i Matematik og Fysik, i Lov og Ret og Forfatningshistorie, i Jordbeskrivelse o.s.v. ... (herefter lang udredning om den historiske, og kun den historiske undervisning) ... Det, som har været Hovedsagen for mig ... har været den, at »Højskolebladet«s Læsere kunde faa en levende Følelse af, at det er en dyb kristelig Grundtone, der gaar igjennem det hele, og jeg tør sige, at Livet her paa Skolen i det hele taget er præget deraf ...«.

Man forstår, at det i virkeligheden var en meget dristig vej, Askovs forstander Ludvig Schrøder havde begivet sig ind på med optagelse af matematik og naturvidenskab på timeplanen. Poul la Cours meget store styrke i såvel naturvidenskabelige indsigter som i kristen tro har måske været en uomgængelig forudsætning for, at det overhovedet lod sig gøre.

Hvis vi ser lidt nærmere på de begrundelser for undervisningen i matematik og naturvidenskab, Poul la Cour fremhævede i sine redegørelser såvel som i den praktiske gennemførelse af undervisningen, finder man for matematikkens vedkommende den samme tro på matematikkens formaldannende kræfter – at den skærpede tænkeevnen – som var god latin blandt den lærde skoles folk. Dertil lægger han vægt på matematikkens betydning som hjælperedskab for enhver seriøs beskæftigelse med naturvidenskab. Bortset fra, at la Cour selv tydeligt nok fandt en åndelig berigelse ved beskæftigelse med matematik, og også søger tilslutning til dens indpas i undervisningen ved bl.a. at hævde dens åndsdannende muligheder, så er matematikken i la Cours hænder nok først og fremmest hjælperedskabet for den naturvidenskab, der var hans hovedinteresse. Det er derfor væsentligt at kunne slå fast, at hans naturvidenskabelige undervisning især var rettet mod naturvidenskabens praktiske betydning, hvor den fik mulighed for at blive integreret med et praktisk demokratisk perspektiv – den decentrale selvforvaltning på væsentlige teknologiske områder. Af disse blev vindmølleområdet det berømteste.

Lige så opløftende og beundringsværdig en indsats la Cour dermed kom til at yde for det folkelige Danmarks – eller skal man sige: bondestandens – selvhjulpenhed over for tekniske og teknologiske problemer igennem mange årtier, lige så lidt gennemslagskraft fik hans indsats for en integration af det matematisk-naturvidenskabelige og det sproglig-historiske i et overordnet dannelsessyn. Højskolens folkelige dannelsesideal forblev det historisk-poetiske som baggrund for et jævnt og muntret virksomt liv. Dets kritiske gennemslagskraft over for det klassiske dannelsesideal kom igennem de følgende årtier til at ligge på forholdet mellem det teoretiske og det praktiske, ikke på forholdet mellem det matematisk-naturvidenskabelige og det sproglig-historiske i idealet om den højere almindelse.

Den dag i dag kan man nyde den højeste anerkendelse på toppen af dannelseshierarkiet uden at have nogen forståelse eller kundskaber på det matematisk-naturvidenskabelige område, hvis man kan skrive et åndrigt essay om en stor digter.

I mellemtiden har den matematisk-naturvidenskabelige kultur uforstyrret kunnet udøve sine indsigter og færdigheder og bringe verden – ja, til velstand og velfærd, men også til undergangens rand såvel som demokratiet til sammenbruddets rand, uden at de humanistisk

dannede har haft forudsætninger for dybtgående kritiske justeringer, og uden at naturvidenskabsfolk selv har stillet sig de nødvendige spørgsmål. Det er først i de seneste årtier, at nogle påtrængende grundlagsspørgsmål er blevet stillet til matematisk-naturvidenskabelig forskning og dens sandhedskriterier, og den kritik blev rejst i egne rækker, ikke af humanister.

Noget gik galt – senest i slutningen af forrige århundrede. Det må vi prøve at rette op.

Referencer

- H. C. Hansen: *Poul la Cour. Grundtvigianer, opfinder og folkeoplyser* (Askov 1985).
Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati*. (1976).
Roar Skovmand: *Folkehøjskolen i Danmark 1841-92*. (1944).
Hakon Stangerup: *Kulturkampen*. I og II. (1946).
Anders Pontoppidan Thyssen: *Den nygrundtvigske Bevægelse*. I. 1870-87. (Aarhus 1958).

Noter

1. En række publikationer fra SHF-initiativets arbejde fås ved henvendelse til Matematikinitiativets sekretær: Jens Bjørneboe, Krondrevet 85. 3140 Ålsgårde. Tlf.: 42 10 71 58.
2. Mogens Niss: *Et rids af den gymnasiale matematikundervisnings historie 1850 til nu*. Arbejdsrapport, RUC 1980, s. 6.
3. V. Pingel: *Hovedmanglerne ved den lærde Skole* (1878) s. 13ff. og: *Fortsatte Betragtninger over den lærde Skole* (1879).
4. Dannelse og demokrati, s. 51. – NB! Kategoriseringen stammer ikke fra *Beretning om Studentersamfundets Aftenundervisning for Arbejdere*, I (1885), II (1889) eller III (1898), men kan bero på en reference til en mere eller mindre skolemæssig undervisningsform. Sådanne kategoriseringer kunne i sig selv være et studium værd. Er f.eks. den for 1906 beskrevne matematikundervisning for sproglige gymnasieelever af samme kategori som matematikundervisning for faglærte arbejdere? Efter hvilke dimensioner kategoriseres der overhovedet, når matematikundervisning beskrives?
5. Se bl.a. *Folkehøjskolen i Danmark*, s. 283ff.
6. Her efter *Folkehøjskolen i Danmark*, s. 285.
7. En undtagelse udgør dog undervisningen på »Højskolen paa Skovgaard« under ledelse af Gotfred Rode. Her blev der fra 1874 givet videregående undervisning, og matematikundervisningen blev under Kaptajn af Fodfolket Emil Fischer tilrettelagt historisk. Se bl.a. *Folkehøjskolen i Danmark*, især s. 280; *Højskolebladet* 1877 nr. 36, sp. 564 og 1878 nr. 35 sp. 533ff., hvor Rode beretter om undervisningen. Denne skole opløste med Rodes død i 1878.
8. Referat foreligger i særskilt publikation: *Højskolen i Soer. 1878. Beretning om Mødet*. (1878). Her citeret fra *Højskolebladet* 1878, nr. 17, 26. april, sp. 262.
9. Sa. nr. 20, sp. 306f.
10. Sa. nr. 18, sp. 279.
11. Sa. nr. 18, sp. 307.
12. Sa. nr. 18, sp. 308.
13. *Folkehøjskolen i Danmark* s. 301ff. og *Højskolebladet* 1878 nr. 35., 30. august, sp. 548-551.
14. *Dansk Folke Tidende* 1878, nr. 37, s. 145f.
15. Poul la Cour, s. 106, citat uden kildeangivelse.
16. Sa. s. 106.
17. *Højskolebladet*, nr. 7, 14. februar, sp. 102ff.

Soria Moria Slot, og vejen der hen til

Af Ellen Nørgaard

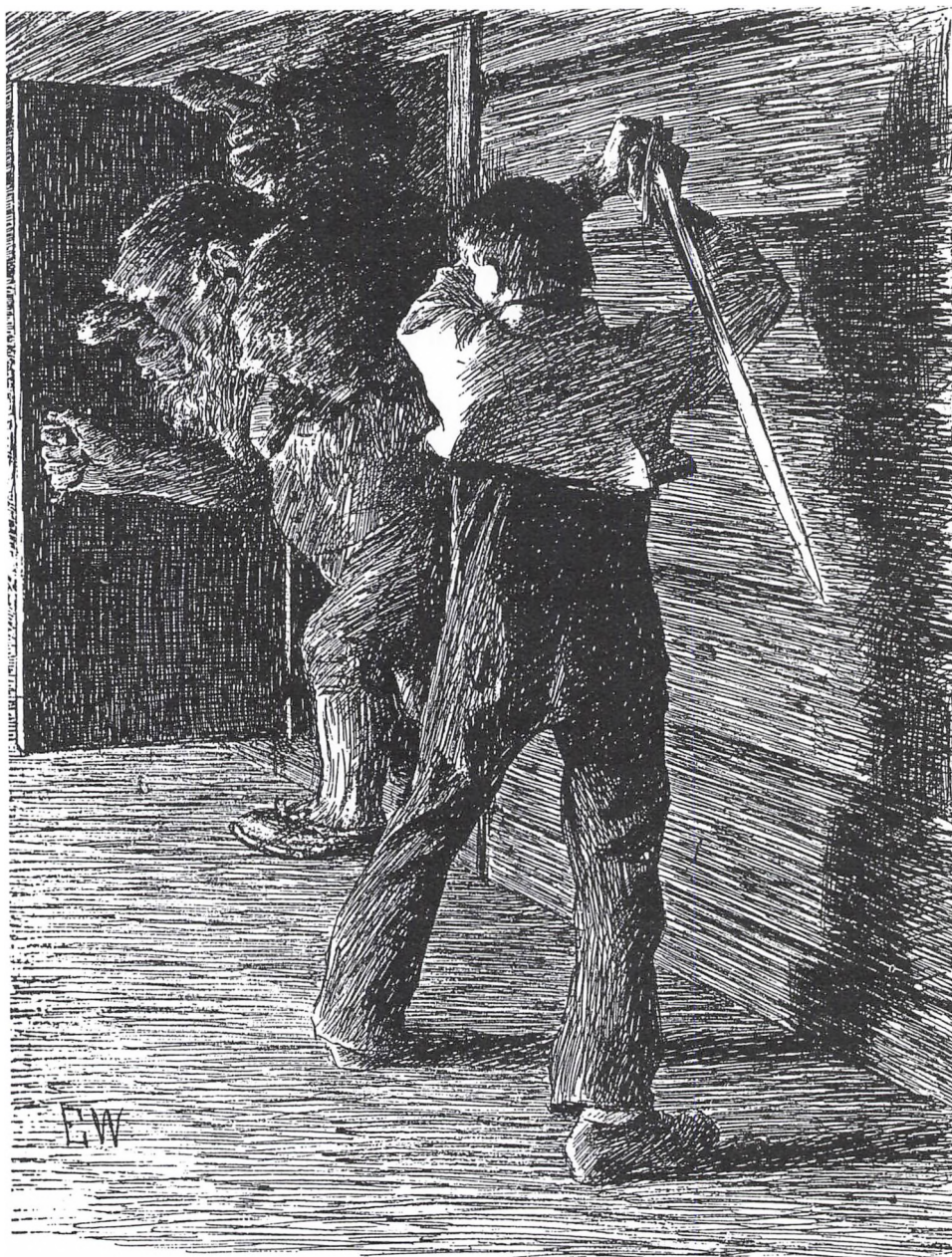
Ifølge det norske folkeeventyr Soria Moria Slot sidder drengen Halvor altid ved ildstedet og roder i asken. Han tager sig ikke andet til, og vil heller ikke andet. Kommer han i lære, rømmer han derfra og sætter sig til at rode i asken igen. Men en dag sker der pludselig noget. Han tager ud at sejle. Skibet kommer ud i storm og driver op mod en fremmed kyst. Halvor går i land og landet omkring ham er »vakkert« med »akrer og enger«. Han går hen ad en vej der er så jævn, at han kan trille et æg på den. Og langt om længe ser han slottet. Han nærmer sig, men bliver samtidig mere og mere bange for, hvad der vil ske ham. Til trods derfor går han ind, da han om aftenen når frem. Han kommer ind i køkkenet med kopper og kar af sølv og guld. Bag en dør sidder en prinsesse og spinder. Hun råber da hun ser ham: »Nej, nej, tør der komme kristent folk hertil«. Efterhånden kommer trolde med tre, seks og ni hoveder ind på scenen, flere prinsesser, andre kvinder, faderen og moderen, forviklinger og forvandlinger. Og det ender som det skal. Halvor får den kønneste af prinsesserne, gods og guld og lever lykkeligt til sine dages ende.¹

Når denne historie er fortalt her, er det fordi den illustrerer de to temaer, der vil blive behandlet i det følgende: For det første, hvad er det der udløser et begivenhedsforløb? Hvorfor tager Halvor pludselig en dag ud at sejle, hvordan kan det være at han tør gå i land på en fremmed kyst og gå ind i slottet selv om han er bange? Nok er han sulten, men alligevel.

Og for det andet, hvorfor udvikler begivenhederne sig som de gør. Hvorfor tager Halvor med den største selvfølgelighed sværdet ned fra slottets væg og hugger hovederne af den ene trolde efter den anden.

Disse temaer vil blive behandlet i det følgende med udgangspunkt i mine undersøgelser af reformpædagogik og reformbestræbelser inden for den danske folkeskole i mellemkrigstiden. Undersøgelsen blev foretaget i 70'erne.² Jeg var dengang ret så overbevist om, at reformpolitik er udtryk for og konsekvensen af sociale og økonomiske spændinger og konflikter. Her skal for en god ordens skyld bemærkes, at social her også defineres som sociale relationer som forholdet mellem voksne og børn og mellem voksne. De økonomiske og sociale spændinger og konflikter bliver synlige både i det politiske liv og i ideologiske diskussioner.

Opfattelsen viste sig at være frugtbar. Jeg fandt et rigt og relevant materiale, der førte mig ind i en verden af utopiske ideer, skoleforsøg, skolepolitiske- og pædagogiske konflikter, lykkelige børn og anarkistiske og idealistiske voksne. Opfattelsen var imidlertid frugtbar på mere end en måde. Nok blev jeg bekræftet i at spændinger af social og økonomisk art udløser konflikter og dermed begivenheder. Jeg blev desuden klar over, hvad spændingerne og konflikterne i skoleverdenen handlede om, nemlig om frihed i adfærd og dermed om



«Huttetu! her lukter så kristen manns blod,» sa trollet.

Tegning af Erik Werenskiöld.

disciplin, om børnenes og lærernes ret til selvbestemmelse, om forældrenes medbestemmelse, om skolens indhold og sidst, men ikke mindst, om skolens formål og dermed spørgsmål om det menneskesyn, der lå til grund for opdragelsen og for skolernes virksomhed og dermed det dannelsessyn skolen med sin virksomhed sigtede mod. Spændingerne var efterhånden blevet transformeret til skolepolitiske mærkesager som de ovennævnte.

Og endelig forstod jeg, at der var en klar sammenhæng mellem skolesystemets holdninger, dets lovgivningsmæssige grundlag og oppositionens mærkesager. Ja, lovgrundlaget og holdningerne synes til tider simpelthen at være styrende for indholdet i oppositionens mærkesager. Et autoritært system fremkaldte en antiautoritær opposition eller protest. Og til tider syntes sammenhængen mellem system og opposition at være endnu tættere. Omgangsformerne i skolen var for eksempel langt de fleste steder stive, disciplinen hård og indholdet i undervisningen boglig. Og sandsynligvis som en konsekvens heraf blev afskaffelse af korpørlig revselse og indførelsen af, hvad dengang blev kaldt »frit skabende arbejde« og som senere blev til formning, nogle af oppositionens mest centrale mærkesager.

Efter nogle år blev disse konklusioner imidlertid utilstrækkelige. Det forekommer stadig troværdigt at hævde at spændinger og konflikter udløser begivenheder. – Folkeeventyret siger desværre ikke noget om, hvorvidt det var moderens bebrejdelser, skibets enestående sejlroute eller Halvors længsel, der udløste handlingerne hos ham. – Jeg tror stadig og bliver stadig bekræftet i, at der er meget materiale at finde, hvis man søger omkring spændinger og konflikter. Og det forekommer stadig overbevisende at hævde, at der er en klar sammenhæng mellem et systems, – i dette tilfælde et skolesystems lovmæssige rammer og politiske holdninger og indholdet i oppositionens mærkesager. Så langt så godt. Der hvor konklusionerne forekommer utilstrækkelige er i forholdet til mærkesagernes indhold. Oppositionen, reformpædagogerne eller de kulturradikale havde i deres program forestillinger og begreber om undervisning og opdragelse og om et dannelsesideal og et fremtidens samfund, der ikke lader sig udlede af systemets lovgrundlag, politiske holdninger og ideologi. Her kommer Halvor ind i billedet. For det lyder ikke troværdigt at hævde, at han med den største selvfølgelighed huggede hovederne af trolde med både tre, seks og ni hoveder, fordi han havde siddet så længe og rodet i asken. Måske gjorde han det, fordi han havde hørt om Soria Moria Slot og om de trolde og prinsesser som fandtes der, fordi han regnede med, at det alt sammen lod sig erobre og fordi det ville give ham et bedre liv. Prinsesserne, trolde og Soria Moria Slot var simpelthen en del af Halvors politiske bevidsthed. De var måske blevet til begreber, forestillinger og drømme, der kom til at blive afgørende for hans handlinger.

Med denne erkendelse i baghovedet nærmede jeg mig endnu en gang det rum af pædagogiske forestillinger og pædagogiske begreber der eksisterede i Danmark i de 30-40 år forud for mellemkrigstidens progressive eller kulturradikale »bølge«. ³ Det rum jeg søgte var ikke det eksklusive og akademiske, men det som lokale skolepolitikere, engagerede forældre og lærere formulerede sig ind i, når de drøftede, hvad pædagogik var, hvordan skolevæsnene skulle ordnes og hvad skolegang kunne og burde være og føre frem til. Jeg ville undersøge, hvorvidt de talte om skolens »prinsesser og Soria Moria Slot«. Det jeg vil skrive om i det følgende er noget af det jeg fandt herom i tre bøger om pædagogik. Det skulle give en indgang til begreberne og til hvorledes begreberne blev brugt.

Tre bøger

De tre bøger der er tale om er: *Om Opdragelse I og II* af Sophus Heegaard. *Grundtræk af Pædagogikken* af Claudius Wilkens og *Opdragelseslære* af Oscar Hansen.⁴ Bøgerne kom i årene mellem 1880 og 1898 og Heegaards og Wilkens bøger i flere oplag. De tre forfattere var alle uddannede filosoffer. Heegaard (1835-1884) blev professor i filosofi i 1875, skrev en disputats om Herbarts etik, interesserede sig for matematik, skrev underholdningsromaner under pseudonym og forelæste om udviklingsbegrebet. Wilkens (1844-1919) skrev en disputats om Erkendelsens Problem, blev professor i 1897 i filosofi og sociologi, skrev lærebøger i pædagogik og psykologi samt bøger om Poesiens psykologiske Grundlag, om sociologi og om matematik. Han levnes i forhold til sin produktion og bredde, lille plads i f.eks. *DBL* og *Københavns Universitet 1479-1979*. Pål Dahlerup har i *Liv og Lyst*, 1987 påpeget hans originalitet og frodighed navnlig i sin opfattelse af æstetik. Min læsning bekræfter dette indtryk. Oscar Hansen (1856-1938) skrev en disputats om Kants erkendelsesteori og levede som privatdocent.

De tre er forskellige i alder, optaget af forskellige af filosofiens områder, men har det tilfælles, at de alle tre underviste i pædagogik ved lærerseminarier i perioder og eksaminerede ved skolelærereksamen. Mangelen på lærebøger i pædagogik var iøjnefaldende og Heegaard blev opfordret af Kultusministeriet til at skrive sin *Opdragelseslære*. De andre fulgte efter og det er blevet hævdet om disse tre bøger, at de er blevet brugt som lærebøger på seminariet. Både Heegaards og Oscar Hansens bøger har imidlertid et sådant omfang, at jeg finder det lidet sandsynligt, at de egentlig er blevet læst som lærebøger. Men de kan være blevet brugt i uddrag. Og hvad der er lige vigtigt i denne sammenhæng, de er blevet læst af pædagogiklærerne og har dermed været styrende for deres undervisning.

Nogle af bøgernes pædagogiske begreber

Alle de tre bøger er veldisponerede, klare og systematisk ordnede fremstillinger af pædagogikken eller opdragelseslæren. De er også lette at læse, dog er Heegaards nok lidt mere selvhøjtidelig end de to andre. Herman Trier skrev om Heegaards bog, som han i øvrigt også gennemså medens den blev skrevet, hvad Høffding også gjorde, at den sine steder virkede mindre som »Lærebog end som et Opbyggelsesskrift af en Præst i den humane Pædagogisk og Etiks Tempel«.⁵

I denne sammenhæng vil jeg se på behandlingen af nogle af de temaer og forestillinger der både er centrale i al pædagogisk tænkning og som bliver til lige centrale kategorier i den reformpædagogik der ulmede fra århundredets begyndelse og blev til den omtalte bølge i mellemkrigstiden. Temaerne er:

- hvad er opdragelse
- hvad er undervisning
- hvad er formålet med disse aktiviteter
- hvad er natur og børnenatur.

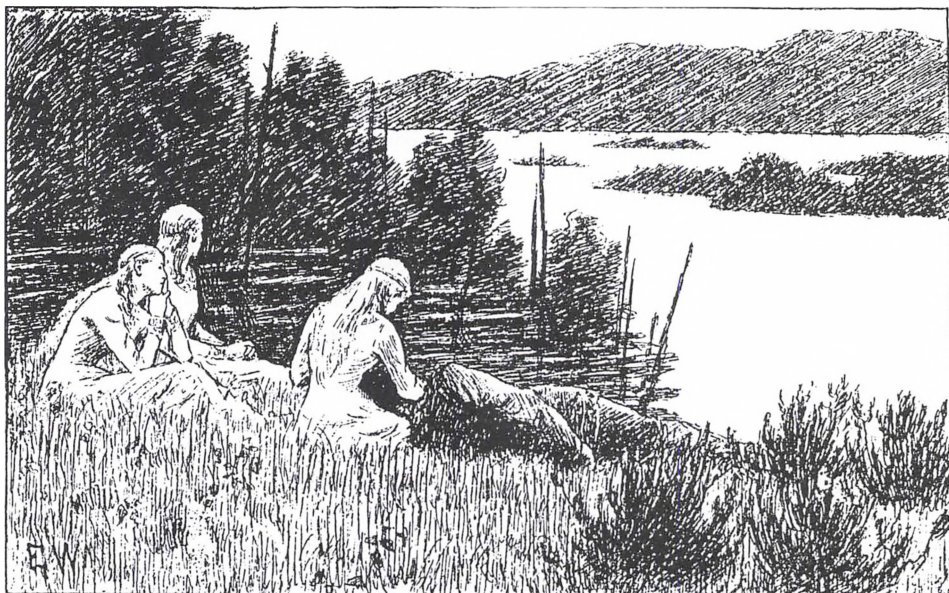
Heegaard åbner sin bog med at hævde, at opdragelse er en art udvikling og det vil igen sige rækker af sammenhængende lovbestemte forandringer. Men der er ikke tale om forandringer på samme måde som faldende vand, men om forandringer, der udgør en helhed.

Wilkens hævder, at opdrage er at »udvikle eller danne et Menneske« – at styrke og forme dets evner og kræfter og lede det i den tilsigtede retning, for opdragelse må være »en almen dannelse med Tyngdepunktet i den etiske karakterudvikling«. Og Oscar Hansen hævder, at man opdrager børn for at de kan blive i stand til »... at bringe det meste og bedste ud af Livsbetingelserne« (s. 5). Men det mål opdragelsen har, fastsættes ikke af opdragelseslæren, men af etikken. Forfatterne skelner alle tre mellem sjælelig og legemlig opdragelse. Wilkens bruger imidlertid ikke sjælelig, men intellektuel opdragelse som overordnet begreb.

Undervisning er ifølge Heegaard den side af opdragelsen der har til hensigt at udvikle barnets sansning, forestillingsliv og tænkning, – barnet skal meddeles visse forestillinger efter en fastlagt plan, for barnet er det nærmest en tilegnelse. Wilkens mener, at undervisning er en alsidig og harmonisk påvirkning af de intellektuelle evner og kræfter under »Bibringelse af et Kundskabsstof (eller Færdigheder) der kan blive Barnet til nytte i Livet« (s. 39). Oscar Hansen siger meget lidt om, hvad han mener undervisning er, men derimod en hel del om, hvor vigtigt det er for læreren at kende den snævre sammenhæng, der er mellem barnets »Bevidsthedsformer« således, at han/hun kan lægge vægt på barnets harmoniske udvikling. Børnenes frie og naturlige udvikling må ikke hæmmes (s. 16). Om valg af skolefag og undervisningsmetoder siger han et andet sted, at det ikke sker ud fra psykologiske overvejelser eller »fornuftsmæssige Tilskyndelser«, men er »Magtspørgsmål der afgøres ved Magtfordelingen mellem Statsfaktorerne« (s. 288).

»At opdrage et menneske er for Heegaard »... at udvikle det; det vil sige at tilvejebringe og anvende saadanne Midler som ere særlig skikkede til at styrke og danne dets legemlige og sjælelige Kræfter og Evner, saa det derved hjælpes til at løse den Opgave der er stillet det baade i Lighed med andre Mennesker og som dette bestemte Menneske« (s. 4). Wilkens ser opdragelsens formål som »... at danne og udvikle et Menneske, forædle og danne dets karakter og forberede det til Indtræden i Samfundet« (s. 4). Og Oscar Hansen hævder at man opdrager børn for at de som sagt kan »... blive i Stand til at bringe det meste og det bedste ud af Livsbetingelserne«.

Naturen viser ifølge Heegaard den vej som opdrageren skal følge, – dog ikke i den forstand at opdragelsen skal overlades til naturen; leg er godt - »Barnets Lege er nemlig dets Arbejde« (s. 360). Det kan være nødvendigt at straffe et barn, men straffens formål er at udvikle og forbedre barnet. Børnene bør mærke de naturlige følger af deres egne handlinger. Wilkens udtaler sig ikke så direkte om naturen, men siger at evner er til for at udvikles og denne udvikling er til »menneskets Bestemmelse«. Opdragelse og undervisning handler om at tilvejebringe gode og alsidige betingelser for »Selvvirksomhed og Selvudvikling« (s. 5). Og om fantasiens opdragelse siger han at »... En livlig Indbildningskraft, en ejendommelig Evne til at besjæle og levendegøre Tingene og Reproduktiv fantasi er Barnets gyldne Eje og det sjælelige Grundlag for dets Leg.« Det er opdragerens opgave at benytte denne side af barnets »... Natur til Berigtigelse og Udvidelse af dets Forestillingsliv« (s. 42). »Når det er nødvendigt at straffe skal denne føles som en naturlig og sædelig Erfaring« (s. 93). Oscar Hansen fastslår at barnets natur er meget sammensat og »... Livsforholdene meget uensartede.« Samtidig må opdragelseslære bygge på et systematisk kendskab til denne natur og til »Bevidsthedslivet«, – pædagogikken bliver anvendt psykologi (s. 7). Opdrageren skal have kendskab til bevidsthedslivet og dets udviklingslove og respektere dem. Denne holdning hos opdrageren virker udviklende for barnet både sjæleligt og legemligt. Synspunktet fastholdes



Der vilde prinsessene sitte og hvile.

Halvor og prinsesserne, tegning af Erik Werenskiöld.

konsekvent på bogens mange sider. Straf må for eksempel ikke anvendes som hævn, fysisk straf burde fjernes fra skolen, – ja spørgsmålet er om straf har nogen plads i hjemmet. Og når fysisk straf bør afskaffes er det fordi det ikke fremmer »Bevidsthedslivets vækst«, men udvikler en trods eller en træleffølelse (s. 451).

De forestillinger om opdragelse og pædagogik som er opregnet i det foregående er alle samtidig centrale i den reformpædagogik der blev ideologien i mellemkrigstidens reformbestræbelser. Det er navnlig centralt at påpege, at alle de tre forfattere betragter opdragelse som læren om barnets vækst og udvikling. Barnets vækst og udvikling skal respekteres, men i forskellig grad. Oscar Hansen er imidlertid langt mere radikal end Heegaard. De mener også alle, at undervisningen er en del af opdragelsen og at den skal være med til at danne barnet til et samfundsindivid. Men også her er Oscar Hansen den mest radikale. Han påpeger, at undervisning er udtryk for statens magt og således ikke nødvendigvis fremmede for barnets udvikling og vækst hen imod at blive i stand til at --- »bringe det meste og bedste ud af Livsbetingelserne«.

Konklusion

Jeg har i det foregående antydnet, at Halvor sandsynligvis drog af sted og sloges for at vinde prinsessen og Soria Moria Slot, fordi han havde en drøm om, at både slottet og prinsessen eksisterede og de muligvis kunne vindes. Dermed har jeg også antydnet, at jeg nu tror at

mellemtidens reformpædagoger, være de sig lærere, skolepolitikere eller interesserede forældre synes at have haft en forestilling eller en drøm om at en anderledes opdragelse og skole end den traditionelle var mulig. Og denne forestilling eller drøm havde de muligvis fået på begreb, fordi der i flere decennier forude både i en ret udbredt pædagogisk litteratur og i læreruddannelsen havde været forestillinger fremme om at opdragelsens formål var barnets udvikling. Denne udvikling burde respekteres så barnets legemlige evner og kræfter blev styrket og dannet. Undervisning kunne ligefrem fremme denne proces, men undervisning kunne også – ifølge Oscar Hansen, være en uheldig indgriben i barnets »naturlige« udvikling. Det forhold at denne forestilling eller drøm var sat på begreb var sandsynligvis med til at »skubbe« til reformpædagogernes handlinger og give dem retning.

Dermed er svar antydnet på de spørgsmål der blev rejst i artiklens indledning.

Sven Erik Nordenbo skriver i *Københavns Universitet 1479-1979*,⁶ om den teoretiske pædagogiske ringe vilkår som selvstændigt videnskabsfag ved universitetet i de samme år som de ovennævnte bøger er udgivet. Det foregående er ikke et forsøg på at imødegå denne opfattelse, men snarere på at supplere den. Nok var fagets vilkår som selvstændig disciplin ringe, men det foregående tyder på, at de filosoffer der forvaltede faget både i kraft af deres forfatterskaber og deres lærergerning indarbejdede begreber og forestillinger om hvad pædagogikkens og opdragelseslærens indhold var blandt skole-, uddannelses- og opdragelsesinteresserede, der blev stående ret så længe. Hvor længe er en anden historie.

Noter

1. Asbjørnsen og Moe: *Samlede eventyr*, Oslo 1936.
2. Undersøgelsens resultater er først og fremmest publiceret i Ellen Nørgaard: *Lille barn, hvis er du*. 1977.
3. Sofie Ribbjerg, der var aktiv deltager i mellemtidens reformpædagogiske bataljer bruger dette sprogbrug, da hun senere beskrev hvad der foregik i *Træk af den moderne opdragelses historie* 1966, s. 8.
4. Her henvises til Sophus Heegaard: *Opdragelseslære I og II*, tredje oplag 1885. Claudius Wilkens: *Grundtræk af Pædagogikken 1895*, tredje udgave. Oscar Hansen: *Opdragelseslære* 1898.
5. Herman Trier i forordet til Oscar Hansens *Opdragelseslære*.
6. *Københavns Universitet 1479-1979*, X. s. 273-280.

Debatten om gymnasieskolernes biblioteker 1918-22

Fra forskningsbibliotek til pædagogisk studiesamling

Af Erik Nørr

I 1903 aflivede almenskoleloven – som beskrevet af Vagn Skovgaard-Petersen i hans disputats – den gamle klassiske latinskole. De klassiske sprog blev reduceret kraftigt til fordel for fag, der blev anset for at stå nærmere det moderne samfunds behov. De almindelige fag skulle være dansk, historie, moderne sprog og naturvidenskab, og kun i beskedne grad de gamle klassiske dannelsesfag. Samtidig ønskede lovgiverne nye pædagogiske principper fremmet i undervisningen: klasseundervisning og elevernes selvvirksomhed var fremtidens kodeord. Gymnasielærernes uddannelse skulle ikke kun være rent faglig, men også pædagogisk.

Den højere almenskoles lærere og elever stillede andre krav til bøger og hjælpemidler end den klassiske latinskole – krav, som de gamle latinskolestore bibliotekssamlinger ikke uden videre kunne opfylde. Samtidig med etableringen af det nye gymnasium skete der i de første årtier af det 20. århundrede på det nærmeste en revolution inden for biblioteksvæsenet. Både forskerne og den brede befolkning fik nye muligheder for at låne bøger via det nye bibliotekssystem, der var under opbygning.

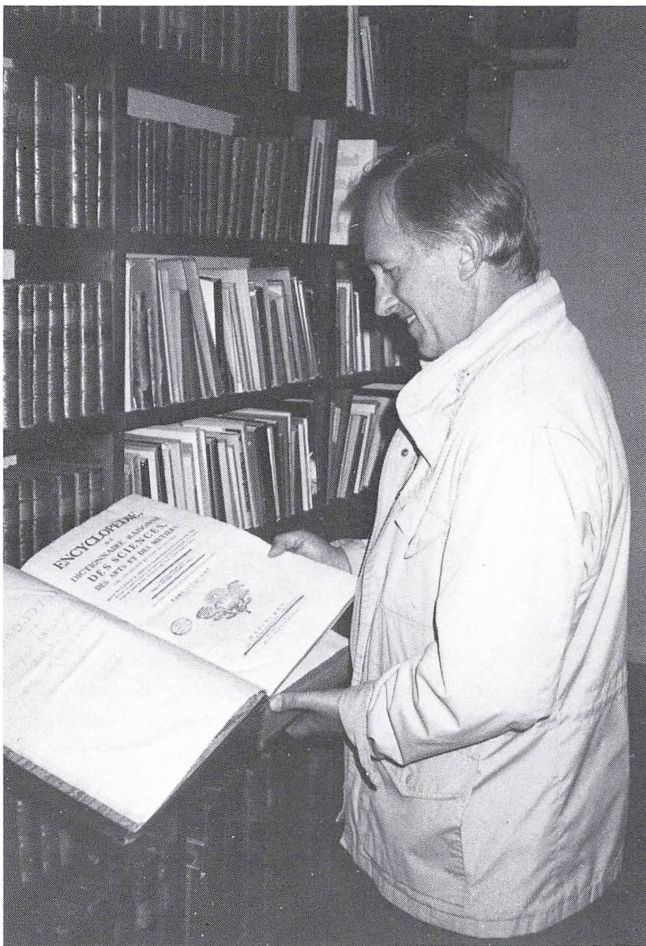
Diskussionen om gymnasiernes fremtidige biblioteksbehov og de gamle samlingers fremtid, der førtes i årene omkring 1920, har således stor interesse set både fra en skolehistorisk og en bibliotekshistorisk synsvinkel.

Latinskolerne som forskningsmiljøer

De gamle offentlige latinskoler havde omkring 1920 særdeles omfattende bogsamlinger. Mængdemæssigt kan det anskueliggøres af følgende omtrentlige tal: Sorø Akademi 60.000 bind, Aalborg Katedralskole (forenet med stiftsbiblioteket) 40.000, Metropolitanskolen og Aarhus Katedralskole hver 30.000, Ribe Katedralskole 26.000, Horsens Statsskole og Odense Katedralskole hver 25.000, Frederiksborg Statsskole 24.000, Viborg Katedralskole 20.000, Nykøbing og Roskilde katedralskoler hver 15.000, Randers Statsskole 14.000 samt Rønne Statsskole 10.000 bind. Hertil kommer den særligt stillede Herlufsholm Skole, der havde en bibliotekssamling på ca. 35.000 bind.¹

Nogle af samlingernes oprindelse fortoner sig langt tilbage i tiden, men de første krav i lovgivningen om, at latinskolerne skulle oprette bogsamlinger, findes i forordning af 11. maj 1775, hvor hele seks paragraffer (42-47) er helliget dette emne. Disse bestemmelser er senere overført til det 19. århundredes skolelovgivning (se Plakat 22. maj 1805 § 9 og Forordn. 7. november 1809 § 126).

Skolerne fik beskedne beløb til indkøb af bøger, men alle skoler fik betydelige forøgelse ved, at tidligere elever og lærere eller andre mæcener forærede bøger eller pengemidler til indkøb til deres gamle skoler. Nogle steder stillede givnerne krav om, at deres bogsamling for al fremtid skulle bevares som en enhed. Som eksempel kan nævnes overlærer Karl Schmidts store samling af Napoleonlitteratur, der endnu i dag kan studeres på Odense Katedralskoles bibliotek i samme skikkelse, som da den blev foræret til skolen i 1923.² Bogsamlingernes indhold blev på den måde meget ujævnt, da de testamenterede samlinger ofte var meget ensidige, helt afhængig af givneres interesse. Ofte var givnerne teologer eller filologer, hvilket forstærkede den overvægt af bøger om teologi, historie og klassiske sprog, som latinskolebibliotekerne i forvejen havde på grund af skolernes indkøbspolitik. Lauritz Nielsen har i sin bog »Danske Stifts- og Skolebiblioteker« (1925) givet en historisk redegørelse for hver enkelt latinskoles bogsamlings oprindelse og indhold. Det fremgår heraf, at skolerne for-



Den berømte franske Encyklopædi fra Oplysnings-tiden hørte med til den højeste dannelse i de gamle latinskoler. Her står en fynsk gymnasielærer med et af bindene i Odense Katedralskoles bibliotek. Foto: 1990.

uden litteratur fra det 19. århundrede havde en lang række klenodier, som må betragtes som boghistoriske skatte. En del skoler havde ejet inkunabler (udenlandske bøger trykt før 1501/ danske bøger trykt før 1550), men en del af disse var blevet udleveret til Det kgl. Bibliotek efter 1908.³ Der var dog stadig mange bøger tilbage på skolerne fra det 16., 17. og 18. århundrede. Som eksempel på kostbarhederne kan nævnes, at der ikke var den skole, der ikke ejede et eksemplar af Den danske Vitruvius og Flora Danica.

Bøgerne var fra starten beregnet til brug for lærerne ved undervisning og til eventuel forskning. I Instruktionen for Direktionen for Universitetet og de lærde Skoler pålægges det direktionen at sørge for, at »ingen Skole fattes de nødvendigeste Hielpemidler for Lærerne til hensigtsmæssig Forberedelse til deres Lectioner og til ustandset Fremgang i egne Studeringer«.⁴

I det 19. århundredes latinskole havde en del af lærerne tid til at drive videnskabelige studier. Ifølge lønningsloven af 1855 var de offentlige latinskolelæreres adjunker og overlærere pligtige til at undervise 24 timer om ugen (nogle af dem tog dog også overtimer). Arbejderens arbejdstid lå på samme tid på 10-12 timer 6 dage om ugen. I dag underviser gymnasielærerne kun få timer mindre end i 1855, medens det almindelige arbejdsmarkeds arbejdstid er formindsket betragteligt. Ved cirkulære 14. september 1839 blev det forlangt, at alle latinskoler skulle udgive et trykt skoleprogram hvert år, og at disse normalt skulle indeholde en videnskabelig afhandling. Bestemmelsen førte til, at en lang række rektorer og latinskolelærere i resten af århundredet skrev en mængde videnskabelige afhandlinger, hvoraf de fik trykt en væsentlig del i deres skoles programmer. Latinskolernes biblioteker var en nødvendig forudsætning for udarbejdelsen af disse artikler. Adgangen til bibliotekerne lettedes i den samme periode ved, at de fleste skoler udgav trykte oversigter over samlingernes indhold.

De videnskabelige artikler falder inden for næsten alle skolens fagområder, selv om artikler om klassiske sprog og kultur, nordisk litteratur og sprog samt historie er hyppigst i antal.⁵ Den mest kendte forsker, der offentliggjorde afhandlinger i skoleprogrammerne, var den senere historieprofessor Caspar Paludan-Müller, der var overlærer ved Odense Katedralskole indtil 1853, hvor han som skolens bibliotekar gjorde et stort arbejde for biblioteket. Fra 1853-72 var han rektor ved Nykøbing Katedralskole. De to katedralskolelærere og i Odense også stiftsbiblioteket og Karen Brahes Samling var en helt nødvendig forudsætning for, at Paludan-Müller kunne sidde i provinsen og skrive, selv om han dog samtidig var afhængig af supplerende hjemlån fra Det kongelige Bibliotek, og af, at han kunne få tid til at opholde sig ved Gehejmearkivet i København.⁶ Et større værk om Syvårskrigen blev aldrig skrevet, da han ikke kunne hjemlåne Kancelliets protokoller. Selv om Paludan-Müller betegnede det som »saa godt som en Røst i Ørkenen«, da han havde publiceret sin artikel om Harald Blåtand i Odenses program 1832, fortsatte han med at benytte skoleprogrammerne. Hans kendte artikel om Saxo Grammaticus og hans grav offentliggjorde han i Nykøbings program i 1861, selv om Historisk Tidsskrift stod på spring for at få artiklen. Latinskolernes samlinger af videnskabelig og anden litteratur og den mulighed, skoleprogrammerne gav lærerne for at få offentliggjort deres skrivelser (sometider blev de sikkert »tvunget« af rektor til at »fylde« programmet med stof), bidrog til at gøre det 19. århundredes offentlige latinskoler til små forskningsinstitutioner.

Latinskolebibliotekerne åbnes

Hovedparten af latinskolenes biblioteker var lukket for andre end skolens lærere og elever, der dog for det meste anvendte disciplenes såkaldte »morskabsbiblioteker«, der fandtes ved de fleste skoler. Kun enkelte steder kunne samlingerne benyttes af andre, men benyttelsen var yderst beskedent. I slutningen af det 19. århundrede fik de fleste skoler ministeriets tilladelse til at låne bøger ud til andre interesserede i byen og omegnen, og skolens biblioteker holdt åben for udlån en time om ugen, hvor eventuelle lånere kunne komme. Horsens lærde Skole var foregangsskole på dette område. Skolens rektor fik tilladelsen i 1888, og i 1894/95 var udlånet til indenbys lånere 688 bind og til udenbys lånere 238 bind. I 1902 nåedes maksimum for udlån uden for skolen på 1500 bind. Det forholdsvis høje tal (i hvert fald i forhold til andre skolers langt beskednere tal) skyldtes, at skolens bibliotekar var den særdeles aktive Andr. Sch. Steenberg, der gjorde meget for at få Horsens borgere til at benytte skolebiblioteket; han blev senere forkæmper for folkebibliotekssagens gennemførelse. Skolebiblioteket blev i hans tid ikke blot en bogsamling, men også noget, der nærmede sig et lokalhistorisk arkiv for Horsens og Omegn.⁷

De nye udlånsregler blev fastlagt i et særligt reglement for hver enkelt skole, og senere i 1909 udsendte ministeriet en særlig instruks for bibliotekarerne ved statens højere almen-skoler. Der var behov for mere ordnede forhold, nu da bibliotekerne skulle varetage egentlig publikumsbetjening.⁸ Efter at sagen i 1915 havde været drøftet på et rektormøde, fik nogle af de dårligst lønnede bibliotekarere deres honorar forhøjet, de havde hidtil været temmelig uensartede. Derimod ville ministeriet ikke på dette tidspunkt tage stilling til det spørgsmål, som rektorerne også havde rejst, at der var generelt et misforhold mellem bibliotekarernes arbejde og honoraret, bl.a. på grund af det offentlige udlån fra bibliotekerne.⁹

Ministeriet ønskede sikkert ikke på dette tidspunkt at betale skolebibliotekarerne større lønninger, så længe bibliotekernes fremtid var uafklaret. Åbningen af samlingerne for en større offentlighed var ganske vist i pagt med tidens behov for en større spredning af folkeoplysning, men da der samtidig var ved at opstå et stort landsdækkende system af folkebiblioteker, og da der netop i de fleste latinskolebyer indrettedes store centralbiblioteker, blev det efterhånden uholdbart, at der på skolerne var store bibliotekssamlinger uden for folkebibliotekssystemet, som ikke blev særligt meget benyttet. Bevillinger til de første centralbiblioteker i Holbæk og Vejle blev optaget på finanslovsforslaget for 1913/14, og snart fulgte flere byer efter. I 1919 nedsatte Undervisningsministeriet et biblioteksudvalg, som fremsatte et forslag, der næsten uændret blev til Lov om statsunderstøttede biblioteker i 1920. Herved sikredes statsstøtte til folkebibliotekerne, og centralbibliotekerne fik en fast plads i det landsdækkende biblioteksvæsen.¹⁰ Under debatten om biblioteksloven blev de gamle latinskolebiblioteker nævnt, men ikke egentlig inddraget. Gymnasiets folk havde imidlertid selv et par år tidligere taget spørgsmålet om skolebibliotekernes fremtid op.

Gymnasielærernes møde 1918

Adjunkt Claus Clausen i Viborg slog i bladet Gymnasieskolens martsnummer 1918 til lyd for et totalt ændret gymnasiebibliotek.¹¹ Artiklen førte til, at han fik lejlighed til at gentage og

uddybe sine synspunkter på Gymnasieskolernes Lærereforenings oktobermøde samme år.

Den ovenfor omtalte Andr. Sch. Steenberg, der tidligere var gymnasielærer i Horsens, men som nu var leder af Statens Bogsamlingskomite, indledte debatten på oktobermødet om »Skolebiblioteket og Undervisningen i Gymnasiet«. Når der blev klaget over, at vor tids studenter kunne så lidt, så hang dette sammen med elevernes manglende evner til selvstændigt arbejde. For at bedre på dette forhold, var det nødvendigt med et helt nyt syn på brugen af bøger. F.eks. var det i læseundervisningen ikke tilstrækkeligt at kunne læse højt, det var vigtigere at læse med forståelse. I lektielæsningen måtte den såkaldte frie læsning have større plads. Her var biblioteket uundværligt. Eleverne skulle lære at bruge bøgerne, lære at benytte registre og slå op i håndbøger. Først herved ville skolen blive til en virkelig arbejds-skole. To betingelser måtte imidlertid opfyldes for at nå målet: et *bibliotek*, der ikke var gemt bort i nogle afsides lokaler og en *bibliotekar*, der fik en ordentlig betaling for sit

Claus Clausen (1874-1948) startede debatten om gymnasieskolernes biblioteksforhold i 1918 både som skribent i bladet Gymnasieskolen og som indleder på lærereforeningens årsmøde. Han var ansat ved Viborg Katedralskole 1907-25, hvorefter han blev rektor ved Horsens Statsskole. Foto: Chr. E. Jørgensen, Viborg (Det kgl. Biblioteks Billedsamling).



arbejde. Skolebibliotekaren skulle have stort kendskab til fagene og eleverne, hvilket bedst kunne opnås ved, at bibliotekarjobbet medførte nedsat timetal svarende til en halv adjunktstilling. Desuden ville det bedste resultat opnås, når skolernes biblioteker samarbejdede med de store offentlige biblioteker, der var ved at blive oprettet i købstæderne.¹²

Claus Clausen, som derefter fik ordet, var meget kritisk over for de eksisterende bogsamlingers muligheder for at fungere som et effektivt skolebibliotek. De var af typen »det lærde Bibliotek«, og indholdet var præget af »åndsmagterne« klassicismen og kirken. De fleste bøger havde kun museumsinteresse, og var til undervisningsbrug forældede og værdiløse. De gamle bøger kunne kun anvendes som anskuelseseksempler i den litteraturhistoriske og den historiske undervisning. Det vakte f.eks. altid interesse, når historielæreren kunne fremvise Chr. Pedersens Saxoudgave med fint udførte arabesker. Men indholdsmæssigt var det meste forældet.

Det var imidlertid vigtigt, at lærerne havde adgang til et moderne bibliotek på skolen, hvor de kunne udvikle deres undervisningstekniske duelighed, og hvor de i og uden for deres fag til stadighed kunne »drage nyt Land ind under Ploven«, og derved bevare deres »Aand frisk, modtagelig og ydedygtig«. Adjunkt Clausen kom derefter som flere andre i debatten efter foredraget ind på elevernes benyttelse af biblioteket, og om hvorfor de sproglige elever benyttede flere bøger end de matematiske. Selv om mange elever var optaget af tidens sportsraseri, ungdomsbevægelserne, musik og amatørfotoografering, var udlånet fra Viborg Katedralskoles bibliotek rimelig stort især til de sproglige liniers elever. Der fandtes færre populære bøger for matematikerne, og bøger erstattedes i nogen grad af laboratorieøvelser.

De fleste udlån til eleverne skyldtes undervisningen. Lærerne henviste f.eks. til et værk i dansk-timen, som eleverne derefter efterspurgte i biblioteket. Den ændrede danskundervisning førte også til, at eleverne fik brug for hjælpemidler, når de skulle udarbejde små foredrag, eller når de skulle skrive stil – det betragtedes nemlig ikke længere som snyderi at benytte kilder til stilskrivningen. I det hele taget burde bøgerne efter Clausens mening drages langt mere ind i selve undervisningen end hidtil. For de humanistiske fag burde bøgerne være, hvad kemikalier og fysiske apparater var for de reale fag. Clausen henviste her til nyere svenske erfaringer både på gymnasie- og seminarieområdet med indretning af læsestuer og centralt beliggende bibliotekssamlinger, der bidrog til at udvikle elevernes selvstændige iagttagelse. Clausen afsluttede sit indlæg med at fremsætte en plan for den fremtidige ordning af gymnasieskolernes biblioteker (jfr. nedenfor).

I den efterfølgende debat kritiseredes de bestående biblioteker. Adjunkt Flagstad fortalte således om de tarvelige bibliotekslokaler på Metropolitanskolen og om, at der siden 1909 kun var blevet indkøbt bøger for 50 kr. pr. fag til Engelsk og Tysk. Rektor Lund i Horsens ville med tak aflevere til centralbibliotekerne, hvad der fyldte op af »Gammel Teologi, og gamle Klassikere, Ting, der overhovedet ikke i Skolen bruges af noget Menneske!« Adjunkt K. Simonsen i Sorø forsvarede de matematisk-naturvidenskabelige elever. Flere af deres fag lagde mere op til at søge kundskaber ved iagttagelse end i bøger. Desuden hørte deres mindre læsning måske også sammen med, at bibliotekarerne, der altid tilhørte de humanistiske fag, ikke sørgede godt nok for at indkøbe relevante bøger til de matematiske elever. Konklusionen på debatten blev, at adjunkt Clausen foreslog nedsættelse af et udvalg til at drøfte bibliotekernes fremtid, hvilket alle tilsluttede sig.¹³

Det af bestyrelsen for Gymnasieskolernes Lærereforening nedsatte biblioteksudvalg, som udelukkende bestod af gymnasiefolk, afgav betænkning året efter i oktober 1919. Udvalget fremsatte en plan, som næsten var identisk med den, Cl. Clausen havde fremsat året før. Planen havde følgende 6 hovedpunkter:¹⁴

1. Hvert år skulle der indrettes særlige klassebiblioteker for de 4 mellemskoleklasser;
2. Det egentlige skolebibliotek skulle være et »rent Undervisningsbibliotek«, og anskaffelserne alene være bestemt af, hvad undervisningen krævede for både lærere og elever;
3. Udlånet skulle holdes åbent ½ time hver dag efter skoletid. Åbne hylder for større elever;
4. Der skulle indrettes en læsestue, et »Laboratorium«, velforsynet med håndbøger og med central beliggenhed;
5. De private gymnasier skulle have tilskud til bibliotekers indretning og drift;
6. En klækkelig forhøjelse af bibliotekarlønningerne.

Udvalgets betænkning blev godkendt af generalforsamlingen i Gymnasieskolernes Lærereforening, og bestyrelsen blev bemyndiget til at søge planen fremmet i ministeriet.¹⁵ Ministeriet havde imidlertid længe været optaget af en anden vigtig bibliotekssag.¹⁶

De overtagne skolars biblioteker

I 1919 overtog staten og hovedstadskommunerne en række private gymnasieskoler. Biblioteksforholdene på de overtagne skoler var meget anderledes end på de gamle statsskoler. Hvor de sidstnævntes problem var for mange og for gamle bøger, havde de førstnævnte skoler næsten ingen bogsamling overhovedet, eller denne var yderst mangelfuld. Ministeriet anså det for nødvendigt, at skolerne fik en bogsamling opbygget, og nedsatte efter at have forhørt sig hos skolernes ledere om den ringe biblioteksstandard et udvalg, der skulle tage stilling til, hvor mange og hvilke bøger der burde anskaffes straks. Formanden for udvalget blev rektor for Østre Borgerdyd, Julius Nielsen, der havde godt kendskab til statsskolernes biblioteker fra sin tid som rektor i Ribe, og han havde også siddet i det ovennævnte biblioteksudvalg.

Udvalget »til Overvejelse af Indretningen af Lærer- og Elevbogsamlinger ved de af det offentlige i Storkøbenhavn overtagne Skoler« foreslog, at der til et håndbibliotek ved hver gymnasieskole bevilgedes en sum på 3.000 kr. samt ekstraordinært 600 kr. i hvert af de følgende 5 år. Desuden til en elevbogssamling 500 kr. + 100 kr. i de følgende fem år. Beløbet skulle ifølge forslaget fordeles på generelle værker og på de enkelte skolefag. Ministeriet nedsatte imidlertid beløbet til det halve: 1.500 kr. til håndbiblioteket og 250 til elevbiblioteket. Statsskolerne fik dog et lignende beløb det følgende skoleår. Udvalget udarbejdede også en liste over bøger, som minimum burde anskaffes. Listens afsnit om »Historie« skal gengives her, da den viser, at bogindkøbene var i overensstemmelse med kravene om, at de var direkte anvendelige i undervisningen:¹⁷

Danmarks Riges Historie (antikvarisk)
Folkenes Historie (antikvarisk)
Fabricius: Danmarks Historie
Ottosen: Vor Historie (antikvarisk)
Odhner: Sveriges historia
J. P. Jacobsen: Historisk Billedatlas (maaske i flere Eksemplarer)
Nordahl Rolfsen: Verdenshistorien i Skildringer og Livsbilleder.

Udover bevillingerne til indkøb fik skolerne også på anden måde støtte til opbygning af biblioteket, da de nye skolebibliotekarer fik mulighed for at deltage i et kursus i elementær biblioteksteknik (katalogisering, reolers indretning, indbinding, bibliotekets benyttelse m.m.). Kurset afholdtes af Th. Døssing, som i 1920 blev den første biblioteksdirektør, og som snart skulle få stor indflydelse på de gamle skolebibliotekers fremtid.¹⁸

Biblioteksdirektøren blander sig i sagen

I første omgang blev gymnasielærernes forslag til modernisering af gymnasiebibliotekerne ikke fremmet i ministeriet. Undervisningsinspektøren, H. Bertelsen, støttede ganske vist hovedtrækkene i udvalgsbetænkningen, og han gav en god beskrivelse af de gamle biblioteker og deres mangelfulde opbevaringsforhold. Dog mente han ikke, at alt i samlingerne var uden værdi for nutidens lærere og elever. Statsskolernes biblioteker havde tidligere været gode lærerbiblioteker, men annuum havde været utilstrækkeligt til at holde trit med udviklingen.¹⁹ Ministeriet ønskede imidlertid at vente med større reformer, indtil lovgivningen om folkebibliotekerne var på plads, og nøjedes i første omgang med en beskedent forhøjelse af bibliotekarernes honorarer.²⁰

I januar 1921 henvendte statsskolernes rektorer sig i ministeriet for at få sagen genoptaget.²¹ Det var nemlig vigtigt, at eleverne fik adgang til læseværelser med håndbøger og bøger om emner, der behandlede i undervisningen. I fremtidens gymnasieundervisning drejede det sig ikke kun om indøvelse af de nødvendige elementære kundskaber, men i lige så høj grad om, at eleverne tilegnede sig en studiemetode, så de kunne udnytte de erhvervede kundskaber på rette måde. Rektorerne var godt klar over, at omkostningskrævende foranstaltninger som indretning af læsestuer, bedre bibliotekslokaler og klækkelige forhøjelser af bibliotekarhonorarer vanskeligt lod sig gennemføre under »de nuværende økonomiske Forhold«, men håbede alligevel, at ministeriet fandt en udvej og i hvert fald i første omgang ville forhøje bibliotekarernes løn til 1.008-1.152 kr. om året. En uvildig instans – Universitetsbiblioteket – havde vurderet bibliotekarens arbejde til 8 timer (de gamle skoler) og 7 timer (de nye skoler), og man kunne ikke forvente, at biblioteket skulle udvikle sig i den ønskede retning, hvis bibliotekaren skulle arbejde næsten gratis.

Ministeriet var ikke uvillig til atter at se på aflønningen, men ønskede først at erfare Statens Bibliotekstilsyns holdning til en samlet ordning af biblioteksforholdene ved statens gymnasieskoler. Biblioteksdirektør Th. Døssing indsendte derefter en plan til ministeriet, der indebar en omkalfatring af de gamle bibliotekssamlinger.²² Disse havde efter hans mening en meget ringe direkte tilknytning til undervisningen. De var ikke pædagogiske

fagbiblioteker eller håndbiblioteker til støtte for undervisningen, men store »almenbiblioteker« på linie med Det kgl. Bibliotek og Universitetsbiblioteket. De havde i ældre tid haft stor betydning især for lærerne, da der ikke fandtes andre offentlige biblioteker i provinsbyerne, men efter oprettelsen af Statsbiblioteket og en række lokale folkebiblioteker og centralbiblioteker var det ikke længere rimeligt, at store almene bogsamlinger fandtes på skolerne. Det ville være mere naturligt at overføre en væsentlig del af disse bøger til de offentlige biblioteker, hvor der var bedre mulighed for at få bøgerne ordentligt katalogiseret, og hvor de kunne bruges af en større kreds. Lignende tanker havde været fremme under udvalgsforhandlingerne om folkebiblioteksloven.

Fire hovedgrupper af bøger hørte efter Døssings mening naturligt hjemme i et skolebibliotek: 1. nyere pædagogisk litteratur (f.eks. undervisningsmetodik, opdragelseslære og bør-

Thomas Døssing (1882-1947), der i en længere årrække som biblioteksdirektør var folkebiblioteksvæsenets ubestridte førstemand, fik stor indflydelse på 1922-cirkulæret om gymnasieskolernes biblioteker. Under og efter 2. Verdenskrig blev Døssing landskendt for en helt anden virksomhed, nemlig som Danmarks repræsentant i Moskva. Foto: Holger Damgaard (Det kgl. Biblioteks Billedsamling).



nepsykologi); 2. de vigtigste danske opslagsbøger og leksika samt håndbøger vedrørende de enkelte skolefag; 3. almentilgængelig oplysende faglitteratur til brug for lærernes forberedelse til undervisningen og for elevernes supplerende læsning; 4. den skønlitteratur, skolen kræver, eleverne skal kende (især den klassiske danske).

En del af denne litteratur manglede og måtte anskaffes. Derimod havde skolerne mange bøger, der faldt uden for Døssings fire grupper. Dem ville han i stort omfang fjerne fra skolerne efter følgende retningslinier: 1. Universitetsbiblioteket og Det kgl. Bibliotek skulle have lov til at tage, hvad de ikke havde i forvejen. Sagen om udleveringen af inkunabler var præcedens herfor; 2. derefter skulle Statens Bibliotekstilsyn »under Samvirken med« skolens rektor og bibliotekar udtage bøger, der havde tilknytning til lokale forhold eller var doneret skolen m.v., samt eksempler, der viste boghåndværkets udvikling gennem tiderne. Disse bøger kunne skolen beholde; 3. resten af skolebiblioteket skulle overføres til det lokale offentlige bibliotek eller amtets centralbibliotek.

Herved ville centralbibliotekerne komme i besiddelse af en stor samling værdifulde bøger og tidsskrifter navnlig af historisk, topografisk og sprogligt indhold. Centralbibliotekerne ville blive sparet for at indkøbe kostbar ældre dansk litteratur. Men ved overførelsen ville man også få en stor »død« og lidet anvendelig bogmasse især inden for græsk og latinsk litteratur, filologi, teologi, jura og statsvidenskab. Døssing mente, at centralbiblioteket blot kunne opmagasinere disse bøger, uden pligt til at katalogisere dem.

Senere uddybede Døssing i to skrivelser til ministeriet og et brev til departementschef K. Glahn sine synspunkter om opsplitningen af de gamle skolebiblioteker.²³ Udskillelsen af den litteratur, der skulle overføres til centralbiblioteket, skulle efter Døssings opfattelse ledes »fra oven«, dvs. fra Statens Bibliotekstilsyn, og ikke overlades til lokal afgørelse. Skolernes bibliotekarer havde ofte »bibliofile Interesser« og ville derfor beholde for meget af den »døde litteratur«. Det stedlige offentlige bibliotek ville ikke tage nok hensyn til skolens tarv. Men der måtte føres individuelle forhandlinger om hver enkelt skole, og der skulle også tages hensyn til folkebibliotekets standard. I en by som Ribe ville der næppe blive økonomisk mulighed for at indrette et ordentligt bibliotek, og man kunne da overveje i stedet at indrette det offentlige bibliotek i katedralskolens bibliotek. Kun i særlige tilfælde skulle bøger fra en skole i ét amt kunne overføres til et bibliotek i et andet amt. Derimod ville Døssing gerne betænke Landsbiblioteket i Reykjavik med litteratur fra skolerne. Endelig pegede Døssing på vigtigheden af, at Statens Bibliotekstilsyn i fremtiden fik en slags kontrol med gymnasieskolernes biblioteker og deres boganskaffelse, således at man kunne hindre uhensigtsmæssige indkøb.

I ministeriet støttede man hovedtanken i Døssings plan, at der skulle ske en udlevering, men sagen skulle ikke afgøres alene af biblioteksfolk, eller af et udvalg af biblioteksfolk under samvirken med rektor. Skolen skulle drages meget mere ind i sagen. Biblioteksdirektørens egentlige interesse knyttede sig til folkebibliotekssagen, og »man kan ikke fra hans Side vente Antipati overfor Tanken om at afgive« statens bogsamlinger til et kommunalt eller privat bibliotek. Men ikke alle delte hans syn på sagen.²⁴

Cirkulæret af 13. marts 1922

Undervisningsministeriet indkaldte i december 1921 et udvalg bestående af både gymna-

siefolk (rektorerne i Nykøbing og Haderslev samt gymnasiebibliotekaren i Frederiksborg), undervisningsinspektøren og to biblioteksfolk (Døssing og Carl S. Petersen) til møde i ministeriet, hvor det endelige forslag skulle drøftes.²⁵ En afslutning af sagen var yderligere blevet nødvendiggjort af forholdene på de nye statsskoler i Sønderjylland. Rektor på Sønderborg Statsskole havde allerede i november 1920 henvendt sig til ministeriet med anmodning om at komme af med en række ældre bøger enten ved at bytte med bl.a. Det kgl. Bibliotek eller ved at overføre bøgerne til et nyt folkebibliotek. Skønt ministeriet ikke ønskede at oprette nye store statsskolebiblioteker, fandt det det ikke opportunt at drøfte enkeltssager, så længe forhandlingerne om bibliotekernes fremtid var uafklaret.²⁶

Mødet i ministeriet tog udgangspunkt i Døssings ovennævnte plan, og hans dominerende indflydelse kom også til at præge udkastet til cirkulære, som ministeriet havde klar i januar 1922.²⁷ Ministeriet ønskede, at »Statsskolernes Bogsamlinger i saa vidt Omfang, som det er muligt, og som det er foreneligt med Skolernes rimelige Krav paa at bevare en passende Bogsamling til Brug for Lærere og Elever, bør gøres tilgængelige for den almene Befolkning«, hvilket mest hensigtsmæssigt kunne ske ved overførelse til stedets offentlige bibliotek. Ejendomsforholdet til bøgerne skulle dog ikke ændres. De skulle deponeres i folkebiblioteket, og bøgerne skulle påføres statsskolens stempel. Af psykologiske grunde skulle udlevering normalt ikke finde sted til biblioteker uden for den pågældende by (dog bortset fra KB, UB og Statsbiblioteket). Retningslinierne for, hvilke bøger der kunne blive tale om at udskille, og hvilke der skulle blive på skolerne, var stort set som i Døssings forslag. På samme måde skulle forældede bøger opmagasineres på passende steder (dvs. stuves sammen i afsides lokaler), og der skulle ikke ske katalogisering eller konservering af disse bøger. Når udskillelsen var sket, skulle skolebiblioteket ikke længere være offentligt tilgængeligt, men kun være bibliotek for skolens lærere og elever.

På et punkt fulgte ministeriet ikke Døssing. Det var med hensyn til, hvorledes forhandlingerne om udleveringen skulle foregå. Skolerne fik noget større indflydelse. Inden de endelige forhandlinger skulle foregå mellem en repræsentant for Bibliotekstilsynet og rektor, skulle rektor på grundlag af drøftelser med skolens bibliotekar og faglærerne udarbejde en fortegnelse over, hvilke bøger man mente at kunne tilbyde folkebiblioteket. Endelig blev Døssings forslag om, at Bibliotekstilsynet fremtidig skulle have indseende med skolens indkøb af bøger, ændret til, at der fremtidig skulle være et »intimt Samarbejde« mellem skolens bibliotek og det offentlige bibliotek om boganskaffelser, således at unødvendige dubletkøb kunne hindres.

Mødedeltagerne fra december fik derefter mulighed for at udtale sig om cirkulæreforslaget. Medens Bibliotekstilsynets folk ønskede mulighed for, at bøgerne kunne overgå til folkebibliotekerne til ejendom og ikke kun som deponering, og at bøger også i særlige tilfælde kunne overgives til biblioteker i andre byer,²⁸ gik Haderslevrektoren, Karl Mortensens kommentarer i en helt andet retning. Han ønskede udtrykkeligt nævnt i cirkulæret, at der først og fremmest skulle tages hensyn til skolens tarv, og at det skulle være rektor og de øvrige lærere, der bestemte, hvad der inden for cirkulærets rammer skulle udleveres. Det var nemlig »kun Skolens Mænd«, der kunne betegnes som sagkyndige med hensyn til, hvad skolerne havde brug for ved undervisning og studier. Rektor ønskede dernæst sikkerhed for, at skolerne derefter kunne beholde »sit Restbibliotek i Fred«. I det hele taget bad han

ministeriet om at fare med lempe, da han anså hele sagen for »en alvorlig Forringelse af Skolens aandelige Stilling og Kulturværdi«. ²⁹

I ministeriets endelige cirkulære af 13. marts var der hovedsagelig kun foretaget redaktionelle ændringer. ³⁰ Eneste reelle tilføjelser var, at skolerne på rektor Mortensens opfordring fik lov til at beholde »typiske Værker i Skønlitteraturens eller Videnskabens Historie«, og at de særlige udgifter ved udskillelsen af bøger fra skolerne skulle betales af Statens Biblioteks-tilsyn. Mortensens øvrige ønsker blev ligeså lidt som biblioteksfolkenes forslag imødekommet.

Konklusion

Hvad opnåedes der med cirkulæret i 1922? Fik man som ønsket løst alle problemer for gymnasieskolernes biblioteker? Svaret må nærmest blive et nej. Som cirkulæret lagde op til, blev der i de næste år – ja årtier – ført en række forhandlinger om overførsel af bøger fra en række skoler til folkebibliotekerne m.v., men dette løste ikke problemerne med den såkaldte døde litteratur. En række skoler ønskede som rektor Mortensen at beholde mest muligt, og en del af de gamle statsskoler ejer endnu i 1991 meget store bogsamlinger af samme karakter, som dem man forhandlede om i 1918-22. Jeg håber i anden sammenhæng at kunne behandle sagerne om udlevering af bøger fra de enkelte skoler.

Sagen om gymnasiebibliotekerne var startet af gymnasielærerne, fordi de ønskede et bedre brugsbibliotek for den moderne gymnasieskole. De ønskede indrettet læsestuer med håndbøger og moderne bibliotekslokaler, hvor de let kunne finde frem til litteratur, der var direkte anvendelig i undervisningen. Og for at dette kunne ske, måtte skolebibliotekarerne have en ordentlig løn. Alt dette havde man bedt om, da sagen blev indsendt til ministeriet, men intet af det var med i cirkulæret. Sagen fik en drejning, da biblioteksdirektør Døssing gik ind i debatten. Derefter kom spørgsmålet alene til at handle om udlevering af bøger til folkebibliotekerne. Dette var også en konsekvens af den aktive »biblioteksbevægelse«, der var på denne tid. Og man kan sige, at cirkulæret løste et stort potentielt problem; det fritog gymnasiebiblioteket for at være et offentligt bibliotek, hvilket på længere sigt ville have været meget u hensigtsmæssigt.

Begge hovedindledere på Gymnasieskolernes Lærerforenings oktobermøde i 1918 ønskede, at bøgerne og skolebiblioteket skulle drages meget mere aktivt ind i undervisningen. Dette ønske blev ikke opfyldt på den måde, at det kom ind i skolelovgivningen som krav, men i praksis gjorde en række lærere forsøg med at bibringe eleverne elementært kendskab til bøgernes brug. Der synes blandt de eksperimenterende lærere at være nogenlunde enighed om, at de vigtigste opslagsbøger var ordbøger, Salmonsens og biografiske leksika, statistisk årbog og Hof- og Statskalenderen. Desuden blev telefonbogen, køreplanen og vejviseren brugt som øvelsesmateriale. ³¹ For de lærere og elever, der deltog i denne undervisning, var bøger og bibliotek ikke en »død« skat, men helt nødvendige arbejdsredskaber. Men som lektor Kaj Bredsdorff (Frederiksborg Statsskole) beklagede i »Gymnasieskolen«, savnede skolen både øvelseslokaler og et tilstrækkeligt antal håndbøger. Det er nok en af grundene til, at denne undervisning, der i høj grad fremmede elevernes selvvirksomhed, kun blev til spredte forsøg. På dette område var cirkulæret af 1922 ikke fyldestgørende.

Noter

1. Tallene stammer fra Statens Bibliotekstilsyns skr. til Undervismin. 9.2.1921. RA. Undervisningsministeriet. 2. dep. Journalsag 116/1921.
2. Ellen Pedersen: Odense Katedralskoles Bibliotek (*Odenses bibliotekshistorie*. Red. Torben Nielsen (1990) s. 50-51).
3. Erik Nørr: Bibliotekernes kamp om inkunablerne (*Profiler i nordisk Senmiddelalder og Renaissance. Festskrift til Poul Enemark* (1983) s. 343-58).
4. Instruktion 13.9.1805 § 8d (Schous Forordninger 1804-08 s. 357).
5. En oversigt over de videnskabelige afhandlinger findes i Erik Nørr: *Latinskolens programmer 1840-1903* (1980) og *Gymnasieskolens programmer 1903-1958 I-II* (1985).
6. Bjørn Kornerup: *Caspar Paludan-Müller. Et udvalg af hans optegnelser og breve* (1958). Bd. I s. 51ff. og Bd. II passim.
7. Andr. Sch. Steenberg: *Horsens lærde Skoles Bibliotek 1745-1895* (Horsens skoleprogram 1895 s. 5-24); Lauritz Nielsen: *Danske Stifts- og Skolebiblioteker* (1925).
8. Instruks 9.3.1909 og Kultusmin. Skr. 9.3.1909 (Meddelelser ang. de højere Almenskoler 1908-09 s. 103-04).
9. Kultusmin. Cirk. 19.11.1915 (K. Glahn: *Retsregler vedr. det højere Skolevæsen IV* (1917) s. 136-38).
10. H. Hvenegaard Lassen: *De danske folkebibliotekers historie 1876-1940* (1962); *Rigsdagstidende* 1919/20 Tillæg A sp. 4985-5020.
11. Cl. Clausen: Skolebiblioteket (*Gymnasieskolen* 1918 s. 86-90).
12. Gymnasieskolernes Lærereforening. *Beretning om Mødet i Oktober 1918* (1919) s. 136-43.
13. Clausens indlæg (smst. s. 143-57), debatten (s. 157-63). Jfr. *Gymnasieskolen* 1918 s. 115-18.
14. Betænkningen er trykt i *Gymnasieskolen* nr. 5 december 1919 s. 117-20.
15. *Gymnasieskolen* nr. 4 november 1919 s. 98-99.
16. Gymnasieskolernes Lærereforening til Undervisn.min. 2.12.1919 (Undervisn.min. 2. dep. Journalsag 2262/1919); jfr. 1. Dep. 2. kt. 305/1957.
17. Udvalgets arbejde og ministeriets bevilling af 25.7.1919 og 11.11.1919 se journalsag 1347/1918.
18. *Gymnasieskolen* 1919 s. 119. Under 2. verdenskrig blev Døssing Frihedsrådets repræsentant i Moskva og 1945-47 gesandt i Moskva.
19. H. Bertelsen til Min. 22.12.1919 (Journalsag 2262/1919).
20. Se Min.s interne papir 30.12.1919 og 10.1.1920 samt Min. Cirk. 29.5.1920 (J. 2262/1919).
21. Rektorerne skr. 3.1.1921 til Min. indsendtes af rektor V. Bjerre, Vestre Borgerdyd (J. 116/1921).
22. Min. 2.2.1921 til Døssing (Kopibog 1731/1921); Døssing til Min. 9.2.1921 (J. 116/1921).
23. Døssing til Min. 1.10 og 23.11.1921 og til K. Glahn 23.11.1921 (J. 116/1921).
24. Se Min.s interne papir i J. 116/1921.
25. Min.s indkaldelse 3.12.1921 til mødet den 19.12. (Kopibog 21759-64/1921). Carl S. Petersen var ansat ved Statens Bibliotekstilsyns midlertidige kontor for de sønderjyske Landsdele i Aabenraa; senere blev han overbibliotekar ved KB.
26. Se journalsag 1251/1920.
27. I journalsag 116/1921 findes ministeriets notater fra mødet den 19/12-1921 og det foreløbige cirkulære fra januar 1922.
28. Th. Døssing 20.1. og Carl S. Petersen 17.1.1922 til Min. (J. 116/1920).
29. Karl Mortensen 9.2.1922 til Min. (J. 116/1920).
30. Cirk. 13.3.1922 (K. Glahn: *Retsregler vedr. det højere Skolevæsen* (1923) V s. 193-96).
31. Kaj Bredsdorff: Undervisning i Bøgers Brug og Avislæsning (*Gymnasieskolen* 1926 s. 125-31); A. Krogh: Om »Bøgers Brug« (*Gymnasieskolen* 1932 s. 77-81); jfr. H. Hvenegaard Lassen: *Gymnasiets Bibliotek* (*Gymnasieskolen* 1920 s. 10-15).

Uddannelse – døtre og svigerdøtre

Nogle overvejelser over social stabilitet

Af Knud Prange

Han kan »takke sin egen ulydighed« for det, »om han det fortryder, når han bliver gammel«. Sådan skrev Århus-købmanden Rasmus Thestrup engang i 1650erne om sin søn Vilhelm.¹ Da havde sønnen gået 10 år i den latinske skole, men resultatet var kun mådeligt. Derpå blev han sat i dansk skole i et par år, så var han i Norge, siden i Amsterdam, og 21 år gammel kom han til borgmester Jacob Madsen i Christianshavn. Formentlig for at blive uddannet som købmand – det var i hvert fald hvad han blev.

Ordene afspejler ikke blot den gamle købmands ærgrelse over den ulydige søn, de viser også, at Rasmus Thestrup anså uddannelse for at være en såre vigtig ting. At kunne læse og skrive, var en sag af betydning. Der er ikke tvivl om, at det ville have glædet ham oprigtigt, om han havde kunnet ane, at hans tip⁷oldebarn i dag er professor i skolehistorie på Danmarks Lærerskole!

Ti gange elleve børn

Heldigvis havde Rasmus Thestrup mange andre børn – ifølge epitafiet over ham, havde han ti gange elleve børn, dvs. 10 fødsler, heraf en tvillingefødsel. Foruden Vilhelm nåede 5 sønner voksenalder, og de startede tidligt i den danske skole, Oluf således allerede da han var 3½ år gammel. Derpå kom de i latinskolen – selv Niels der ellers skulle gå handelsvejen – og de sidste 4 sønner fortsatte på universitetet, hvor de gennemførte det teologiske studium.

Pigerne blev heller ikke glemt. De kunne jo ikke komme i den lærde skole eller studere på universitetet, men de kom dog i skole i 5-7-års alderen. Her synes de at have lært at læse, skrive og regne i hen ved 6 år, før de så fik undervisning i at sy og kniple eller blev sendt i huset hos slægtninge.

Rasmus Thestrup var selv af bondeæt, men kom som 11-årig i skole, først i Århus, siden i Lübeck. Det blev på mange måder hans skæbne, for mens han var i udlandet, døde både hans forældre og hans 5 søskende. Rasmus forlod landbomiljøet, som to af hans morbrødre havde gjort før ham. De var blevet præster,² men Rasmus valgte at udnytte sine læse- og regnekundskaber som købmand. 17 år gammel tog han borgerskab, giftede sig siden med en købmandsenke og blev selv en fremtrædende og velstående Århusborger. »Tvende ting har jeg af min ungdom op haft stor lyst til og der altid eftertraget, som har været bøger og ejendom, og det har den gode Gud rigeligt og rundeligt begavet og velsignet mig med.«³ Over 70 ildsteder og våninger havde han ejet, og mere end 500 bøger – og ikke mindst det sidste var usædvanligt for den tid.⁴

Rasmus Thestrup havde altså selv oplevet at uddannelse og læsekyndighed var vejen fra bondestand til borgerstand, og han så at videregående uddannelse førte hans sønner over i præstestanden, ja en sønnesøn blev biskop. Men den sociale mobilitet stoppede ikke der. Et oldebarn blev professor, et andet kammerråd og godsejer, og et tredje afsluttede sin karriere som landsdommer med at blive adlet. I næste generation blev endnu to af efterkommerne adlet, og den ene af dem nåede endda at blive generalprokurør og statsminister, og han lagde grunden til et baroni. Gennem disse ætlinge er det ikke få danske adelige – for eksempel i slægterne v. Scholten, de Falsen, v. Bülow, Lerche og mange andre – der nedstammer fra den gamle Århus-købmand.

Tilfældet er langt fra at være enestående. Udvikling fra bonde/købmand via studier (i reglen teologiske) til adelskab kendes for eksempel i slægterne: Bartholin, Charisius, Liliencron, Griffenfeld, Fuiren, Bering, Moth, Jespersen, Benzon og Lerche (greveslægten).⁵ Det mest overraskende eksempel på social »opstigen« er knyttet til selvejerbondesønnen Niels Jacobsen. Han forlod i slutningen af 1500-tallet slægtsgården i Himmerland, blev slotsskriver og derpå borger – til sidst borgmester – i Randers. Han blev gift med en borgerdatter, hun var »forstandig, ung, munter og rig«, og de grundlagde et dynasti. 5 af deres børnebørn og 6 af oldebørnene blev adlet, og ikke mindre end 21 adelsslægter nedstammer fra dem.⁶ Enevælden gav åbenbart ganske gode muligheder for fremadstræbende folk, der fik en uddannelse.

I alle disse tilfælde er det mændene, deres uddannelse og deres karriere der først og fremmest har interesseret forskningen. Man har fæstnet sig mindre ved, hvem disse mænd giftede sig med, og hvad der blev af deres døtre – medmindre de da blev gift med andre uddannede mænd. Hvis man skal have en mere solid viden om, hvad uddannelsen har betydet for slægternes sociale bevægelighed eller stabilitet, er det nødvendigt at inddrage hele efterslægten, altså også kvindelinjerne. Historikernes (og indtil de seneste år også slægtshistorikernes) koncentration om mandslinjerne, kan let give et falsk billede.

Præst eller købmand?

Vi kan til en begyndelse se lidt på Rasmus Thestrups nærmeste efterslægt.⁷ *Købmandens* eneste voksne datter blev gift med en *købmand*, og den »ulydige« Vilhelm, der ikke passede sin skolegang, blev også *købmand*. De øvrige sønner blev derimod, som nævnt, præster. Den eneste svigerdatter, hvis baggrund vi kender, var datter af en studeret mand.

Af børnebørnene blev alle de 4 præstesønner selv præster, og blandt deres ægtefæller kender vi 2 præstedøtre og en datter af en dr.jur. Den eneste gifte præstedatter ægtede en præst.

Af de børnebørn, der var vokset op i købmandshjem, blev 2 sønner præster, 1 blev købmand, og deres ægtefæller var ligeligt fordelt mellem den gejstlige stand og købmandsstanden. Altså *næsten* – men ikke helt – det samme billede. Til gengæld ser vi, at ikke en eneste af de 4 købmandsdøtre ægtede en præst. Tilsammen tegnede de sig for 4 købmænd og en forpagter.

Hvad oldebørnene angår, var der 19 voksne sønner i præstehjemmene. Heraf blev de 14 gejstlige, og de resterende 5 var henholdsvis landsdommer, professor, godsejer og (2) købmænd. Af deres koner var de 5 præstedøtre – ud af 13 kendte.

I købmandshjemmene kender vi erhverv for 8 sønner: 2 var præster, resten borgere, heraf 3 købmænd. Vi har kun oplysninger om et par enkelte af deres ægtefæller.

Ser vi nu på »oldedøtrene« tegner der sig den samme forskel. Af 16 gifte præstedøtre blev de 10 viet til præster, 3 til godsejere (hvoraf den ene var præstesøn), en til en embedsmand, en til en degn (der dog havde studeret – han var baccalaur) og den sidste til en herredsfoged (som var præstesøn).

Der var lidt færre købmandsdøtre blandt oldebørnene, nemlig 14. De 3 blev gift med præster (den ene med en halvfætter af den »gejstlige« linje), 4 med købmænd, 3 med andre borgere (borgmester, farver og »borger«), 3 med embedsmænd (byfoged, tolder, renteskriver) og en med en godsejer.

Tendensen er tydelig. I de hjem hvor faderen er præst, er der stor chance for at sønnerne bliver teologer eller får en anden boglig uddannelse, og at døtrene for flertallets vedkommende bliver gift med præster. Tilsvarende holder børnene fra købmandshjemmene sig hovedsagelig til købmandskab eller anden bynæring. Faderens uddannelse synes altså at have en betydelig indflydelse ikke blot på sønnernes livsbane, men også på døtrenes placering i samfundet.

Dette kunne tilsyneladende styrke den almindelige opfattelse af, at der i visse slægter var en sej og vedholdende tradition for at vælge samme erhverv. Bedst kendt er vel begrebet præsteslægter. Der er da også slægter der har fostret et ganske betydeligt antal præster, og gejstligheden er måske nok den stand der – navnlig i ældre tid – præstere den højeste grad af selvrekuttering. Når man vurderer de netop fremførte tal, er det dog værd at lægge mærke til, at der i de gejstlige grene hele tiden er både mænd og kvinder, der glider ud af det teologiske miljø, ligesom der i købmandsgrenene er linjer der søger ind i gejstligheden. Endelig må det understreges, at disse to meget forskellige familiegrupper for så vidt er samme familie – de er jo begge efterkommere af Rasmus Thestrup. Derfor kan det være svært at sige om der er tale om en »præsteslægt« eller ej.

Sagen er, at det igen er den traditionelle sprogbrug: slægt = mandslinje, der snyder os. Spørgsmålet er, om begreber som for eksempel præsteslægter kan opretholdes, når man inddrager den kvindelige del af befolkningen?

Var professor H. N. Clausen »gejstlig«?

Omtrent midtvejs i stamrækken mellem Rasmus Thestrup og Vagn Skovgaard-Petersen finder vi teologen, professor H. N. Clausen. Hans forslægt bestod i høj grad af præster og præstedøtre, men hvordan forholder det sig, når man inddrager alle hans forfædre og formødre, og ikke blot fæstner sig ved de mange gejstlige han vitterligt nedstammede fra? Ved gejstlige forfædre skal der i det følgende forstås: forfædre der enten var præster (teologer) eller præstedøtre. Resultatet fremgår af tabel 1.⁸

Tabel 1. H. N. Clausens gejstlige forfædre. Kilde: se note 8.

	Antal kendte gejstlige
Af 2 forældre	2
Af 4 bedsteforældre	3
Af 8 oldeforældre	5
Af 16 tipoldeforældre	6
Af 32 tip ² oldeforældre	7
Af 62 forfædre	23
Af 32 tip ³ oldefædre	5

Antallet af gejstlige virker umiddelbart dominerende, specielt i de første 4 generationer, hvor godt halvdelen af anerne er gejstlige. Når man kommer til 5. generation (tip²oldeforældrene) begynder mønstret imidlertid at ændre sig, her er det kun ca. 1/5 af forfædrene der er gejstlige, og går man tilbage til den foregående generation (hvor man kun har oplysninger om fædrene), synes andelen at falde yderligere. Det vil sige, at selv for en sådan udvalgt »super-gejstlig« gælder det, at følger man forfædrene 5 generationer tilbage i tiden, er det gejstlige islet under 40 % og det er aftagende, jo længere tilbage i tiden man går.

»Præsteslægter«

Eksemplet viser, at en gejstlig tradition godt kan være »lang« i en slægt, uden at den også er »bred«. Præstesønner giftede sig ofte – men langt fra altid – med præstedøtre, og hver gang sønnerne giftede sig uden for miljøet, kom der ikke-gejstligt blod i efterkommernes årer. Et sådant ægteskab betyder imidlertid også, at der var en præstedatter mindre, der kunne blive gift med en præst. Og hvem kunne præstebørn – og da navnlig døtrene – i det hele taget blive gift med?

Det er næsten banalt at sige, at man bliver gift med en man kender – og man skal nok for tidligere generationers vedkommende tilføje: og ens forældre kender. Men denne banale bemærkning får betydning i det øjeblik ens bekendtskabskreds er indskrænket af sociale eller geografiske årsager. Særlig stor betydning får forholdet, når der findes *både* sociale og geografiske indskrænkninger.

Præstesønnerne kom på grund af uddannelsen ud i verden, for så vidt som de tilbragte nogle studieår i København. Her kunne de træffe borgerskabets eller embedsstandens døtre, men de kunne selvfølgelig også knytte kontakt til studiekammeraters søstre eller døtre af nabopræster.

For præstedøtrene vedkommende har markedet nok været adskilligt snævrere. Hvis ikke nabopræsten havde en nogenlunde jævnaldrende søn, var der ikke mange passende ægteskabsmuligheder i et landsogn. Købstadspræstens datter har givetvis haft lidt lettere ved at gøre et socialt acceptabelt parti.

Sådan kan man i hvert fald forestille sig at forholdene har været til et stykke ned i 1800-årene, men det er som om begreberne: præsteslægter og præstestændens selvrekuttering har

spærret for en nærmere analyse af problemerne. Der foreligger ellers et stort slægtshistorisk materiale som nok kunne kaste nyt lys over sammenhængen mellem på den ene side mændenes uddannelse og geografiske placering og på den anden side de svigerdøtre de fik og den skæbne der blev deres døtre til del.

Som en smagsprøve skal der her gives nogle iagttagelser vedrørende »præsteslægten« Gad. Der er to grunde til at netop denne slægt er valgt. Dels er det en slægt der vitterligt rummer mange præster og mange døtre, der blev gift med præster, dels findes der to udmærkede stamtavler over den.⁹ Dertil kommer, at en stor del af slægten nedstammer fra en søster til H. N. Clausen, dvs. at også de nedstammer fra Rasmus Thestrup.

Stamfaderen, Jørgen Jensen Gad, blev præst i Åstrup og Starup i 1745, og dermed var der grundlagt et præstedynasti. Udviklingen i de første generationer fremgår af tabel 2.

Allerede i første generation er 6 af 14 børn placeret i miljøet, og dette udbygges i næste slægtled til 8 gejstlige ud af 14 – altså helt tydeligt en præsteslægt. Men derefter vender udviklingen: 3. generation har knap 30 % gejstlige, og i de følgende led falder andelen til 24 % og 9 %. Og så er der endda set væk fra de ugifte døtre; medregnes de, ville procenterne falde yderligere.

Tabel 2. Jørgen Jensen Gads efterkommere på mandslinjen (agnaterne) for så vidt de er blevet voksne. Ugifte døtre er ikke medtaget. (Kilde: se note 9 – stamtavlen fra 1970).

	Sønner der blev præster og døtre der blev gift med præster	Ikke-gejstlige sønner og døtre	I alt
1. generation	6	8	14
2. generation	8	6	14
3. generation	9	24	33
4. generation	13	41	54
5. generation	4	42	46
I alt	40	121	161

Det er helt tydeligt at ændringen i slægtens udvikling sker ved overgangen fra 2. til 3. generation og der kan derfor være grund til at se nærmere på hvad der skete med børnene til de 12 mænd, der udgjorde 2. generation – se tabel 3.

Tabellen viser umiddelbart en række forskelle når man sammenligner den gejstlige og den ikke-gejstlige gruppe. De ikke-gejstlige får i alt 20 børn, og i forhold dertil skulle de gejstlige have haft 28 børn, men tallet er 37. Det kunne bestyrke en gammel opfattelse af at præstegårdene var særligt børnerige, men det kan til gengæld ikke støtte ideen om at miljøet skulle være specielt sundt – børnedødeligheden er forholdsvis alt for høj i denne gejstlige gruppe. Det ville være interessant om tilsvarende undersøgelser over andre præstefamilier kunne vise om disse forskelle blot skyldes tilfældigheder.

Der er imidlertid andre – og afgjort meget væsentlige forskelle på de to grupper. I 2. generation blev 7 af de 12 sønner præster (altså godt halvdelen), men for den næste generation var denne livsgerning åbenbart knap så tiltrækkende. I de 7 præstegårde voksede der nemlig 17 sønner op, men af dem blev kun godt en tredjedel, nemlig 6, præster. Deres forankring i miljøet viser sig ved at halvdelen af dem giftede sig med præstedøtre – i modsætning til deres 11 brødre og fætre, hvoraf ikke en eneste giftede sig med en præstedatter, selv om disse drenge jo også var vokset op i en præstegård. Altså en klar sammenhæng mellem valg af uddannelse og valg af ægtefælle.

Tabel 3. Slægten Gads 3. generation opdelt efter faderens erhverv. Tre sønner var gift to gange, og der er derfor ikke overensstemmelse mellem antal sønner og antal ægtefæller. (Kilde: se note 9, stamtavlen fra 1970).

3. generations mænd og kvinder		2. generations mænd:	
		7 præster	5 ikke-præster
I alt			
Død før voksenalder	13	10	3
Voksne sønner, præster	7	6	1
(heraf gejstlige ægteskaber)	(4)	(3)	(1)
(heraf ikke-gejstlige ægteskaber)	(3)	(3)	(0)
Voksne sønner, ikke-præster	19	11	8
(heraf gejstlige ægteskaber)	(0)	(0)	(0)
(heraf ikke-gejstlige ægteskaber)	(16)	(7)	(9)
(heraf ugift)	(6)	(5)	(1)
Voksne sønner i alt	26	17	9
Voksne døtre gift m. præster	2	1	1
Voksne døtre gift m. ikke-præster	5	1	4
Ugifte	11	8	3
Voksne døtre i alt	18	10	8
Voksne børn i alt	44	27	17

Vender man sig til den ikke-gejstlige gruppe på 5 mænd i 2. generation, ser man at de kun fostrede 1 præst af i alt 9 sønner. Denne præst giftede sig ligeledes med en præstedatter, de 8 andre valgte ægtefæller uden gejstlig baggrund. Det er altså ret tydeligt, at havde et medlem af slægten først valgt et ikke-gejstligt erhverv, så vil denne gren af slægten stort set helt glide ud af det gejstlige miljø. Men selv for den gejstlige del af slægten kan man se, at tilbøjeligheden til at vælge en præstegerning aftager ved overgangen fra 2. til 3. generation.

Kombinationen af disse to forhold vil nødvendigvis medføre, at den procentvise andel af præster i slægten vil falde for hver generation – ganske som det fremgik af tabel 2.

Svigerdøtre og døtre

Kombinerer man nu oplysningerne fra de to stamtavler over Gad-slægten,¹⁰ kan man gå lidt tættere på slægtens kvinder.

Tabel 4. Indgiftede kvinder i slægten Gads tre første generationer (dvs. Jørgen Gads børn, børnebørn og oldebørn). Først i 3. generation optræder der ikke-gejstlige linjer. (Kilde: se note 10).

Kvinden var:	Manden var: præstesøn				ikke præstesøn	
	1. gen.	2. gen.	3. gen.		1.-3. gen.	3. gen.
			på land	i by		
født gejstlig (heraf gift m. præst)	0 (0)	4 (3)	0 (0)	3 (3)	7 (6)	1 (1)
ikke født gejstlig (heraf gift m. præst)	6 (3)	9 (3)	8 (2)	5 (1)	28 (9)	10 (0)
I alt	6	13	8	8	35	11
Antal gifte gejstlige sønner	3	6	2	4	15	1

Tabel 4 viser at det åbenbart kan tage tid for en præsteslægt at slå rod. Ingen af drengene i første generation blev gift med en præstedatter, heller ikke de 3 sønner, der selv blev præster. For anden generation derimod var 4 af 13 ægtefæller hentet fra den gejstlige stand, og 3 af generationens 6 præster blev gift med en præstedatter – en fjerde blev gift med en rektordatter, og det kunne jo være næsten lige så godt.

I 3. generation falder andelen af gejstligt fødte ægtefæller, og det er værd at lægge mærke til at de alle bliver gift med præstesønner fra et bysogn – ikke én blev gift med sønnen af en landsbypræst. Sammenlagt gælder, at kun 1/5 (7 af 35) af svigerdøtrene i de mange Gad-præstegårde var af gejstlig oprindelse. I de ikke-gejstlige grene af slægten, var det kun 1 ud af 11 ægtefæller der havde en gejstlig baggrund, og hendes mand blev selv præst.

Hvor der ikke var teologisk baggrund eller uddannelse, var der altså ingen tilskyndelse til at vælge en præstedatter som ægtefælle. På den anden side var det heller ikke nok at en ung Gad var født i en præstegård; men fik han selv en teologisk uddannelse, så fik han også tit en præstedatter. 6 af de 7 gejstligt fødte svigerdøtre blev selv præstekoner – for pigerne med ikke-gejstlig baggrund drejer det sig om 9 af 28. Der er næppe tvivl om at mændenes uddannelse har spillet en rolle for valget af ægtefælle.

Vi har nu set at en god del af præsterne i Gad-slægten giftede sig uden for deres stand – som så mange andre præster gjorde det. Der er derfor grund til at se nærmere på det spørgsmål der blev strejft ovenfor: hvem blev præstedøtrene så gift med? Tabel 5 er en oversigt over døtrenes skæbne i de tre første generationer af slægten.

Tabel 5. Døtre i slægten Gads tre første generationer (dvs. Jørgen Gads børn, børnebørn og oldebørn). Først i 3. generation optræder der ikke-gejstlige linjer. (Kilde: se note 10).

	døtre af gejstlige				af ikke-gejstlige	
	1. gen.	2. gen.	3. gen.		1.-3. gen.	3. gen.
			på land	i by		
død spæd/ung	4	1	6	1	12	0
ugift	1	3	7	4	15	3
gift m. præst	2	1	0	1	4	1
gift m. andet	5	1	0	1	7	5
I alt	12	6	13	7	38	9

Selv om tallene ikke er store, er der dog nogle forskelle, der springer i øjnene. Det er tidligere nævnt at der var en stor dødelighed i den gejstlige del af slægtens 3. generation, og forholdet synes, hvad døtrene angår, at have været generelt for alle tre generationer. Af i alt 38 præstedøtre døde ikke mindre end 12 før de nåede voksenalder. I de ikke-gejstlige grene af slægten døde ikke en eneste af de 9 døtre som barn.

Ser man nærmere på 3. generations døtre, er der yderligere en markant forskel på dødeligheden i landsbypræstegården – 6 af 13 præstedøtre – og dødeligheden for bygejstligheden – 1 af 7 døtre. Sammenlagt for alle tre generationer vil det sige at 11 af 31, dvs. godt 1/3 af de piger, der blev født i en præstegård på landet døde som spæde eller ganske unge. Er der mon tale om et tilfældigt sammentræf, eller var det alligevel ikke så sundt at bo på landet? Tallene tyder i hvert fald ikke på at der foreligger et arveligt problem – slægtens by-gejstlige og ikke-gejstlige linjer havde en beskedent børnedødelighed, tilsammen 1 af 16 døtre.

Efter at døden havde taget sin part af præstedøtrene, var der i de tre generationer i alt 26 piger tilbage. Kun 4 af dem blev gift med præster – ikke meget hvis man vil karakterisere slægten som en præsteslægt – og 7 fandt ægtefæller fra andre samfundslag. Mest overraskende er dog måske, at de resterende 15 piger alle forblev ugifte, det er næsten 60 %.

Betrakter man generationerne hver for sig, bliver tallene meget små, men man får dog en fornemmelse af, at der er en voksende tendens til at døtrene ikke gifter sig. I 1. generation var der 1 ugift af 8 voksne døtre, i 2. generation var der 3 af 5 og i 3. generation hele 11 af 13. Tilmed var begge de to gifte i 3. generation vokset op i en købstad. Man kommer uvilkårligt til at tænke på Gylling-præsten Otto Møller. Han var selv præstesøn, han havde 7 søstre, og ikke én af dem blev gift.¹¹ Af en eller anden grund har det åbenbart ikke været så let for landsbypræsternes døtre at blive gift.

Der synes dog ikke at være tale om et familietræk i slægten Gad eller om noget der var karakteristisk for netop tredje generation. De 2 gifte præstedøtre i denne generation (af 13 voksne piger) kan nemlig sammenstilles med 6 gifte piger (af 9 voksne) i de ikke-gejstlige grene af familiens tredje generation. Lægger man nu dertil den tidligere nævnte store overdødelighed blandt præstedøtre, bliver resultatet, at de gejstlige Gad'er i 3. generation kun fik 2 svigersønner »ud af« 20 døtre, mens de ikke-gejstlige fik 6 ud af 9 døtre. Det var ikke så nemt for en pastor Gad at blive morfar!

Tabel 2 viste at der i slægtens mandslinjer ret hurtigt var en faldende andel af gejstlige. Den foranstående undersøgelse viser tillige at det var et beskedent antal kvinder i den gejstlige del af slægten, der blev gift, og et mindretal af dem der blev gift med præster. Alt taler derfor for at de ikke-gejstlige kvindelinjer og deres efterkommere har været talmæssigt dominerende i forhold til de gejstlige.

Ser man alene på mandslinjerne – sådan som tabel 2 gør – er slægten Gad nok præget af mange gejstlige, især i to generationer der levede omkring år 1800. Efter nogle generationer aftager præget dog, og havde man kunnet inddrage kvindelinjerne, ville det gejstlige islæt efter alt at dømme hurtigt være dalet endnu kraftigere end tabellen viser.

Nogle mulige konklusioner

De analyser, der er fremlagt her, bygger på et særdeles beskedent talmateriale, men de kan måske alligevel tillægges en vis vægt. De er nemlig tilfældigt udvalgt ud fra det kriterium at personerne skulle have en familietilknytning til fødselaren, og de dækker tilsammen et tidsrum der strækker sig over mere end to hundrede år. Dertil kommer, at det ikke er vanskeligt at finde andre eksempler der støtter de tendenser, analyserne antyder.

For bondesønner har læse-, skrive- og regnekyndighed kunnet give en karriere, som eventuelt via skriver- eller fogedstillinger førte til købmændskab og placering som rådmænd eller borgmester i en købstad. Af Odenses 57 rådmænd i 1600-tallet havde i hvert fald 20 været skrivere eller fogeder, og flere af dem var af bondeslægt.¹² Forholdet synes at have været endnu mere udtalt i Ribe i perioden 1550-1660. Af 75 rådmænd kender man herkomsten af de 62 – 27 af dem stammede fra landet.¹³ Miljøet i dette »rådsaristokrati« synes dog ikke at have været særlig stabilt, forstået på den måde at sønnerne fulgte i faderens fodspor. For Odense-rådmændenes vedkommende synes det således at have været en almindelig ærgerrighed at sønnerne skulle studere. Et stort antal af dem gik over i den lærde stand, først og fremmest som præster.¹⁴ Den samme tendens finder vi i Ribe. Her ved vi hvad der blev af 96 voksne rådmands sønner: godt en tredjedel, nemlig 33 blev gejstlige, mens kun 22 fulgte i faderens fodspor som rådmænd. Yderligere 21 blev købmænd eller borgere og 12 blev embedsmænd eller skrivere.¹⁵

Anderledes for deres søstres vedkommende. 115 rådmandsdøtre i Ribe tegner sig for i alt 136 ægtemænd, heraf var 46 rådmænd eller borgmestre, 44 købmænd eller borgere og 36 gejstlige.

Tabel 6 viser forskellen og understreger at der var en større tendens til at døtrene forblev i det fædrene miljø – 66 % i sammenligning med sønnernes 45 %.¹⁵

Tabel 6. Erhvervs- og socialfordeling for sønner og svigersønner i Ribe-rådmandskredsen 1550-1660. (Kilde: se note 15).

	Gejstlige Rådmænd/borgmestre	Borgere/købmænd	Embedsmænd	Andet	
Sønner	34 %	23 %	22 %	13 %	8 %
Svigersønner	26 %	34 %	32 %	5 %	3 %

For mændenes vedkommende har linjen: bonde-købmand-præst bestemt ikke været ualminde-
lig, men dermed sluttede standscirkulationen ikke. Der har været slægter, hvor det gejstlige
præg var særdeles stærkt, måske navnlig i tiden fra slutningen af 1600-tallet og hundrede
år frem, men selv i disse præstefamilier kan man vente en betydelig social mobilitet. Der er
ikke grund til at tro at den gejstlige stand har været en fast afgrænset gruppe – eller blot en
stort set afgrænset gruppe.

Her er det man sikkert med fordel kan inddrage de hidtil alt for oversete kvinder. I
perioden som behandles i denne artikel, har de ikke selv kunnet få en videregående uddan-
nelse, og man kan derfor sige at de har været passive, når det gælder uddannelsens betydn-
ing for deres sociale placering. Men det betyder ikke nødvendigvis, at der mangler sam-
menhæng mellem denne placering og uddannelse. Tværtimod tyder meget på at kvindernes
baggrund – dvs. den uddannelse og dermed det erhverv deres far havde – har spillet en
betydelig rolle for kvindernes egen sociale placering. Man *har* kunnet overskride grænserne
mellem de forskellige grupper: købmand, præst osv., men krage har ofte søgt mage. Den
præst der selv var præstesøn, har haft lettere ved at blive gift med en præstedatter end den
præst der var købmandssøn – for slet ikke at tale om den købmand der var købmandssøn. På
den måde kan kvindernes sociale arv have været med til at stabilisere et miljø – i hvert fald
for nogle generationer – og måske navnlig for sønnernes vedkommende. Hvad præstedøtre-
ne angår, rejser undersøgelsen unægtelig spørgsmålet om de så at sige er blevet ofre for
deres fars uddannelse. Har den virkelig betydet at de fleste af dem er døde som ganske unge
eller er gået ugifte i deres grav?

Vagn Skovgaard-Petersen holdt i 1988 en forelæsning på Askov Højskole om »Pædagogik
– reformprogram i 1700 tallet«. ¹⁶ Han nævner her, at der i protestantisk teologi er en åbning
til social mobilitet; indsats og virke må bestemme plads og rolle i den sociale sammenhæng.
Børnenes tilværelse kunne blive en anden end forældrenes – social mobilitet havde nytte-
værdi.

Herved understreges den vigtige sammenhæng mellem uddannelseshistorie og studiet af
social mobilitet. Eller som Vagn Skovgaard-Petersen skriver: opdragelse er en politisk
faktor og et system, der kan bane vej for et nyt samfund. Mit formål med disse sider har
været at pege på, at også kvinderne har en plads i dette mønster. Man kan så i vore dage
glæde sig over at kvindernes adgang til alle mulige uddannelsesformer understreger betyd-
ningen af denne sammenhæng. Nu kan en præstedatter tage sin egen uddannelse, hvad der
ikke forhindrer at hun kan følge et gammelt ægteskabsmønster. Som når for eksempel
Rasmus Thestrups tip⁸oldebarn, *præstedatteren* Inge Balle, har giftet sig med en *præstesøn*,
nemlig den Rasmus Thestrup-ætling, der blev nævnt i indledningen.

Noter

1. Helge Søgaard: *Rasmus Pedersen Thestrups Stambog* (1972), s. 67. Oplysningerne om Rasmus Thestrup og hans familie bygger desuden på Hans Andreas Møller: *Stamtavle over Slægterne Stampe og Thestrup* (1910), T. Rug-holm, F. Aa. Winther og N.-E. Winther: *Aarhus-Winther-Slægten* (1986), Villads Villadsen og Helle Villesen: Hr. Jacob Bunisøns syv børn fra Skivholme præstegård og deres forslægt (vil blive trykt i *Personalhistorisk Tidsskrift* 1991) og Knud Prange: Christian 4. og Rasmus Thestrup. Konge og købmand – to skæbner set i et genealogisk perspektiv. *Personalhistorisk Tidsskrift* 1989:2, s. 139-56.
2. Note 1, Stambogen, s. 21. Morbroderen, Niels Pedersen Fog, blev stamfar for »præsteslægten« Fog, se bl.a. Paul Nedergaard: *100 danske præsteslægter* (1954, 1984), s. 35f.
3. Note 1, Stambogen, s. 87.
4. Skifterne for Århus by 1678-1701 – altså få år efter Rasmus Thestrups død – opregner bøger i 110 af 406 skifter. Bogbestanden var i gennemsnit på 15 stk. pr. bo, og den største samling var på 150 bøger. (Jens Clausen m.fl. (red.): *Aarhus gennem Tiderne*, bd. 3 (1941), s. 250).
5. De respektive stamtavler i *Danmarks Adels Aarbog*.
6. Carsten Teilman Hald: Oversigt over de adelsdiplomer der er tildelt Niels Jacobsens descendenter eller disses ægtefæller. *Personalhistorisk Tidsskrift* 15. rk., bd. 2, (1967-68), s. 219-25. Jf. Albert Fabritius (udg.): *Borgmester Niels Jacobsen stambog* (1966) og Knud Prange: Silkebroderet socialhistorie. En studie i social mobilitet. *Festskrift til Vagn Dybdahl* (1987) s. 373ff.
7. De to stamtavleværker, der er nævnt i note 1.
8. Gregers Hansen: Professor H. N. Clausens anetavle. *Personalhistorisk Tidsskrift* 1985:1, s. 73-81.
9. Ulf Gad: *Præsteslægten Gad 1930* (1930) og samme: *Præsteslægten Gad 1970*, dupl. (u.å.).
10. Se note 9. Stamtavlen fra 1930 medtager også et led af kvindelinjerne fra og med 3. generation. Tallene i det følgende kan derfor ikke sammenlignes umiddelbart med de tidligere bragte sammentællinger, der udelukkende er baseret på mandslinjerne.
11. *Dansk Biografisk Leksikon*, 3. udg., artiklen: Otto Møller. Jeg skylder en tak til Erik Nørr, der har gjort mig opmærksom på dette eksempel.
12. Svend Larsen: *Studier over det fynske Rådsaristokrati i det 17de Århundrede I-II* (1965), I s. 60f.
13. Ole Degn: *Rig og fattig i Ribe 1-2* (1981) I, s. 346.
14. Svend Larsen – se note 12, I s. 240f.
15. Ole Degn – se note 13, I, s. 379.
16. En forkortet gengivelse findes i: *FU-Nyt, Landssekretariatet*, årg. nr. 3/1988, s. 1-6.

»De kom, så og lærte«

Fire danske pædagoger på besøg i USA før 1900

Af Hans Priemé

Ung dansker opdagede den amerikanske skole

Det danske skolesystem i det 19. århundrede hvilede på gamle traditioner, mens de nord-amerikanske stater efter uafhængigheden gik mere frit i gang med at skabe en folkeskole, der kunne styrke det unge demokrati.



*Carl Johan Fogh
1824-1879*

En nyuddannet magister, der kom til staten New York som huslærer, lagde mærke til de amerikanske »friskoler« og bragte dem ind i den pædagogiske debat, da han var hjemme igen. Det var *Carl Johan Fogh* (1824-1879), der efter to år som lærer i grosserer og konsul Jørgen Thomsen Bechs hjem i Poughkeepsie nær byen New York skrev den lille bog: »Et Par Ord om Friskolen i Amerika og den danske Folkeskole« (1854).

Carl Johan Fogh var uddannet i geologi hos Georg Forchhammer og han udnyttede sin fritid til en del ekskursioner, dog ikke lige med det samme. »Jeg har hidtil næsten ikke været i Stand til Andet end at sætte mig ind i et mig hidtil kun lidet bekendt Sprog, gjøre mig lidt bekjendt med de almindelige politiske, sociale og naturlige Forhold i Landet og varetage mine Præceptorpligter.«¹

Georg Forchhammer, der var i gang med at opbygge Mineralogisk Museums samling, havde bedt Fogh om at samle materiale ind i USA. Det blev til 6 kasser. »En mineralogisk Samling, der skiøndt den indeholder mange Specimina af samme Slags og meget, der er almindeligt, dog haaber jeg, vil tilfredsstille Dem, en Samling af Forsteninger, lille og ikke værd, hvad jeg har kostet paa den, en smuk Samling af Land- og Ferskvandsmuslinger og Snegle samt en halv Snes Glas med Gienstande i Spiritus. En lille Samling af Insecter og eet a to Hundrede Arter af tørrede Planter fuldstændiggjør det Hele.«²

Vigtigere end de 6 kassers indhold fra de amerikanske plante-, dyre- og mineralriger var Carl Johan Foghs indtryk af det amerikanske skolesystem. Som huslærer for en dansk familie havde han hverken tid eller råd til at opsøge amerikanske skoler, men han skaffede sig en viden gennem det trykte materiale. I sin lille bog, der kom i marts 1854, fremhævede han det demokratiske skolesystem. I Philadelphia var adgangen til Central High School åben for 14-årige drenge, der havde gået i en af egnens offentlige friskoler. Da den statslige high school var bedre end de private, ønskede også de rige familier deres børn her og lod dem derfor starte i den offentlige folkeskole. »Her finder da den Blanding af de forskjellige Klasser Sted, som alene betinger en rolig Udvikling af Forholdene i en demokratisk Stat; i en Alder, i hvilken hos os Fordommene reises og Adskillelsens Grav graves og i hvilken Hjertet dog er saa aabent for hvert Medmenneske og saa villigt til at kalde ham Broder. I Folkeskolen sidde derfor Rigmandens og den fattige Arbejdsmands Børn paa Bænken sammen, de dele Underviisning og Skolelivets Glæder og Sorger med hverandre, gaae sammen til Højskolen og de slutte Venskaber, der vare for Livet; og naar de træde ud i Verden, spørger denne ikke mere: »Hvis Søn er Du?« thi den fælleds Dannelse har gjort dem til Brødre, men »Hvem er Du?« (s. 39f.). Fogh bemærkede fællesskolen, som han har set i staten New York, »Hvor unge Mennesker af begge Kjøen, fra 14 til 20 Aar gamle, deeltog i samme Underviisning, ja endog boede i samme Huus, uden at noget skete, som kunde saare Amerikanernes saa overordentligt fine Anstændighedsfølelse.« (s. 59).

Det verdslige tilsyn tiltalte Fogh. I Massachusetts var det et råd, Central Board of Education, mens en County School Superintendent havde opsynet i New York. »Vi mangle ikke et tilsvarende Led i vor Skoleorganisation, idet vore Biskopper og Stiftsprovster kunde antages at skulle udfylde det, men det øverste Skoleopsyn taaler ikke at gjøres til en Bigreen af Embeder, der allerede i og for sig selv ere overlæssede, og Erfaringen viser ogsaa, at det i Reglen kun er en Form og ingen Virkelighed med Skolebesøgene. En dygtig Skoledirecteur for hver af Landets større Afdelinger vilde ikke blot ved sin levendegjørende Virksomhed gennem Samtale, Inspection og Overhøren give de ham underlagte Skoler nyt Opsving,

men ogsaa ved sit erhvervede personlige Kjendskab til deres Mangler og Trang gaae Ministeriet tilhaande i dets Planer og saaledes danne det Mellemlid mellem den højeste Magt og de Regjerende, som tilsigtedes ved Oprettelse af County Superintendent-Embedet i New York.« (s. 13f.).

Der var ingen legemlig afstraffelse i de amerikanske skoler. »Man søger mere at naae Maalet ved Udholdenhed og ved moralskt Tryk end ved voldsomme Midler af forbigaaende Varighed og Virkning; men positiv Ulydighed, Uforsømmethed eller Mangel paa Villie til at lyde Skolens Love medføre Bortviisning fra Skolen, saasomt Klassens Tilstand eller Drengens Character gjør det nødvendigt.« (s. 45f.). Andre forhold blev trukket frem. Faglokaler, undervisning i matematik og naturvidenskab allerede i folkeskolen og at eleverne i de første klasser ikke havde hjemmearbejde, da de på skolen forberedte sig til den næste dag.

Fogh var begejstret for det amerikanske skolesystem, men gik ikke ind for en slavisk efterligning. Om fællesskolen skrev han: »De fleste Piger ville hos os imidlertid altid søge Folkeskolen, og skulle Underviisningen, der udvides, og Skoletiden, som en Følge deraf udstrækkes til Elevernes 15de eller 16de Aar, saa vilde det vel være nødvendigt at dele den i en Dreng- og Pigeafdeling.« (s. 59). Om forbud mod at læreren gav lussinger ytrede Fogh sig ved en anden lejlighed. »Det vilde næppe være ønskeligt, om man af falsk Humanitet og Agtelse for en Drengs Selvfølelse gik saa vidt at forbyde al øjeblikkelig Revselse af en Uartighed, en ligefrem Ulydighed eller en fortsat Uopmærksomhed og Tankeløshed hos en yngre Discipel og derved efterhaanden tvang Skolen ind paa en altfor hyppig Brug af Rottingen, hvorved Skolebestyreren let, ... bliver til en ren Pryglemaskine, eller nødte den til at gribe til Straffemidler og disciplinære Forholdsregler, som i pædagogisk Henseende vække meget større Betænkeligheder end en i rette Tid velanbragt Ørefigen.«³

Foghs skrift blev godt modtaget i pressen, hvor flere aviser udtrykte håbet om at det ville inspirere til reformer i det danske skolesystem. I kultusministeriet havde man ogsaa bemærket C. J. Fogh, som fik til opgave i forbindelse med en international skoleudstilling i London 1854 at følge udviklingen i den engelske folkeskole.

Carl Johan Foghs meninger om skole, dannelse og samfund

Reformer udeblev. Interessen for skolespørgsmål mindskedes. Det pædagogiske Selskab standsede sin virksomhed i 2. halvdel af 1850erne. Dannelsen af det Rotwitske ministerium i december 1859 rummede nye muligheder. Som kultusminister var udpeget V. A. Borgen (1801-1884). Han havde som den første talt for en organisk forbindelse mellem folkeskole og den lærde skole i landstinget 27. januar 1852.⁴

Det pædagogiske Selskab blev vakt til live med Fogh som formand fra 1860 til 62. Han skrev »Et Indlæg i Skolesagen 1860«, hvor han støttede tanken om en mellemskole. Men Rotwitt døde efter kun 3 måneder som konseilspræsident. Borgens ministertid var forbi, og der skulle gå over 40 år inden Danmark fik sin mellemskole.

Det er værd at citere nogle af Foghs tanker om den lærde skole, som han kendte fra sit virke ved Metropolitanskolen siden hjemkomsten i 1854. »Det er den jevntbegavede Discipel, der maa antages for den normale, ... enhver Slutning, der drages fra udmærket begavede Disciples Aandsevne giver vrang Resultater; og lad mig dernæst spørge dem, om de da

have glemt, hvad sex Timers Skolegang vil sige, glemt deres egen Tale, naar de engang have haft sex Timers Undervisning at give, glemt den Spænding, hvori Examinationen ofte sætter den omhyggelige, men langsomme og ængstelige Discipel, glemt at selv den roligste og bedst forberedte Discipel hyppigt kommer træt og slap hjem fra Skolen, glemt hvad det vil sige for en opmærksom Discipel at skulle tumles gennem fire til fem hverandre aldeles uvedkommende Fag i Løbet af 5-6 Timer, bestandig at skulle være ved Haanden med Svar, bestandig nærværende med Opmærksomheden? Tør de saa virkelig roligt fordre 3-6 Timers Arbejde af den jevne Discipel? Vistnok har Drengene godt af Arbejde, men ingenlunde af dette Slags alene, thi han har meget mere at arbejde og leve for end for Skolen« (s. 26-27).

Fogh frygtede, at skolerne skulle udvikle sig til små universiteter. »Overhovedet vil det være godt at erindre, at mangt et Skolefag ikke er nogen Videnskab, men en Kundskab, en Færdighed, som netop skal erhverves for Stoffets Skyld« (s. 50). »En naturlig Fordeling af Underviisningsgenstandene ville væsentlig hæve det Tryk, som Stoffet foraarsager, en Opgivelse af *den abstract-videnskabelige Tendens*, som Underviisningen har faaet, bevirke, at denne afpassedes efter Disciplenes Modenhedstrin og sikkrere ledede til en sand og grundig almindelig Dannelse« (s. 60).

Han argumenterede for naturhistorien som dannelsesfag. »Dets Berettigelse og Værd er fleersidigt. For det første omhandler det den Natur, som omgiver os, i hvilken vi leve, og med hvilken vi derfor ogsaa komme i mangeslags Berørelser. ... Den systematiske Betragtning af Naturgjenstandene (faar) stor Betydning, men Disciplene maa saavidt muligt ledes til Systemet ved en umiddelbar Anskuelse og Beskrivelse af enkelte Former ... (Faget) lærer at bruge Øjnene og vurdere Betydningen af de fundne Forskjelligheder og tvinger til en ordenlig og omhyggelig, paa Anskuelse grundet Beskrivelse.« (s. 10-11).

I latinskolen var grammatik og matematik hovedfag. C. J. Fogh kunne ikke se, at disse fag var de eneste, der krævede og udviklede selvstændig tænkning. »Den danske Stiilskrivning overgaaer dem begge, og en omhyggelig historisk Underviisning vil idetmindste kunne lede til en ligesaa selvstændig Tænkning og begge have det store Fortrin, at de ikke eensidigt beskæftige og udvikle en kold Forstandighed, men lade Følelsen komme til Orde og til sin Ret. De staae derfor i pædagogisk Henseende langt over hine.«⁵

Han var en varm fortaler for legemlige øvelser. De er »den bedste Modvægt mod det tomme og ørkesløse Driveri, som er manges Drengs største Ulykke, og mod den ubændige Lyst til at hænge over og begrave sig i Bøgerne, som manges flittig eller énsidigt opdragen Stuedreng hengiver sig til til Skade for sin legemlige Udvikling.« Han beklagede, at man havde indforskrevet »fra Udlandet en kunstig og systematisk ordnet Militær-gymnastik Underviisning«. Han ønskede, at faget havde en daglig time i de københavnske gymnasier »med deres lange Skoletid, betydelige Hjemmearbejde og deraf følgende megen Stillesiddende.«⁶

Skolen skulle uddanne forstand og følelse, både ånd og krop, men opdragelsen var ikke dens opgave. Fogh henviste til amerikanske tilstande. »Jeg vilde ansee det for en af de største Ulykker, der kunde ramme os, hvis det amerikanske Uvæsen med store Dreng-Opdragelsesanstalter skulde faa Indgang hos os, og Drengen og Ynglingen derved berøves det vigtigste Middel til Udvikling af et sædeligt og religieust Sind og et belevent og dannet Væsen, nemlig den daglige Omgang med dannede Qvinder, baade ældre og yngre.«⁷

Med de mange private gymnasier i København kom der forslag om at nedlægge byens gamle katedralskole, den statslige Metropolitanskole. I 1862 blev der fremsat lovforslag om

det. Naturligt rykkede C. J. Fogh ud med et forsvar for sin skole. Den ekstra berettigelse var fripladserne, der gav skolen et demokratisk præg. Med en klang fra omtalen af de amerikanske friskoler skrev han: fripladserne gjorde skolen til »en virkelig Folkeskole, paa hvis Benke Grevens Søn og Arbejdsmandens Søn, Ministerens Søn og Comptoirbuddets Søn sidde Side om Side, eller uden anden Rangforskjel end den, som Fliden og Dygtigheden skaber i en Klasse.«⁸

Med naturvidenskabernes fremgang havde disse fag fået flere timer i den lærde skole. Den opståede fagtrængsel bragte forslag frem om en deling i et sprogligt og et matematisk gymnasium. C. J. Fogh, der havde talt om overlæsning, kunne ikke støtte kulturminister Halls forslag i 1870. I artiklen: »Er Latinskolen vor højeste almindelige Dannelsesanstalt?« ønskede han fællespræget fastholdt. Skolen gav både et sproglig-historisk og matematisk-naturvidenskabeligt studium, »og det er netop det, der berettiger den til Navnet den danske Folkehøjskole.«⁹ »Isteden for altsaa at sige: I et saa demokratisk Land som vort, og i saa materialistiske Tider, som vore, er det nødvendigt at benytte det vigtige Middel, som Latinskolen yder til at løfte en saa stor Del af Befolkningen som mulig op til den højeste Almendannelse, som Tiden kan yde, saa hugger man den fortrinlige og sunde Stamme af Dannelsesmidler, som Skolen besidder, op til Pindebrænde, og tror, at hver af disse kan vokse og bære gode frugter ... Man vil derfor senere kunne vente at se Fordringen paa en nordisk-sproghistorisk Skolegren, fremdeles Fordringen paa en speciel nyere Sprogs Skolegren, paa en naturhistorisk Skolegren o.s.v. opstaa, allesammen hævdede ved Hjælp af de samme Argumenter, med hvilke Hr. H. [Helms]¹⁰ forsvare sin Realstudentexamen. Har man først brudt den højere Dannelses og den højere Skoles Enhed, saa er man ude paa Skraaplanet og ender med Specialskoler.«

»Slaar man først det fast, at den højere Almenskoles Undervisning ikke skal bygges paa de Dannelsesmidler, som til alle Tider og hos alle Folk have været erkendte for de ypperste Midler til Aandsudvikling, men paa de Fag, som det unge Menneske antages at have særlig Brug for i sit praktiske Liv; gjør man med andre Ord Almenskolen til en Forskole, saa har man undertegnet de klassiske Studiers Dødsdom i Skolerne. Begynder man først at forme Almenskolen Undervisning efter *det velkendte Raab paa det nyttige*, paa noget, som man kan bruge, noget, man kan leve af, bliver det vanskeligere og vanskeligere at *bevare en ideel Opfattelse af Skoleundervisningens Formaal* og endnu vanskeligere at gøre det gældende i Skolen selv.«

Her i 1870 markerede Fogh sig som forsvarer af den lærde skoles traditioner med klar afvisning af den utilitaristiske pædagogik, der havde sin stærke talsmand i Herbert Spencer (»On Education« 1861) og som kom til at præge amerikansk undervisningssystem stærkt.

Hall fik gennemført sin tvedeling af gymnasiet i 1871. I 1903 kom det nysproglige gymnasium. De samfunds- og naturfaglige grene kom til i 1961. I de tyve år Fogh deltog i den pædagogiske debat, oplevede han at være forud for sin tid og ende med at bekæmpe en ny udvikling.¹¹

Udgangspunktet i denne artikel er Foghs fremhævelse af fordele ved de amerikanske skoler: verdsligt tilsyn, fælles skole og bred rekruttering til højere skole. Det varede længe før det blev realiteter i Danmark, også længere end i Sverige, når det gælder det første. Samtidigt med Fogh sad i Poughkeepsie, rejste den svenske magister Per Adam Siljeström (1815-1892) rundt i USA og fik et stærkt indtryk af et demokratisk skole- og biblioteksvæ-

sen. Han skrev i to bind om sin »Resa i Forenta Staterna« (1852-54). Han gik ind i politik og var i to perioder: 1867-69 og 1885-87 medlem af Andetkamret. I den første periode fik han gennemført en verdslig folkeskoleinspektion.

Kultusministeriet sendte ældre pædagog på studierejse

Den næste dansker, der rapporterede om amerikanske skoleforhold, var *Kristen Rovsing* (1812-1889). Det var kultusminister Hall, der i 1873 gav den fhv. skolebestyrer mulighed for en studierejse. Det er et meget tidligt eksempel på offentlig støtte til en amerikansk studierejse, før udvandringen og verdensudstillingerne bragte Danmark i nærmere kontakt med Amerika. Han havde tidligere studeret skoler i Schweiz og Sverige. I 1876 aflagde han beretning om »Besøg i de amerikanske Skoler«. ¹²

Rovsing kom længere vest på end Fogh bl.a. til Chicago, den stærkt voksende hovedstad for Midtvesten. Han synes at have besøgt mange skoler, både folkeskoler og colleges. Han vurderede kritisk fordele og ulemper. Han bemærkede »den Glæde, hvormed Børnene i Regelen her søge Skolen og til den store Respekt, som Forældrene betragte den.« (s. 56). Han anbefalede, at man i Danmark fulgte den amerikanske vej, hvor skolernes indretning fik børnene til at foretrække dem frem for livet i hjemmet og på gaden. Han fandt en tydelig forskel mellem den danske og den amerikanske opfattelse af læreren. I Danmark valgte læreren frit sin plan og metode, og der er begrænset tilsyn og ledelse ovenfra. I Amerika var læreren underlagt systemets og skolebestyrelsens disciplin. Villigt skulle han/hun udføre sin lille del og behøvede ikke overblik over den samlede plan. Kr. Rovsing understregede, at den amerikanske skole havde sat sig en anden opgave end den danske. »Hos os er Skolens Opgave at bibringe Kundskaber og vække Erkjendelse, her er Opgaven nærmest at udvikle den hele Personlighed ved en opdragende Behandling: det er det man kalder training. To train er at afrette, dressere, exercere, indexercere, i Almindelighed undervise ved Øvelse, Indøvelse.« (s. 99). Forskellen mellem der og hjemme var også en forskel mellem republikansk og monarkisk undervisning. Den danske lærer »staaer der paa sit Katheder med den hele Magt og Myndighed ligeoverfor Disciplene, der ere givne i hans Vold og modtage Alt fra hans Mund som Forskrifter, hvorefter man har sig at rette.« (s. 114). Mens han i de amerikanske colleges så »Disciplene optræde med en Frihed og Selvstændighed, der stærkt minder om Landets almindelige Forfatning.« (s. 115). I en latintime så den danske gæst sin amerikanske kollega »kun som Ordstyrer i en Diskussionsforening til fælles Belæring.« (s. 116). »I Lærerens hele Optræden er der aldrig noget, der vækker Forestilling om ydre Overlegenhed – alligevel foregaar alt med Orden og Sømmelighed.« (s. 114).

Som Fogh ønskede også Rovsing en organisk forbindelse mellem den almindelige folkeskole og skolerne for den højere almindelse. Der var hverken i det demokratiske USA eller det standsopdelte Danmark ideelle forhold. Dog fremhævedes College of the City of New York, hvor undervisningen var gratis, og hvor man skulle have gået mindst et år i en offentlig skole. Ved andre colleges, hvor der skulle betales for undervisningen, havde man indrettet værksteder, hvor de studerende kunne tjene nogle penge. Ægte amerikanske foranstaltninger var Rovsings kommentar. (s. 140).

Kr. Rovsings bog gav en fyldigere og mere nuanceret skildring af de amerikanske skoler end C. J. Foghs bog 25 år tidligere. Men spørger man om virkningerne af hans studierejse,

synes svaret overvejende negativt, hvad enten det gælder for Røvsing selv eller for det danske skolesystem. Han havde nået en alder, hvor han havde lettere ved at møde det nye med forbehold frem for entusiasme. Forfatningskampen gjorde de følgende tiår til guldår også for skolepolitik. Det er først i 1890'erne, at der kan vises påvirkninger fra amerikansk pædagogik i den danske skole. Det var to kvinder, *Kirstine Frederiksen* (1845-1903) og *Hanna Adler* (1859-1947), der kom hjem med ideerne.

Kvindelig pædagog bragte amerikansk idé ind i det danske skolesystem

Fire gange var Kirstine Frederiksen i USA.¹³ Første gang allerede i 1871-72, hvor hun rejste sammen med sin mor. Fra 1877 havde hun to brødre derovre. De næste besøg var i 1887 og 1893. Det sidste besøg var i 1903, hvor hun blev syg og døde derovre. Familiebaggrunden var en del af forklaringen på de mange rejser, men hun fik indtryk med hjem, som havde betydning for hende som pædagog og kvindepolitiker.

Om den første rejse er der ikke noget vidnesbyrd. I 1887 var Kirstine Frederiksen med til



Kirstine Frederiksen
1845-1903

Den almindelige amerikanske Lærerforenings årsmøde i Chicago. I referatet til »Vor Ungdom« citerede hun udgiveren af The American Teacher: »Vor Undervisning er hverken tysk eller engelsk. Den er amerikansk; det er det 20. Aarhundredes Opdragelse. Det den vil er: være naturlig, praktisk, udviklende (developmental), hvormed menes en Modsætning til den gammeldags fyldende Undervisning, »the pouring in method«. Denne Methode er Studiet af Barnets Natur.«¹⁴

På Cork County seminarium i Chicago, ledet af Francis Parker fra 1883, mødte hun »det ikke ret vel oversættelige Motto: We learn to do by doing. Haandarbejdet har for denne Art Undervisning den største Betydning og bliver ogsaa plejet paa det ivrigste.« (s. 83).

I 1893 var Kirstine Frederiksen i USA i forbindelse med den store verdensudstilling i Chicago. Hendes tre bøger: »Anskuelsesundervisning. Haandbog for Lærere« (1889), »Den sorte Tavle. Vejledning i Kridttegning for Lærere« (1895) og »Amerikanske Undervisnings-eksperimenter« (1896) er skrevet på grundlag af indtrykkene fra de to rejser.

Centralt stod hendes omtale af Nature study. »Med et »studere« mener man at ordne og forklare de Iagttagelser, som Børnene ledes til at gøre saa vidt muligt paa egen Haand. For at de Smaa selv kan gøre Rede for, hvad de har set, lærer man dem at tale et Sprog, som man mener, falder dem mere naturligt end Ordet, nemlig Fremstillingen dels af Former (med Ler) dels af Farver.« (s. 20).

Senere kom »Færdighedsovelser, som sætter Eleven i Stand til at gengive frit baade mundtlig og skriftlig og ved billedlig Fremstilling; endelig den indbyrdes Forbindelse mellem Fagene, som gør hele Skolearbejdet til et Stykke virkeligt Liv levet med de bedste Kræfter og varmeste Interesser, som Barnet raader over.«¹⁵

Kirstine Frederiksen, der var lærer ved Frederiksberg skolevæsen fremlagde sine synspunkter i »Pædagogisk Selskab« i 1891 og året efter har Frederiksberg skolevæsen givet plads til faget anskuelsesøvelser i 1. klasse med 1½ time om ugen. I fagbeskrivelsen hed det: »Skønt der ikke fordres gennemgaaet et bestemt Pensum i Anskuelsesundervisningen, og skønt der kun i Forberedelsesklassen anvendes særlige Timer til denne Disciplin, benyttes dog i alle Klasser Lejligheden, hvor denne tilbyder sig, til at udvide Børnenes Kendskab til deres nærmeste Omgivelser (Hjemmet, Byen, Landet, Skoven, Haven, Marken, Husdyr, Føde, Klæder, Næringsveje, Samfundsforhold o.s.v.) ligesom ethvert Fag paa sine første Trin saa vidt muligt behandles som Anskuelsesundervisning. Tegning med Kridt paa Vægtavlen anvendes ved denne og beslægtede Discipliner saa meget som muligt.«¹⁶

Otte år senere blev anskuelsesundervisning obligatorisk i alle danske folkeskoler. Det skete med det Sthyrskes cirkulære fra 6. april 1900.

Cirkulæret angav for de forskellige fag mål og fremgangsmåder samt opstillede forslag til timefordeling. Derved greb Kultusministeriet regulerende ind i folkeskolen. Hidtil havde det været de enkelte kommuner, der opstillede undervisningsplaner, men som det hed i cirkulæret: »Disse Autoriteter have for det store Flertals Vedkommende i rigtig Erkendelse af Lærerpersonelets Betydning for Skolegerningen overladt Sagen til Lærernes individuelle Skøn.« Men begrundelsen for cirkulæret er: »Under Folkeskolens stigende Udvikling og fremadskridende Organisation (maa der) tages det skyldige Hensyn ogsaa til den fornødne Enhed og Orden inden for Skolens Virksomhed.«

Faget anskuelsesundervisning eksisterede til folkeskoleloven 1937. I en gennemgang af fagets historie konkluderede Karl Rønne: »Faget opnåede afgjort ikke den forventede

placering. Ved isoleringen som et almindeligt skolefag blev det også afsporet fra sine oprindelige intentioner ... Anskuelsesundervisningen gled langsomt ud, men faget havde i høj grad medvirket til at anskuelsesprincippet vandt indpas i skolen med indførelse af illustrerede lærebøger, faglige plancher og genstande og materiel til regne- og danskundervisningen.¹⁷

Kirstine Frederiksen havde i sin beretning fra sit 2. Amerika-ophold sukket over, at i Danmark – modsat USA – »bliver private Bestræbelser saa ofte kvalte af Vanens eller Rutinens sejge Modstand.«¹⁸ Men gennemgangen af faget anskuelsesundervisning fra Kirstine Frederiksens introduktion i 1889 til det kom ind i undervisningsplaner først i Frederiksberg 1892 og derefter for hele landet i 1900, viser, at reformideer kunne blive taget op og realiseret af skolemyndighederne. Som forklaring kan anføres først Kristine Frederiksens egen indsats. Den litterære kan lettest afdækkes i dag, bøgerne »Anskuelsesundervisning« (1889) og »Hjemstavns-lære« (1900). Men hun har også virket ved sin egen undervisning, ved hverv som tilsynsførende for staten og ved mundtlige indlæg i den pædagogiske debat. Hun er vel den første kvinde herhjemme, der har påvirket den statslige skolepolitik. Femten år før kvinder fik valgret til rigsdagen.

Den anden forklaring er tiden. Den lange politiske dvaletilstand under forfatningskampen skabte et behov for reformer og allerede før det politiske systemskifte i 1901 var der fra Højre-ministeriers side en vis imødekommethed.

Det første fælles gymnasium i Danmark efter studierejse i USA

Hanna Adler (1859-1947)

Hanna Adler¹⁹ uddannede sig til lærer og stilede efter at få sin egen skole. I 1885 bestod hun institutbestyrerindeeksamen og nogle år senere blev hun magister i fysik. Hun ønskede at piger og drenge skulle gå i samme skole og klasse. Ikke kun i de første år, som det var almindeligt i kommuneskolerne. I 1886 havde »Vor Ungdom« en artikel om en schweizisk fællesskole. Det var Augusta Fengers positive beretning om von Beusts fællesskole i Hottingen nær Zürich. Hanna Adler opsøgte Augusta Fenger for at få flere oplysninger inden hun rejste dertil.²⁰

I den pædagogiske debat blev fællesskolen diskuteret. Der blev fremsagt mange betænkkeligheder ved, at drenge og piger gik sammen. Hanna Adler så først og fremmest fordele ved fællesskolen, men før hun gennemførte sin skoleplan, ville hun se fællesskolen i funktion og høre om de indvundne erfaringer. Derfor ville hun til USA. Som datter af en velhavende vekselerer var det muligt uden at skulle søge offentlig støtte.²¹ Hun fik af Herman Trier en introduktion til William T. Harris, US Commissioner of Education, derved fik hun lettere adgang til de skoler og pædagoger, hun ønskede at besøge. I september 1892 ankom hun til New York. Herfra gik rejsen til Buffalo, Chicago, Minneapolis, St. Paul, Boston, Washington, Baltimore, Philadelphia og igen til New York, hvorfra hun rejste hjem i februar 1893. Hendes rejseindtryk findes dels i brevene, hun sendte hjem, dels i artiklen »Fællesskolen i Amerika« (Vor Ungdom, 1894). Fra de vestlige stater havde fællesskolen bredt sig over det meste af USA. I øststaterne er der »stor Iver for at faa Fællesopdragelse indført«.

Hanna Adler var kommet til Amerika for at undersøge vanskelighederne og farerne, da fordelene ved fællesundervisningen altid havde været indlysende for hende. Hun spurgte sig



Danske lagttagesbilleder. tegne af Paul Steffensen

Chr. Erichsens Forlag



Danske lagttagesbilleder. tegne af Paul Steffensen

Chr. Erichsens Forlag

for hos lærere, bestyrere og skoleinspektører, men hun hørte ikke noget negativt. Det blev sagt hende: »Det er et Spørgsmaal, om hvilket vi slet ikke tale mere. Den Sag har staaet sin Prøve og ikke en eneste plausibel Grund kan gives for at vende om fra de fælles til de særkønnede skoler.«²²

Hun berettede videre: »Alle vegne talte de om, at Disciplinen langt lettere holdes god med Piger og Drengene sammen. De gjorde mig opmærksom paa det gode Forhold mellem Eleverne og paa Undervisningens Livlighed. I énkønnede Skoler er der ikke den stærke Meningsudvekslen, der i Amerika med Rette regnes for det væsentlige ved Skolen.« William Harris understregede, at undervisningen i fællesskoler »er den bedste, fordi man baade undgaar den mandlige Yderlighed, udelukkende Forstandsoføvelse, og den kvindelige Yderlighed, Udenadslæren.«²³

Både ud fra hendes opfattelse af, at karakteropdragelse var en vigtig opgave for skolen og ud fra hendes syn på kvindesagen, var det vigtigt for Hanna Adler at få startet fællesskolen i Danmark. Dog på sin Amerikarejse fik hun i Washington indblik i negrenes vilkår. Det var et chok for hende og hun skrev hjem: »Hvis ikke Skolen hjemme var nødvendig, blev jeg her og blev Negeragitator. Den Sag tager næsten Vejret fra Een.«²⁴

Sidst i februar 1893 var Hanna Adler igen i Danmark og i august samme år åbnede hun sin fællesskole ved Sortedamsdosseringen. Med hjem fra USA havde hun flere elev-venlige ideer: Korte lektioner, oftest 25-30 minutter. Ingen lektier i de små klasser. Til hver elev en pult, som kunne sættes op eller ned efter elevens højde. Store sorte tavler til kridttegning på de fleste vægge, »som kan benyttes samtidig af hele Klassen. Vi bruger den meget til Regning og Tegning; den giver Læreren et hurtigt Overblik over Klassens Arbejde«. Et stort bord med sand og vand til at fremstille bjerge og floder viste, at anskuelsesundervisningen var indført. »Enkelte Gange har Mikroskopet været brugt til Undersøgelse af Blod, Haar og Dele af Planter eller Dyr. Undertiden forlægges Undervisningen fra Skolestuen til Haven, bl.a. for at maale og tegne Huset.« I en time blev en ko ført ind fra Emdrup til demonstration. Moderne sprog kom tidligt ind i skoleforløbet. 5 engelsk-lektioner fra 3. klasse, hvor undervisningen foregik på engelsk, tysk fra 5. klasse med hovedvægt på at tale tysk, og fransk fra 7. klasse.²⁵

Hanna Adler fik fin søgning og opbyggede sin skole, hvor piger og drenge gik sammen fra børnehaven til 3.g. Hun koncentrerede sig om at skabe en god skole og ytrede sig sjældent i den pædagogiske debat. Dog ved omformningen af den lærde skole foreslog hun i december 1904 en fornyelse af gymnasielærernes pædagogiske uddannelse. Lærerhøjskolen skulle give den teoretiske undervisning, mens Metropolitanskolen med åremålsansatte lærere skulle sørge for den praktiske uddannelse. Hendes forsøg på at overbevise kultusminister J. C. Christensen om forslaget faldt uheldigt ud.

Det ministerielle cirkulære om anskuelsesundervisning blev fulgt op af to forlag. Her er det Poul Steffensens billede af malkningen som det rolige og overskuelige liv på landet. Over for den hastige og forvirrende tilværelse i hovedstaden (1902-03). Begge anskuelsestavler er gengivet efter original på Danmarks Pædagogiske Bibliotek.

»Da jeg i December talte med Christensen-Stadil i 1/3 Minut om dette, kom han frem med to Anker imod det, hvor af den ene, at jeg var den eneste, der havde foreslaaet det er latterlig – som Anke betragtet – og den anden »at derved tvang man Kandidaterne til at søge til København« er ganske malplaceret, da Kandidaterne jo alligevel for deres faglige Uddannelses Skyld er nødt til at opholde sig i København, saa længe vi kun har Universitet i denne By«, skrev hun til sin svoger Herman Trier.²⁶

Hvad C. J. Fogh havde fremhævet ved de amerikanske skoler i 1854: verdsligt tilsyn, fællesskole for piger og drenge, forbud mod legemlig afstraffelse, demokratisk skole, matematik og naturfag tidligt i skoleforløbet og skoler med faglokaler, er i dag trivielt hverdag i den danske skole. Med amtskonsulenterne fra 1933 etableredes et verdsligt tilsyn. Fællesskolen kom sidst til København, for de kommunale skoler i 1946 og senere fulgte de sidste gymnasier med. Et forbud mod legemlig afstraffelse havde man i København fra 1952, mens forbudet for alle landets skoler kom så sent som i 1967, året før ungdomsoprøret. Demokra-



Hanna Adler
1859-1947

tiseringen af gymnasiet er en lang proces, hvor afgørende skridt blev taget i 1960erne. Fagenes krav om egne lokaler blev fuldt opfyldt første gang ved bygningen af Grenå gymnasium i 1963.

Reformerne kom langsomt og gradvist, mere som tilpasning til en generel samfundsudvikling end som ideer, pædagoger – vendt hjem fra udlandet – fik sat i gang.

For tiden før 1900 er USA et meget fjernt land for danske lærere. Det er særlige omstændigheder, der bragte de fire her omtalte pædagoger til Amerika. Deres rejseindtryk satte præg på den pædagogiske debat, men det blev de to kvinder, der var i stand til at omsætte ideer til pædagogisk virkelighed.

Noter

Udgangspunktet for min artikel er *Dansk Biografisk Leksikon*, 3. udgave, hvor Vagn Skovgaard-Petersen har skrevet om C. J. Fogh. Kr. Roving og Hanna Adler, mens Ellen Nørgaard har biograferet Kirstine Frederiksen.

1. Brev fra 15. marts 1852. Georg Forchhammers arkiv: Breve fra udlandet. Mineralogisk Museum, København.
2. Brev til Georg Forchhammer afsendt fra Hamburg 4. november 1853. Samlingen fik Fogh 200 rigsdaler for. Brev fra 29. september 1854.
3. »Om de gamle, engelske Latinskoler«, *Metropolitanskolens Aarskrift* 1866, s. 60.
4. Chr. Buurs artikel i *Dansk Biografisk Leksikon*, 3. udgave, bd. 2, s. 377.
5. »Pædagogiske og kritiske Bemærkninger, foranledigede af d' Hrr Overlærer Krebs og Lefolii udgivne Skolepiecer«, 1861, s. 28.
6. »Om de gamle, engelske Latinskoler«, *Metropolitanskolens Aarskrift* 1866, s. 68f.
7. *Pædagogiske og kritiske Bemærkninger* ..., 1861, s. 35f.
8. *Fædrelandet*, 17. december 1862. Den øvrige del af indlægget blev bragt 18. og 19. december 1862.
9. *Tidsskrift for Philologi og Pædagogik* IX, 1870, s. 46 og 51f.
10. Johannes Helms (1828-1895), rektor for Borgerdydskolen, Christianshavn.
11. Med fra USA bragte Fogh også sit forslag om et offentligt støttet folkebiblioteksvæsen. Se Helge Nielsens artikel: »Kiøbenhavn vilde kunne lære meget af Poughkeepsie. C. J. Foghs biblioteksforslag fra 1854 og dets amerikanske baggrund«, *Bibliotekshistorie* II, 1988.
12. Foruden sin beretning: »Besøg i de amerikanske Skoler« udgav Kristen Roving anonymt en mere kritisk skildring: »Træk af Livet i Amerika. Breve fra en dansk Rejsende«, 1874 bl.a. med et kapitel »Om Mændenes Underkuelse« ifølge H. Ehrencron-Müller: *Anonym- og Pseudonym-leksikon*, 1940, s. 256. Henvisningen er givet i Christian Borberg og Jens Damm: *Amerika utopia?*, 1982, s. 122.
13. Grundlaget er Karl Rønnes to artikler: »Folkeskolens orienteringsfag« og »Kirstine Frederiksen. Pionerpædagog og foregangskvinde« i *Årbog for dansk skolehistorie*, 1972 og 1982.
14. *Vor Ungdom*, 1887, s. 487.
15. *Amerikanske Undervisningseksperimenter*, 1896, s. 60.
16. *Frederiksberg kommunes skolers undervisningsplan 1892*.
17. *Årbog for dansk skolehistorie*, 1972, s. 87.
18. *Vor Ungdom*, 1888, s. 76.
19. Grundlaget er Frk. H. Adlers *Fællesskole 1893-1918*, 1918 og *Hanna Adler og hendes skole*, 1959.
20. Det var ikke alle, der tog positivt imod omtale af udenlandske skoler, der var anderledes. Ved et møde om schweiziske skoler i Det pædagogiske Selskab i 1881 lød en kommentar: »Et saadant Land, hvor Borgmesterens og Proletarens Barn sade paa Skolebænk sammen, kunde vi Intet lære af.« Citat fra Hans Kyrre: *Det pædagogiske Selskab gennem Hundrede Aar*, 1920, s. 192.
21. Rejsen varede fra 22. august 1892 til 29. marts 1893 og kostede 5753 kr. svarende til højeste rektorårsløn dengang ifølge Vagn Skovgaard-Petersen: *Dannelse og demokrati*, 1976, s. 103.
22. *Vor Ungdom*, 1894, s. 105f. De følgende citater er fra samme artikel.
23. Som supplement kan henvises til den norske Kirsten Amalie Hagens indtryk fra fællesskoler 1900: Om lærerne, der foretrækker drengene og udnytter »den ejendommelige tålmodighed, som piger ofte besidder uden at gøre sig det klart og bare sidder der og hører efter« ifølge Adda Hilden og Anne-Mette Kruse (red.): *Pigernes skole*, 1989 citeret efter anmeldelse af Helle Askgaard i *Gymnasieskolen*, 1990, s. 637. Bibliotekar Georg Krogh-Jensen (1892-1968) skrev sin disputats om emnet i 1922 (*Über das Problem der Koedukation*).
24. Brev til moderen citeret efter Jens Vibæks artikel: »Hanna Adlers ungdom« i *Hanna Adler og hendes skole*, 1959, s. 69. Som eksempel på hvor forskelligt negrenes vilkår kunne opleves citeres professor ved Polyteknisk læreanstalt E. Sunesøns kommentar til Coney Islands boder med negre som kastemål: »Naar der samtidig var flere, drevne

- Kastere, kneb det for ham, og Bolden kunde ramme ham lige i Issen, men Negrene er jo tykskallede«, fra *Minder fra en Amerikarejse*, 1916, s. 22.
25. *Skoleprogram* fra 1893 og 1895, artikel i *Politiken* 7. september 1893 (citeret efter *Hanna Adler og hendes skole*, 1959, s. 69) og *Frk. Adlers Fællesskole 1893-1918*, s. 23. I sin lærestab havde Hanna Adler to, der kendte USA ved selvsyn: Engelsklærer Clara Tybjerg (1864-1941), der var kommet hjem efter to år ved særundervisningen (*Kraks Blaa Bog* 1934) og naturhistorie- og religionslærer Augusta Fenger (1844-1931), som var tre gange i USA bl.a. på besøg hos sin bror, kirurgen Chr. Fenger, Chicago. Det var Augusta Fenger, der med sin artikel i 1886 havde sat Hanna Adler i gang med at hente inspiration i udlandet. (Augusta Fenger: *Erindringer*, 1932).
26. Brev 15. februar 1905 med afskrift af forslaget. Herman Triers privatarkiv. RA.

Skole og mindretal

Af Lorenz Rerup

Det står klart for enhver, der kender til vore nationale mindretal i Nord- og Sydslesvig, at moderne mindretals tilværelse er meget tæt forbundet med deres skoler. Udover værtsstaternes tilskud, som nu ligger på linie med gennemsnitsomkostningen for det tilsvarende almindelige skolevæsen, stiller moderlandene betydelige beløb til rådighed for disse skolars oprettelse, vedligeholdelse og drift,¹ og ofte syder det af mindretalsaktiviteter omkring disse skoler, inspireret af mange læreres ugennyttige arbejde uden for deres normale arbejdstid.

Denne fremskudte stilling i mindretallenes liv er ikke noget nyt for mindretalsskolerne. To vægtige disputater har i det sidste års tid behandlet mindretallene nord og syd for grænsen, og i dem begge spiller skoleforholdene en fremtrædende rolle.²

I Nordlesvigs nedsatte Vælgerforeningens tilsynsråd, de danske sønderjyders øverste politiske organ, allerede den 16. november 1918 – fem dage efter den våbenstilstand, som indledte afslutningen af den Første Verdenskrig – et skoleudvalg, der skulle forberede den sønderjyske folkeskoles overgang fra dansk til tysk lovgivning.³ Udvalget kom i arbejde fra sidst i januar 1919 med den hovedopgave, »at forberede Indførelsen af den danske Skole i Landsdelen, dernæst at hjælpe med til at forme en Lovgivning i Forholdet til det tyske Mindretal, der paa een Gang hævdede dansk Suverænitæt i Landsdelen, men gav Menneskene hele den aandelige og sproglige Bevægelsesfrihed, som selvstændige Mennesker har Krav paa.«⁴ Disse generelle synspunkter voldte ikke større vanskeligheder. Det gjorde til gengæld deres konkrete udformning. Enkelte punkter fortjener at fremhæves. Mens der i udvalget var enighed om, at der kunne oprettes privat- og friskoler efter dansk lovgivning og med statsstøtte, og at der efter visse regler skulle oprettes tyske afdelinger i de offentlige skoler, var der uenighed om et punkt, som i en formulering af 28. marts 1919 lød: »I samtlige Skoler med tysk Undervisningssprog er Dansk Undervisningsfag.«⁵ Udvalgets flertal mente, at undervisning i dansk fædrelandshistorie og Danmarks geografi skulle gives på dansk, hvad mindretallet, heriblandt udvalgets formand, landstingsmand H. Jepsen Christensen, ikke var enig i. Mere generelt bemærkede han senere om sin stilling ved denne lejlighed, at han af psykologiske grunde afgjort holdt på frivilligheden, fordi »man næppe inden for nogen tysk Skole vilde finde det rimeligt at lade Børnene vokse op uden Undervisning i det Lands Sprog, hvis Statsborgere de var.«⁶ I den videre behandling af skolesagen sejrede frivillighedssynspunktet efter mange brydninger, men således udformet, at børnene kunne fritages for danskundervisningen, hvis forældrene krævede det. Jepsen Christensen var blevet bakket op af Jacob Appel, der fra maj 1920 var undervisningsminister i Neergaards 2. ministerium.

Et andet punkt var der derimod enighed om i udvalget: det foretrak offentlige skoler med tyske afdelinger frem for privatskoler. Offentlige tyske skolars oprettelse skulle følgelig gøres så let som mulig. Bagtanken var, at man på denne måde håbede at modvirke »oprettelsen af tyske privatskoler, som statsmagten kun kan øve ringe kontrol over, mens der ad flere veje kan øves indflydelse på den tyske undervisning i folkeskolen.«⁷ Her fastslog loven

af 30. juni 1920 om nogle bestemmelser med hensyn til en midlertidig ordning af folkeskolens administration i de sønderjyske landsdele, at det nærmere tilsyn med skolerne skulle ligge hos lokale skolekommissioner, som var valgt af og blandt de kommunalt valgberettigede i hvert skoledistrikt. På amtsniveau fandtes desuden en skoledirektion og et skoleråd samt en amtsskolekonsulent, der tillige var forretningsfører for direktionen og havde til opgave jævnlige at besøge amtets skoler, såvel offentlige som private. 1920-loven blev revideret uden større forandringer i 1923 og i 1933. Fra hjemmetysk side var 'kulturel autonomi' allerede i 1920 blevet opstillet som programpunkt. Autonomitanken havde forskellige udformninger, men gik nærmest ud på, at mindretallet ønskede selvbestemmelse inden for skole og kirke. Først med loven af 15. marts 1939 – med Hitlers aggressive udenrigspolitik som baggrund – overgik det reelle tilsyn med skolerne (og nok så betydningsfuldt: retten til at afgøre personaleager) til skolenævn, der for hver skole eller skoleafdeling blev valgt af forældre, som havde børn i den pågældende skole. Et ekstra medlem skulle normalt vælges blandt medlemmerne af de fortsat eksisterende skolekommissioner, men kunne med ministerens tilladelse vælges blandt kommunens øvrige beboere. Denne nyordning betød, at der ved tysk skoleafdelinger kunne indrettes skolenævn, der kun rummede tysksindede medlemmer. Endvidere bestemte 1939-loven, at der skulle beskikkes en skolekonsulent »til Raadighed for Skolenævnene ved de kommunale Skoler og Skoleafdelinger med tysk Undervisningssprog med Hensyn til disses Udvikling i undervisningsmæssig og pædagogisk Henseende og for Amtsskolekonsulenterne i herhenhørende Spørgsmaal«. Denne konsulent skulle samtidig være ansat som lærer. De sønderjyske amtsskolekonsulenter med deres vidtrækkende beføjelser fortsatte deres arbejde, men i praksis fik den ny skolekonsulent ret frie hænder. I 1942/43 forsøgte det tyske mindretals ledelse at udvide hans beføjelser uden at der kom noget ud af det.⁸ Det var næppe heller aktuelt, fordi de afgørende punkter, det konkrete, lokale tilsyn og læreransættelsen allerede siden 1939 havde ligget i mindretallets hænder.

Syd for grænsen forløber den tilsvarende udvikling hos mindretal og myndigheder noget anderledes. Preussen, som provinsen Slesvig-Holsten tilhørte indtil slutningen af Anden Verdenskrig, rummede i sine østlige provinser et meget stort polsk mindretal. Enhver indrømmelse i det ud fra et berlinsk synspunkt lille mindretalsproblem ved nordgrænsen, ville danne præcedens for en tilsvarende indrømmelse ved østgrænsen. Desuden var beslutningsstrukturen mere kompliceret på tysk end på dansk side, fordi mindretallets skoleansligninger m.v. hørte under den preussiske stat, mens det var et problem for republikkens udenrigsministerium, at der levede anselige tyske mindretal uden for Tysklands grænser, bl.a. et talstærkt mindretal i Polen. Endelig nåedes der lokalt efter 1920 en udbredt uvilje over for det danske mindretal. Grundtrækkene er dog tilnærmelsesvis de samme som nord for grænsen: det danske mindretal lægger største vægt på et skolevæsen (men har knappe kår) og myndighederne er tilbageholdende med at opfylde mindretallets ønsker.

Lige efter afstemningen den 14. marts 1920 – mens Flensborg-bevægelsen i Danmark endnu forekom truende – havde bystyret i Flensborg på egen hånd lovet at oprette en dansk kommuneskole. Denne skole kom også i gang senere på året, men af de henved 1.000 børn, der blev tilmeldt, fik kun 239 lov til at komme ind. De øvrige blev sorteret fra, overvejende på grund af utilstrækkelige dansk kundskaber. Det hjalp ikke, at den unge Weimarrepublik forfatning bestemte (§ 113), at »fremmedsproglige folkedele« i det tyske rige ikke måtte hindres i deres »frie, folkeejendommelige udvikling, navnlig ikke i brugen af deres moders-

mål ved undervisning, samt ved den indre forvaltning og retsplejen.« Dels manglede den nødvendige følgelovgivning, dels benyttede de preussiske myndigheder sig af, at forfatningen talte om »fremmedsproglige« mindretal, mens det danske mindretal overvejende talte tysk. Forfatningen fastslog også (§ 146), at mellemskole og gymnasium skulle bygge på en »for alle fælles grundskole«. Denne bestemmelse blev tolket, som om den forbød private mindretalsskoler for børn i grundskolealderen (4-10 år), undtagen for religiøse mindretal. Derimod var det principielt intet til hinder for at oprette en privat dansk mellem- og realskole for børn over 10-årsalderen. Denne skole, der senere blev til Duborg-Skolen (1924), kom ligesom den dansksprogede kommuneskoleafdeling, allerede i gang i 1920. Her lå startvanskelighederne snarere på dansk side, fordi det tog sin tid at etablere politisk enighed i rigsdagen om at anvende offentlige midler syd for grænsen.⁹

Folkeskolens sprogsprøver blev allerede i 1921 standset, bl.a. af hensyn til dansktalende medlemmer af det tyske mindretal i Nordslesvig. I stedet for hittede bystyret og den preussiske provinsadministration på »indskrænkende principper for forældre, der kan få tilladelse til at sende deres børn i dansk skole.«¹⁰ Det drejede sig dels om forskellige afstammingskriterier, dels om en forhalingstaktik, der udskød oprettelsen af nye dansksprogede afdelinger i byens skolevæsen. Først fra februar 1929 var det danske mindretals skoleforhold principielt tilfredsstillende. Da var tiden imidlertid forpasset for at kunne opfange den interesse, der i de første år efter afstemningen fandtes for skoleoprettelser.

Den lange udsættelse af en tilfredsstillende ordning skyldtes modstridende interesser på forskellige planer. På det helt lokale plan: bystyret og de borgerlige partier, dernæst det preussiske provinsialbureaukrati og det tyske mindretals interesser, i Berlin det preussiske ministerialbureaukrati (som var spaltet op i kultur- og indenrigsministerielle interesser) samt udenrigsministerielle interesser. Det endelige resultat svarede overvejende til Preussens interesser på østgrænsen. Når Preussen stod så stærkt over for riget, skyldtes det, at næsten alle mindretal i Tyskland levede i dette land. På lokalt plan affandt man sig med den førte politik, fordi det danske mindretal efter den lange ventetid kun magtede at oprette et lille antal skoler. Det blev efterhånden til 5 skoler i de sydslesvigske landdistrikter, desuden oprettedes en dansk skole i byen Slesvig (1930) og en anden i Tønning (1935). Sidstnævnte skoles åbning førte til hæftige tyske reaktioner på lokalt plan, men det nazistiske styre anfægtede ikke den liberale skoleordning, den sene Weimarrepublik havde skabt.¹¹

Efter krigen ses nord og syd for grænsen den samme trend: begge mindretal prioriterer mindretalsskolerne højt, men går nu hurtigt over til rent private skolevæsen. Hertil kommer så den glædelige udvikling, at begge værtsstater efterhånden – skæringspunktet ligger omkring 1955, da Danmark og Tyskland blev forbundsfæller i NATO¹² – hørte op med at betragte disse skoler som arnesteder for nationalistisk propaganda og indrømmede dem meget frie vilkår, selv om de offentlige mindretalsskoler forsvandt. Nord for grænsen findes der nu 16 skoler og 1 gymnasium (Aabenraa) med tilsammen 1.128 elever (1990), syd for grænsen 53 skoler og 1 gymnasium (Flensborg) med ialt 5.257 elever (1990). De frie vilkår letter selvsagt mindretalsskolernes arbejde, men frigør dem ikke fra deres indre problematik. Den udtrykkes for de danske og for de tyske mindretalsskoler i næsten enslydende målforestillinger i deres læreplaner. Om de danske skoler hedder det: »Skolen skal føre eleverne ind i dansk sprog og kultur, og dens arbejde har til sigte at fremme elevernes bevidsthed om samhørighed med den danske folkedel i Sydslesvig og med det danske folk.

Samtidig har skolen den opgave at dygtiggøre eleverne til at leve og virke i det tyske samfund«. ¹³ De ambitiøse målforestillinger viser, at mindretalstilværelsen hverken for elever eller lærere er en dans på roser.

Vis à vis disse blomstrende »private« skolevæsener er det svært at tænke på, at deres historie først er begyndt med afstemningsåret 1920. Tidligere var hverken Preussen eller – på Færøerne¹⁴ og i tiden mellem de slesvigske krige i Slesvig: Danmark – indstillet på at indrømme mindretallene disse kulturelle udfoldelsesmuligheder, der nu forekommer os selvfølgelige. Tværtimod førte begge lande en skolepolitik, der sigtede på en assimilering af henholdsvis de danske sønderjyder og dele af den mellemslesvigske befolkning. I årene efter 1920 kostede det anstrengelser at overvinde resterne af denne holdning. Befolkningens modersmål indrømmedes kun i religionsundervisningen en beskedent plads. Endnu mærkeligere er det, at denne statslige tvangspolitik på skoleområdet kun i yderst ringe grad havde den effekt, som ophavsmændene forestillede sig. Sprogskripterne generobrede ikke de berørte 47 mellemslesvigske sogne for det danske sprog, og den preussiske skolepolitik kunne heller ikke opvise nævneværdige resultater, selv om den gav tyskheden en vis fremgang.¹⁵ Her skal der selvfølgelig huskes på, at sprogskripterne kun var i kraft i 13 år, og at fortyskningen af de nordslesvigske skoler først i 1888 nåede dens fulde omfang. Den havde dog indtil 1920 immervæk 32 år at virke i. I Alsace-Lorraine, hvis skoler fortyskedes øjeblikkeligt efter annekseringen, rådede denne nationale skolepolitik i næsten 48 år.¹⁶

På samme måde vendte preussiske skolemyndigheder sig imod det polske (og litauiske) sprog i landets østprovinser. I takt med at Preussen - ligesom den danske helstat oprindeligt en multi-etnisk, a-national statsdannelse – gennemsyredes af tysk nationalisme, blev den polske befolknings skolemultipliciteter indskrænket. 1871 indførtes – som led i den såkaldte 'Kulturkampf' – statsligt tilsyn med alle offentlige og private skoler, 1872/73 indførtes tysk som tvungent undervisningssprog, bortset fra religionsundervisningen for de yngste elever. Polsk var kun tilladt dels til forklaringer dels som undervisningsgenstand for polsktalende børn. Også gymnasierne fortyskedes i 70'erne. I 1901 blev skolens fortyskning fuldendt ved at tysk også i religionstimerne blev eneste undervisningssprog.¹⁷ Lærere, der mistænkedes for forbindelse med den polske nationalbevægelse, blev forflyttet; de var for øvrigt forpligtede til også i hjemmet at tale udelukkende tysk med kone og børn. Alligevel voksede den polske bevægelse i styrke, bl.a. godt hjulpet af den katolske gejstlighed. I provinsen Posen (Poznan) steg tilmed andelen af polakker i befolkningen fra 62 til 71 % i tiden 1867 til 1910.¹⁸

Også i Kongres-Polen, den del af Polen, som Rusland herskede over, førtes en skrap russificeringspolitik efter oprøret i 1863/64. Både i skolerne og på universiteterne blev russisk gjort til undervisningssprog. Østrig-Ungarn behandlede derimod sin del af Polen, Galicien, forholdvis lempeligt. En provinsforfatning kunne selv ordne en lang række lokale anliggender, heriblandt skolerne.

Skiftende regeringer i det russiske kæmperige forsøgte at stække også andre ubekvemme nationaliteter, især litauere og ukrainere. Eksempelvis var skolerne i Ukraine indtil 1905 helt og derefter i overvejende grad russisksprogede. Denne politik resulterede i en analfabetisme, der lå langt over gennemsnittet: af ukrainske børn over 10 år kunne 1897 kun 20 % læse og kun 0,3 % af en befolkning på ca. 20 mio. ukrainere (i Rusland, der fandtes også ukrainere i Galicien) havde fået en mellemskole- eller højere skoleuddannelse.¹⁹

Ungarn var gennem Ausgleich af 1867 blevet en semi-suveræn del af det østrig-ungarske

dobbeltmonarki. Det førte i nogle år en politik, der nok diskriminerede andre etniske grupper end ungarene – som i deres del af dobbeltmonarkiet end ikke udgjorde flertallet af befolkningen – men som dog på lokalt plan og i folkeskolen respekterede de forskellige folks sprog. Fra 1875 til 1910 førtes imidlertid – med en kortvarig afbrydelse i 90erne – en udtalt, men forgæves magyariseringspolitik over for rumænerne i Transsylvanien, over for de serbere, der levede i det ungarske område og over for slovakerne – mens østrigerne i reglen nøjedes med en mild repressionspolitik over for tjekkerne.²⁰

Endelig kan denne eksempelsamling af mislykkede forsøg på at påføre skolebørn en fremmed nationalitet gennem undervisningssproget suppleres med et eksempel, hvor skole-sprog er anderledes end hjemmesproget, uden at det kan siges at der foreligger en undertrykkelse som i de ovennævnte tilfælde. I det vestlige Slesvig lever 8.-10.000 nordfriserne, der taler et vestgermansk sprog, som i Nordfrisland er delt op i 9 sprogvarianter, 3 på øerne (heriblandt Helgoland), 6 på fastlandet. Undervisningssproget i Nordfrisland er imidlertid tysk eller – i de danske mindretalsskoler – dansk, omend interesserede skoler plejer det frisiske sprog på forskellige måder.²¹ Eksemplet er dog forsåvidt atypisk, som friserne overvejende kun på delområder benytter deres eget sprog, som familie- og landsbysprog. En frisk nationalbevægelse blev kvalt af den dansk-tyske nationale modsætning i det 19. og i 1. halvdel af det 20. århundrede; kun i ansatser udvikledes den. Udviklingen kunne muligvis være forløbet anderledes for nordfriserne. Endnu i 1855 regnedes der med henvend 30.000 nordfrisisktalende, ca. 4 gange Færøernes befolkning, og i hvert fald dele af denne kyst- og øbefolkning rådede over betragtelige ressourcer.

Stort set tyder de ovenstående eksempler på, at en sproglig tvangspolitik mod folkedele eller folk, der taler et andet sprog, i det mindste i det 19. og det begyndende 20. århundrede ret ofte ikke gav de tilsigtede resultater, selvom der sagtens også kunne opremses en række etniciteter, der af forskellige grunde bukkede under og helt eller delvis blev assimileret af deres stærkere naboer. Drivkraften bag den førte tvangspolitik var den moderne stat, der netop i det 19. århundrede fik en hidtil ukendt vækst. Historikeren A. D. Jørgensen var en utroligt fintmærkende iagttagere af denne proces, og har beskrevet den relevante side af den i et foredrag, han holdt i 1889. Heri skildrer han den tyske skolepolitik i Sønderjylland, der jo netop året i forvejen var blevet dramatisk skærpet og fortsætter: »Hvorledes er dette nu muligt, at alt dette, efterhaanden som den fremmede Regering har indrettet sig, er blevet saa ulykkeligt og tungt for vore Landsmænd! Landets Herrer er jo dog ingen barbarisk Nation, tvært imod, det er et af Europas videst fremskredne Kulturfolk ... Men Tingen er den, at Staten i dette Tilfælde er kommen paa tværs af sin Opgave. Aldrig har Staten og Kommunen i samme Forhold som nu paataget sig stadig nye og omfattende Opgaver, aldrig har den saaledes trængt sig ind i det private Liv for overalt at samle, ordne og give de menneskelige Anstrængelser det fornødne Eftertryk. Derved voxer de offentlige Byrder daglig, medens der samtidig gives et altid større Vederlag til Borgernes Fornødenheder. Men det ligger da tillige i Sagens Natur, at denne Stat og Kommune skal virke i Borgernes Interesser, at den er et Udtryk for selve Samfundets Aand og Vilje. Det kommer herved ikke an paa, at forskellige politiske Partier som oftest bekæmper hinanden ... i det hele og store vil dog enhver fremme de samme Interesser og der vil mellem alle være Enighed om de mest magtpaaliggende nationale Spørgsmaal.

Ikke saaledes, hvor en Del af et Folk ved Erobring er kommen under et fremmed Herre-

dømme. Der er Staten paa tværs af Borgerne; den fremmer ikke deres Interesser, men modarbejder dem, den bruger sine store og mangeartede Midler til at bekæmpe det, som er Folket dyrebart og helligt. Derfor er en Erobring i vore Dage noget langt forfærdeligere end i tidligere Tider. Dengang nøjedes Erobreren med sin Skat og med den ydre Lydighed under hans Love; nu kræver han selve Personligheden fuldt ud, og han kræver den nu, da enhver nogenlunde udviklet Personlighed er bleven sig bevidst i en bestemt medfødt Nationalitet. Det er den forfærdelige Vrangside ved den moderne Stat i sin storslaaede Bestræbelse for at tilføre Nationerne alle Livets og Kulturens Goder, at den bliver en Svøbe for alle dem, som er komne i en uhistorisk og unaturlig Forbindelse med stærkere Naboer.«²²

A. D. Jørgensen peger på statens udvidede virkeområde, som han opfatter positivt som dens »storslaaede Bestræbelse for at tilføre Nationerne alle Livets og Kulturens Goder«. Dette er udtryk for »Samfundets Vilje og Aand«, eller »Enighed om de mest magtpaaliggende nationale Spørgsmaal«. Omvendt vokser ikke kun byrderne, der modsvares af ydelser, men den moderne stat kræver »selve Personligheden fuldt ud«, og den gør dette just i det øjeblik, »da enhver nogenlunde udviklet Personlighed er bleven sig bevidst i en bestemt medfødt Nationalitet«. D.v.s. til den moderne stat – nationalstaten – svarer det moderne menneske – det nationalt bevidste menneske – der forventer, at staten realiserer samfundets, fællesskabets ønskemål og værdiforestillinger.

For sønderjyderne som for de ovennævnte – og de talrige andre unævnte – folk og folkedele blev det naturligvis et problem, at de ikke hørte til, at den moderne stat svarede til andres, ikke deres egen nationalitet. Men hvordan formåede de at modstå den stærkere nabos assimileringstræbselsbe- stræbelser? Forklaringen ligger bl.a. deri, at det i alle tilfælde har drejet sig om befolkninger, der boede nogenlunde samlet på et afgrænset område. De store samtidige vandringer af europæere fortrinsvis til Nordamerika, eller af polakker til Ruhrområdet (og til Danmark), førte til, at immigranterne i løbet af få generationer blev assimileret af deres nye samfund, medmindre de bosatte sig samlet. Deres »medfødte« nationalitet – deres livsvaner, sprog og værdisæt – var betinget af, at de levede i et ubrudt fællesskab, som til syvende og sidst kun blev forstyrret meget lidt af påvirkninger udefra.

Den amerikanske nationalismeforsker Karl W. Deutsch citerer i sin kendte bog om nationalismen og den sociale kommunikation en ungarsk forfatter, der før den Første Verdenskrig analyserede magyariseringspolitikken. Her hedder det med henblik på rumænerne i Transsylvanien: »[Hvor] nationaliteterne lever i deres tætte bosættelser langt fra den ungarske kultur, er enhver magyarisering umulig, fordi skolen med sine fire timers undervisning er magtesløs imod det virkelige livs tyve timer ...«. ²³ Just dette forhold muliggjorde minoriteternes overlevelse, når de blev sat under tryk: forældrenes vilje, det virkelige liv, som viste sig at veje langt tungere end skolernes formåen.

På denne baggrund bliver det også lettere at forstå, hvorfor det blev nødvendigt at indføre mindretalsskoler efter den Første Verdenskrig. Politisk kunne der være en vis rimelighed i at mildne virkningerne af landafståelser ved at afslutte traktater om mindretalsbeskyttelse eller ved en gensidig tilpasning af mindretalspolitikken. Den ideelle begrundelse må søges i tankerne om folkenes selvbestemmelsesret, som ikke kunne realiseres uden at der opstod ganske mange mindretal i de nye nationalstater eller bag ved de ændrede grænser; mindretal, som der også måtte tilkomme en selvbestemmelsesret, selv om den kun kunne gælde på visse religiøse og kulturelle områder. Tungere måtte det endelig veje til, at skolerne ikke

blot efterhånden blev bedre – og dermed også mere effektive som assimileringsskredskaber – men at den moderne stat/det moderne samfund med massekommunikationens voldsomme udvikling kom til at indvirke langt stærkere selv på kompakte lokalsamfund end det tidligere var tænkeligt. De danske sønderjyder kunne endnu gøre hver gård til en kulturenklave, hvor end ikke en tysk avis behøvede slippe indenfor, og i deres vidtforregnede foreningsnet kunne de skabe sig en dansk subkultur.

Et moderne mindretal udsættes af det omgivende samfund for et langt stærkere kommunikationspres, og dets medlemmer vil være mere mobile end i et traditionelt samfund. Derfor er de moderne mindretalsskoler helt uundværlige. De skal hver dag forholde sig til og afbalancere værtsstaternes vældige kommunikationsstrøm, som ingen kan unddrage sig. De er efterhånden sluppet for staternes tvangspolitik – i hvert fald i Norden og i vor sydlige grænseregion – men samfundenes bølger slår til gengæld des kraftigere ind over mindretalene.

Noter

1. Jf. eksempelvis *Dansk Skoleforening for Sydslesvig*. Beretning over Skoleforeningens virksomhed i skoleåret 1989-90 ved skoledirektør Hans Andresen, Årsberetning nr. 66 [Flensborg (1990)]. Her oplyses (s. 24f.), at udgifterne til det danske skolevæsens drift i Sydslesvig i 1989 beløb sig til ca. 90 mio. DM. Heraf dækkede tilskuddene fra den danske stat godt 44 mio. DM, fra landet Schleswig-Holstein ca. 42 mio. DM. Hertil kom en række mindre tilskud til elevkørsel, voksenundervisning og til børnehaver. Se også s. 17 om de seneste ændringer i den slesvig-holstenske skolelov.
2. Johan Peter Noack, *Det danske mindretal i Sydslesvig 1920-1945*, I-II, Aabenraa (1989) og Henrik Becker-Christensen *Det tyske mindretal i Nordslesvig 1920-1932*, I-II, Aabenraa (1990).
3. Henrik Becker-Christensen, *Dansk mindretalspolitik i Nordslesvig*. Udformningen af den danske politik over for det tyske mindretal 1918-20, Aabenraa 1984, s. 201.
4. *Sønderjydske Skoleforening 1892-1942*. Udg. af Sønderjydske Skoleforening. Kolding (1942), s. 167.
5. Becker-Christensen, *Mindretalspolitik*, s. 203f.
6. *Sønderjydske Skoleforening*, s. 169.
7. Becker-Christensen, *Mindretalspolitik*, s. 206.
8. Hans Novrup, *Folkeskolen i de sønderjydske Landsdele 1920-1942*; i: Jakob Petersen (red.), *Kulturelle Forhold i Sønderjylland 1920-1942*. Udg. af Dagbladet Dannevirke og Sprogforeningen, Haderslev 1943, s. 17f. Om forholdene under besættelsen se Johan Peter Noack, *Det tyske mindretal i Nordslesvig under besættelsen*, (1974), s. 150ff.
9. Noack, *Det danske mindretal*, s. 109-122.
10. Noack, *Det danske mindretal*, s. 129 – de citerede ord blev brugt af byens overborgmester H. Todsen i en redegørelse for de flensborgske skoleforhold beregnet for det preuss. indenrigs- og det preuss. kultusministerium.
11. Carsten R. Mogensen, *Dansk i hagekorsets skygge*. Det tredje rige og det danske mindretal i Sydslesvig 1933-1939, Flensborg (1981), s. 246-281.
12. L. Rerup, *Grænsen*. Fra grænsekamp til sameksistens (1969), s. 127-140.
13. Sammenlign: *Dansk Skoleforening for Sydslesvig*. Beretning over Skoleforeningens virksomhed i skoleåret 1988-89 ved skoledirektør Hans Andresen. Årsberetning nr. 65 [Flensborg (1989)], s. 12 med *Deutscher Volkskalender Nordschleswig 1991*. Herausgegeben v. Deutschen Schul- und Sprachverein f. Nordschleswig, Aabenraa [1990], s. 101. I den tyske version lyder det sidste punkt: »Unsere Schule ist eine deutsche Schule im dänischen Staat. Sie will daher ihre Schüler in die dänische Kultur- und Sprachwelt einführen und auf das Leben als Bürger dieses Staates vorbereiten«. Det danske elevtal for 1990 i Årsberetningen nr. 66, s. 17.
14. Når der under Roskilde Stønderforsamlings behandling i 1844 af Provisorisk Reglement for Almueskolevæsenet paa Færøerne (1845) ikke taget hensyn til færingers sprog skyldes det dels at skriftsproget endnu ikke havde fået sig dels at man anså færøsk for at være »en mundart eller dialekt, som består af en blanding af islandsk og dansk. Jf. Jákup Thorsteinsson, *Et Færø som Færø*, Århus (1990), s. 127ff.
15. I en anmeldelse af Oswald Hauser: *Preußische Staatsräson und nationaler Gedanke*, Neumünster (1960) i *Sønderjyske årbøger 1961* har Hans Lund gjort opmærksom på, at mange sønderjyske forældre mere eller mindre frivilligt også opgav den sidste rest af dansk sprog i religionstimerne. I 1911 fik 52% af de sønderjyske børn kun tysk undervisning s. 262ff.
16. François Igersheim, *L'Alsace des notable 1870-1914*. La bourgeoisie et le peuple alsacien, Strasbourg (1981), p. 23, 33f.

17. Hauser, *Preußische Staatsräson*, s. 71f. og upubliceret paper af Witold Molik, Poznan.
18. Hugh Seton-Watson, *Nations & States. An enquiry into the origins of nations and the politics of nationalism*. London (1977), p. 128.
19. Upubliceret paper af Andreas Kappeler. Köln (maj 1986).
20. Seton-Watson, *Nations & States*, p. 165f, 169ff. og 175ff.
21. Thomas Steensen, *Die friesische Bewegung in Nordschleswig im 19. und 20. Jahrhundert*, Neumünster 1986, s. 32ff. og 424.
22. A. D. Jørgensen, *Om Kampen for den danske Nationalitets Bevarelse i Nordslesvig*. Trykt som Ms., Kbh. 1889, s. 9-11.
23. Karl W. Deutsch, *Nationalism and social communication. An inquiry into the foundation of nationality*, Cambridge, Mass. (1953), 2nd ed. 1966; her efter paperback ed. 1975, p. 296.

Non scholae sed vitae

– En programerklæring for latinundervisningen ved Sorø Akademi

Af Karen Skovgaard-Petersen

Med oprettelsen af Sorø Akademi i 1623 ønskede den danske regering at unge adelsmænd skulle kunne få en tidssvarende alsidig uddannelse på dansk grund. I lighed med tyske adelsakademier undervistes dels i fag som skulle sætte eleverne i stand til at varetage poster i statsadministrationen – jura, matematik, historie, geografi, samfundsforhold m.m. – og dels i de såkaldte adelige exercitser, der skulle sætte de unge i stand til at begå sig i det høviske selskabsliv, såsom dans, fægtning og ridning.¹

Det meste af akademiets undervisning foregik på latin, skønt der her, som ved andre adelsakademier, også undervistes i moderne sprog. Desuden oprettedes der kort efter akademiets stiftelse en særlig lærestol i latinsk veltalenhed. Dette fag var knyttet tæt sammen med undervisningen i historie. Det fremgår af den fundats der blev udarbejdet i 1643, da akademiet fik status som universitet, en fundats der dog i vid udstrækning blot formaliserede allerede eksisterende praksis.² Historieprofessoren skal give eleverne et overblik over den kirkelige og den verdslige verdenshistorie og særlig lægge vægt på internationale relationer. »Til historieprofessoren knytter vi en *rhetor*« [dvs. en professor i veltalenhed], hedder det videre, »som ikke i første række skal undervise i de blotte forskrifter for denne kunst, men påvise brugen af dem, og gøre opmærksom på politiske og etiske læresætninger og på den retoriske opbygning hos særlig anerkendte forfattere som Cicero, Cæsar og Livius.« Det pålægges altså både historie- og veltalenhedslæreren at bibringe eleverne viden om politik, og hertil foreslås læsning af bl.a. to romerske historikere.

Hvordan foregik nu denne latinundervisning der også skulle formidle politisk indsigt? Det kan vi få nærmere oplysninger om gennem en række skolebøger, fortrinsvis kommentarer til romerske historikere, som den tyske Johannes Raue (1610-79) udarbejdede til undervisningen i veltalenhed. Han var professor ved akademiet fra 1639 til 1646, først i geografi, men snart efter i veltalenhed og logik. Disse bøger falder alle helt i tråd med den lidt yngre fundats' bestemmelser,³ idet nogle har skullet opøve elevernes praktiske latinkundskaber, mens teksternes indhold af politisk og etisk lærdom er emnet for de øvrige. Herigennem kan vi derfor få et indblik i de dannelsesidealer der lå til grund for akademiets latinundervisning i denne periode. Vi skal i det følgende beskæftige os med fire af hans skolebøger: et elevarbejde, hvortil Raue har skrevet forordet, og en filologisk kommentar, der begge belyser hans principper for sprogindlæring, samt to historiske kommentarer hvor vægten ligger på elevernes indholdsmæssige udbytte.

Raue har en plads i tysk pædagogisk historie som ivrig fortaler for den pædagogiske realisme, en pædagogisk retning i 17. og 18. århundrede, der understregede det som målet for uddannelse at børn bibringes kundskaber og færdigheder som skal sætte dem i stand til at beherske deres egen tilværelse. Blandt hans vigtigste forbilleder var den tjekkiske filosof og

pædagog J. A. Comenius (1592-1670), som han også i flere perioder samarbejdede med. Comenius lagde vægt på at uddannelse skal tage sigte mod praksis, men hans udgangspunkt var en mystisk inspireret verdensopfattelse, ifølge hvilken mennesket skal lære om tingene, realia, for at erkende deres plads i verdensaltet, ikke for at gøre brug af dem. Det er derfor et spørgsmål om han kan regnes blandt de pædagogiske realister, men de kunne under alle omstændigheder gøre brug af hans pædagogiske teorier uden at tage stilling til det filosofiske system de indgik i.⁴ Raue applicerer således i sine skolebøger den pædagogiske realismes idealer, herunder Comenius' tanker, på uddannelsen af de unge adelige soranere.

Sprogindlæring

I forordet til det lille elevarbejde, *Aphorismorum militarium disputatio I*, redegør han udførligt for sine principper for sprogindlæring. Værket er forfattet af den unge Jørgen Reedtz, med Raue som vejleder.⁵

Han forklarer indledningsvis at dette forord er en videreførelse af et tidligere skrift »Summa studiorum nobilitatis nostræ«. ¹⁶ Det er altså adelens uddannelse der er emnet for det følgende. Men flere af de principper han fremfører, gælder latinundervisning generelt.

Indledningsvis fastslår han sin grundtanke om uddannelse af enhver slags, nemlig at den skal tage sigte på de unges senere praktiske behov. Han kritiserer det hidtidige uddannelsesideal, hvis mål var veltalende (*eloquentia*), og hævder at den bør være underordnet indsigt (*sapientia*).⁷ Eleverne skal først og fremmest gøres indsigtfulde, for staten har behov for kloge og kundskabsrige mennesker, der ikke alle nødvendigvis også skal være veltalende. Denne fremhævelse af statens behov var karakteristisk for de pædagogiske realister. Ikke alene havde det enkelte menneske brug for praktiske kundskaber i sin egen tilværelse, men staten havde også brug for mennesker der besad sådanne kundskaber.⁸ Når Raue særlig understreger det sidste her, er det formentlig fordi de adelige unges fremtid netop lå i statstjenestens top.

Som konsekvens heraf vil Raue ikke, som man plejer, lade børn læse de gamle forfattere fra begyndelsen, for det bliver kun til godt sprogligt terperi. I grammatikindlæringen vil han begynde med nyere tekster, udvalgt efter elevernes alder og egnede til at gøre dem indsigtfulde og veltalende. På dette sprogidaktiske område møder vi igen et af den pædagogiske realismes flagskibe, nemlig at undervisningen skulle tilrettelægges efter elevernes alder. Og Raue henviser selv her til Comenius' skolebøger til latinundervisningen *Vestibulum* (1633) og *Janua linguarum reserata* (1631), som var kendetegnet ved at afpasse indlæringen efter børnenes udvikling.

Det er desuden bemærkelsesværdigt at vi møder lignende principper i den danske skoleordning fra 1632.⁹ Også her er det bestemt at klassiske tekster først skal introduceres i de højere klasser. Indtil da skal man betjene sig af moderne undervisningsbøger, de såkaldte kollokvier (samtaleøvelser) og nomenclatorer (ordbøger). Det er sandsynligvis den slags bøger Raue henviser til, når han hævder at grammatikindlæringen skal begynde med læsning af nye forfattere.¹⁰

Endelig er Raues grundsyn her i tråd med et af Comenius' centrale principper: Sprogstudiet, og det vil i praksis især sige latinstudiet, skulle sige sigte mod »sapiens eloquentia,« ikke

tom snaksalighed. Ord er underordnet ting. Comenius udtrykker det med ord der også illustrerer hvordan han ved sit religiøse perspektiv går videre end Raue:

»Dem vi skal opdrage er nemlig ikke papegøjer, som bare skal plapre bevidstløst op. Det er en rationel skabning, tingenes herre, som betragter og bevidner og fortolker Guds altgennemtrængende visdom. At vildlede den med ord i stedet for at udruste den med ting – det er at gå fejl af den guddommelige hensigt, at formindske menneskets værdighed og at fylde den menneskelige forstand ikke med viden om tingene, men blot med billeder og skygger, hvilket er ganske uværdigt.«¹¹

Først herefter vil Raue introducere de klassiske forfattere, og dermed er vi ved hans egentlige ærinde i dette skrift, en kritik af den udbredte skik at sætte de studerende ved universiteterne til at deklamere ekstemporalt. Det er meningsløst, for ganske vist er det nødvendigt at kunne tale ekstemporalt i praksis – veltalenhedens sande gebet – men det kræver lang øvelse, og den får man ved at tie og lytte. Og i dagligdagen har man tværtimod oftest brug for at kunne udtrykke sig kort og præcist.

Her har Raue formentlig haft soranernes særlige karrierer for øje. Han har altså nok ment at de unge adelsmænd ville få brug for at kunne tale uden forberedelse på latin, men han anser ekstemporale øvelser for et forfejlet middel, da de blot ender i tomme, uovervejede ordflomme.

Det er ikke meget vi ved om undervisningens form ved Sorø akademi, og det er derfor svært at bedømme hvor stor en rolle ekstemporale øvelser har spillet her. Men sandsynligvis har øvelser som taler, diskussioner og rådslagninger (*orationes, disputationes og consultationes*) været meget anvendte,¹² og i hvert fald diskussionerne og rådslagningerne har formentlig været uforberedte.

Raue retter i øvrigt også en særlig kritik mod diskussionsøvelserne: De kan have en uheldig indflydelse på de unges karakter ved at skabe splid, modsætninger og had, og det vil i sidste ende også skade staten. Men øvelserne har i deres emner haft et realistisk skær over sig, som Raue må have bifaldet, hvis vi kan slutte fra forholdene ved Tübingens Collegium illustre, hvor eleverne blev sat til at diskutere politiske emner af typen Om fyrstens beskyttelse af religionen.¹³

Som led i sin kritik af de ekstemporale øvelser foretager Raue nogle interessante overvejelser over brugen af Ciceros taler som stilideal. Det nytter ikke at fremholde dem som eksempel på hvad man kan drive det til ved deklamationsøvelser, hævder han, for Cicero holdt taler på Forum, dvs. politiske og juridiske taler, på sit modersmål. Vi, derimod, uddanner elever i et fremmedsprog, og kun ved »controverser« på universiteterne føres der jo nutildags sager på latin. Når Cicero til daglig gjorde forretninger og forhandlede med sine klienter og venner, brugte han jo heller ikke det sprog han gør i sine taler. De taler vi kender, mod Verres, Catilina, Antonius, er blevet til i særlig tilspidsede situationer og er yderst aggressive, så de skal ikke tjene som forbilleder for taler i almindelighed, endsige i det dagligdags. Det er selve det centrale humanistiske ideal, den stilistiske efterligning af de antikke forfattere, Raue her tager op til diskussion: De situationer en dansk adelsmand skal holde latinske taler i, ligger langt fra romersk politik på Ciceros tid.

Man kunne ønske at Raue havde uddybet på hvilke områder latinen ville være nødvendig, og dermed bidraget til nærmere afgrænsning af brugen af henholdsvis latin, tysk og dansk i

det 17. århundredes danske samfund. Vi må nøjes med at slå fast at soranerne efter hans mening fik brug for at kunne begå sig på latin, og henvise til at man stadig ved ridderakademierne i sidste del af det 17. århundrede anså latinsk veltalenhed for en uomgængelig kunnen.¹⁴

Den lille afhandling indleder som nævnt en samling af aforismer, som Raue har ladet den unge Reedtz forfatte. Reedtz opstiller en række teser om krigsførelse og uddyber dem hver især med argumenter og citater fra antikke historikere, og gendriver indvendinger der kunne rettes imod den pågældende tese. Således er aforismeformen en skriftlig øvelse i gennemtænkt argumentation, og dermed Raues positive modstykke til deklamationerne. En sådan fremgangsmåde har han også kunnet finde anbefalet hos Comenius. For han hævder, som Raue her, at nok er latinundervisningens mål at eleverne skal kunne tale uden forberedelse, men det skal være gennemtænkt, indsigtfuld tale, og den bedste øvelse heri er den skriftlige øvelsesform.¹⁵

Yderligere besked om Raues latinundervisning får vi i forordet til den første af hans to kommentarer til Cæsars Borgerkrig.¹⁶ Først slår han fast at de unge skal lære latin gennem læsning af forfattere, ikke ved teoretiske forskrifter. Dette krav var sådan set ganske i den ældre humanismes ånd, og findes f.eks. hos Melanchthon, men øjensynlig er det ikke blevet efterlevet, for det gentages ofte af de pædagogiske realister.¹⁷ Men hvad der præcist ligger i det er svært at bedømme, for sandsynligvis har der altid forekommet en vis mængde regler i begynderundervisningen. Raue opererer også selv med indlæring af grammatiske regler i gennemgangen af latinundervisningen i forordet til Jørgen Reedtz' aforismesamling.

Om sit valg af netop Cæsar forklarer Raue derpå at de unge soranere efter hans mening var alt for optagede af uakademiske, ridderlige øvelser, altså den del af akademiets undervisning der sigtede mod det adelige selskabsliv, og da Cæsar var et beundret krigerisk forbillede, ville han med denne tekst lokke dem til bøgerne. Cæsars Borgerkrig er desuden gavnlige læsning, da den er skrevet på god latin og røber forfatterens store kløgt.

Til sidst giver han et indblik i hvordan undervisningen foregik: En gruppe elever skulle lægge mærke til Cæsars forskrifter for ledelse (*præcepta regendi*), og heraf skulle nogle så koncentrere sig om ledelse i krig (*artes militiæ*), andre om ledelse i fred (*artes pacis*). En anden gruppe skulle notere særlige sproglige vendinger (*loquendi formulae*), og igen skulle nogle særlig bemærke udtryk om krigsforhold, mens andre skulle fokusere på vendinger af generel art (*rebus omnibus communia*). De forskellige opgaver gik på tur, så alle fik alle opgaver.

Raue har således lagt undervisningen til rette efter sine adelige elevers fremtid. De vordende rigsråder og ledere i statsadministrationen skulle ikke blot notere sig Cæsars sproglige udtryk, men også hans forskrifter for statsmandskunst og krigsførelse. Vi får her et indtryk af den tætte forbindelse mellem undervisningen i historie og veltalenhed.

Kommentarerne til Cæsars Borgerkrig er ifølge titelbladene filologiske. Det betyder ikke, som man måske kunne tro, at der er tale om tørre sproglige observationer. Meningen med en filologisk kommentar er, forklarer Raue i forordet til den anden af de to Cæsarkommentarer, at de unge ikke blot skal kunne forstå et sagsforhold, men også videregive deres indsigt på en forståelig måde.

I overensstemmelse hermed lægger han i selve kommentaren vægt på at de unge skal lære at anvende en række virkemidler i kompositionen af god prosa. F.eks. gør han opmærksom

på, hvordan det lykkes Cæsar i sin indledende redegørelse for borgerkrigens årsager at give indtryk af sin egen troværdighed og retmæssige adfærd. Heraf kan de unge lære selv at udtrykke sig forsigtigt og hensigtsmæssigt, når de skal fremlægge en sag i en tale eller i en forhandling. – Desuden kan de her se hvordan et historisk værk skal opbygges, hvad der kan være nyttigt hvis de engang selv skal forfatte et: Heller ikke de adeliges mulighed for en fremtid som historikere overses af Raue, og som forbillede anfører han de unges landsmand Arild Huitfeldt. Han skrev som bekendt sin store danmarkshistorie på dansk, så Raue er tilsyneladende ikke fremmed for tanken om at de unge benytter deres modersmål, selv om han ingen steder berører emnet.

Historie

I de kommentarer der ikke kaldes filologiske, fremholder Raue de etiske og politiske forskrifter der kan uddrages af teksterne, således som det også krævedes i fundatsen. Studiet af oldtidens historikere havde ændret karakter med udviklingen af den såkaldte politiske humanisme siden slutningen af det 16. århundrede. Dens fortalere var typisk beskæftiget med uddannelse og rådgivning af adelige og fyrstelige, og de så det som deres mål, i tråd med den pædagogiske realisme, at uddanne indsigtfulde, men ikke verdensfjerne regenter. Historie skulle studeres for at opnå politisk indsigt (*civilis prudentia*).¹⁸

Raues historikerkommentarer er da også tydelig påvirket af dem. En af dem er en biografi af hærføreren Miltiades (550-489 f.Kr.), skrevet af den romerske levnedsskildrer Cornelius Nepos (ca. 99-24 f.Kr.).¹⁹ Raue havde allerede tidligere udgivet en kommentar til Nepos' biografier og her hævdede at Nepos var egnet til at indgå i Comenius' latinundervisningssystem. Heri må Comenius have givet ham ret, for med udgangspunkt i denne Neposkommentar pålagde han Raue at udarbejde sidste del af sit latinundervisningssystem, Thesaurus Latinitatis, der skulle bestå af lødige originaltekster, dvs. tekster der kunne gøre eleverne indsigtfulde og veltalende.²⁰

Formentlig har det ikke mindst været Nepos' mange etisk-politiske overvejelser der i Raues og Comenius' øjne gjorde ham velegnet til undervisning. F.eks. slår Nepos fast at Miltiades gjorde ret i at forråde perserkongen Darius for at befri Grækenland fra det persiske herredømme. Han satte derved egen fordel som Darius' betroede mand til side for grækernes fælles bedste. I den Miltiadeskommentar som er emnet her,²¹ vier Raue en lang note til at give Nepos ret i denne bedømmelse. Raue går også et skridt videre og viser sine elever hvordan historieskrivning skal ses i forhold til forfatternes samtid: Nepos roser Miltiades her for indirekte at opfordre Cæsar til ligeledes at sætte det fælles bedste højere end egne fordele.

I forordet angriber han sin samtids lærde kommentatorer af oldtidens historikere for ikke at have interesseret sig for det centrale i teksterne, nemlig den politiske indsigt (*civilis sapientia*) de kan udruste læseren med. Aktive, retsindige samfundsborgere, for slet ikke at tale om statsmænd, skal uddannes fra barndommen, ikke med filosofernes tørre forskrifter men gennem historiens eksempler – altså samme princip som Raue hævdede i sprogindlæringen, eksempler i stedet for teori.

Det er ikke svært at se hvordan titelpersonen kunne tjene som forbillede for Sorøes adelige ungdom: Miltiades udviser en række store lederegenskaber, hvad Raue da også gør sine

unge læsere opmærksom på gennem hele kommentaren. Af ham kan de f.eks. lære at det kan betale sig at sætte en indfødt til at regere et erobret folk i stedet for en udlænding: »Læg mærke til dette eksempel på Miltiades' politiske indsigt,« lyder Raues formaning. Og Miltiades' hensynsfulde behandling af den gruppe kolonister han havde befalingen over, giver ham anledning til at opsummere hærførernes herskerdyder for de unge:

»Miltiades' eksempel viser hvor vellykket en overordnet ledelse er, når han ikke blot er respekteret, men også vellidt blandt sine undersåtter. For at I også kan opnå dette i jeres embedsudøvelse, højadelige unge mænd, må I lære jer Miltiades' fremgangsmåde og optræde hensynsfuldt, retfærdigt og mildt. I må være klare over at jeres magtudøvelse aldrig kan blive hverken varig, hæderfuld eller succesrig, hvis den ikke bygger på disse midler.«²²

Det er den slags almene politiske spilleregler Raues elever skal have ud af at læse de klassiske historikere: Ingen vil kunne opnå sine undersåtters gunst uden at behandle dem retfærdigt og mildt. Man kan lære af historien, fordi der grundlæggende gælder de samme vilkår for en græsk hærfører fra det 6. årh. f.Kr., og en dansk adelsmand fra det 17. årh. e.Kr.²³

Om dette historiesyn handler den sidste af de tekster vi skal se på her, nemlig det forord Titus Livius (59 f.Kr.-17 e.Kr.) skrev til sin store romerske historie, og Raues kommentar dertil.²⁴ Hvor Livius behandler emnet historiens nytte for en ikke nærmere defineret læser, har Raue tilpasset sin fortolkning til sit adelige publikum.

I udgaven har Raue delt forordet i to kapitler. I det første forklarer Livius hvorfor han har medtaget også den allerældste historie, skønt man dårligt kan fæste lid til den: Dels finder han selv lindring for sin fortvivelse over sin samtid, når han beskæftiger sig med disse ufordærvede tider, dels har ethvert folk, og særlig det mægtige romerske, lov til at påberåbe sig guddommelig oprindelse. I andet kapitel redegør Livius for hvordan og hvorfor man bør læse historie: Man skal her finde eksempler til efterfølgelse og afskrækkelse, og deraf lære hvad der kan være til gavn og til skade for en selv og ens fædreland. Derfor bør man notere sig livsformer og skikke og bemærke hvordan og med hvis hjælp det romerske rige kunne vokse sig så mægtigt.

Raues interesse ligger i det andet kapitel. Hans kommentarer til første kapitel består mest af henvisninger til andre lignende klassiske passager. Men Livius' indledende forbehold over for troværdigheden af den ældste historie får ham til at henvende sig direkte til sine elever: De skal lære at gøre brug af historien i deres eget liv, og derfor gå let henover den tidlige historie og sagn i det hele taget.

I andet kapitel får kommentaren en mere indtrængende tone. Her har Raue ladet vigtige begreber trykke med stort, og her henvender han sig ofte direkte til sine læsere. Først skal de bemærke hvor indstændigt Livius beder sine læsere være opmærksomme på fortidens livsformer, skikke osv. Viden herom giver ifølge Raue politisk kløgt, hvilket er hvad de skal opnå ved at læse historie. I de følgende kommentarer får han lejlighed til at uddybe dette begreb.

Til ordet *vita* (livsformer), siger han således at de unge bør iagttage livsformer, ejendomsforhold o.lign., og gøre sig klart hvad der har været til gavn og hvad der har været til skade for samfundet. Den omhu en konge lægger i sin private husholdning afspejler sig i hans regering, så det er vigtigt at indprente sig hvad der siges om de optrædendes personlige forhold.²⁵ Tilsvarende vil man kunne lære meget af at notere sig hvad der siges om den

herskende moral, for moralen bestemmer hvordan et samfund ser ud, og der kan ikke finde nogen samfundsændring sted uden en forudgående ændring af moralen.

Til sidst opfordrer Livius sine læsere til at lære af historien, og Raue griber chancen til at opsummere: Den der vil opnå politisk kløgt må gøre sig iagttagelser, bl.a. af historiens eksempler. De unge adelsmænd skal virke for fædrelandet og det offentlige vel, og Raue har hermed villet vise dem hvordan de ved læsning af historiske forfattere kan nå målet for deres studier, nemlig at leve og regere rigtigt (*ars bene vivendi & regendi*) og, knyttet hertil, den rette veltalenhed, dvs. ikke den filosofiske og skolastiske veltalenhed, men den der er forbundet med handlinger, med politik (*civilis eloquentia*). Historien skal ikke dyrkes med henblik på kontemplation, men for at blive imiteret, siger Raue videre, og det er en skrækelig og omsiggribende opfattelse at man bare skal bruge historisk læsning som retorisk pral i sine taler eller simpelt hen læse historie for sjov. »Det er vist fremgået tilstrækkeligt tydeligt at man skal tage ved lære af historien, ikke for skolen, men for livet,« slutter han.²⁶

I hvilken forstand man kan lære af historien, og hvorfor der skal undervises i historie i skolen, er et standende spørgsmål.²⁷ Raue var ikke i tvivl: Man kan få indsigt i politik. Historie og statsvidenskab var to sider af samme sag i de politiske humanisters læsning af oldtidshistorikere, hvilket soraneren Gabriel Akeleye (-1652) giver et godt eksempel på med sine »25 øvelser over Tacitus' Germania« (1646). Heri diskuteres en række almene statsteoretiske emner med samtidigt perspektiv – bl.a. taler Akeleye for en stærk kongemagt.²⁸

Men i øvrigt kan man hos Raue godt savne overvejelser over hvilken type politisk indsigt der kunne høstes hos oldtidens historikere. I de tidligere nævnte Aphorismorum militarium disputationes lader han således eleverne diskutere forskellige aspekter af krigsførelse, f.eks. rytteriets rolle,²⁹ udelukkende på grundlag af antik litteratur. Skønt disse bøger som nævnt først og fremmest har skullet træne argumentationsevnen, skyldes emnevalget givetvis at eleverne skulle opnå relevant militær indsigt, men på den slags mere tekniske områder har oldtidens historikere vel knap kunnet slå til som læremestre.

Et andet argument for at undervise i historie er sidenhen ofte blevet fremført, nemlig at historien skal vække elevernes nationalfølelse. Men det berører Raue slet ikke. Begrebet national historie optræder ikke i hans kommentar. Hans ensidige betoning af de unges praktiske udbytte af historielæsning betyder at han ikke interesserer sig for Livius' psykologiske og kultursociologiske begrundelser for at beskæftige sig med den ældste historie, og han finder således ikke anledning til at overveje det stærke patriotiske element i Livius' forord, det der gør at Livius finder trøst i at læse om Roms fjerne fortid. Den romerske histories værdi som eksempelsamling er lige så god for det 17. århundredes danske adelsmænd som for Livius' samtidige læsere. Hvor f.eks. Ove Malling i sine Store og gode Handlinger (1777) netop hentede sine opbyggelige eksempler fra den nationale historie, skulle Raues elever tage ved lære af den romerske historie. Det hænger sammen med at latinsk veltalenhed stadig var et undervisningsfag. Den romerske historie var fortalt i klassiske værker der ansås for efterlignelsesværdige sproglige forbilleder, og evne til at udtrykke sig på god latin var endnu i det 17. århundrede et vigtigt mål for højere uddannelse.

Noter

Tak til Minna Skafte Jensen, Lars Boje Mortensen og Peter Zeeberg for råd og kommentarer.

1. N. Conrads: Ritterakademien der frühen Neuzeit (=Schriftenreihe der historischen Kommission bei der Bayerischen Akademie der Wissenschaften 21) (Göttingen 1982). Sorø. Klostret, skolen, akademiet gennem tiderne (1924). *Academia Sorana. Kloster, akademi, skole* (1962).
2. M. Mackeprang i Sorø (1924), bd. 1, s. 401ff. Fundatsen, der er affattet på latin, er udgivet af V. A. Secher i *Corpus Constitutionum Daniæ*, bd. 5 (1899), s. 359ff. Oversættelsen er her som i det følgende min egen.
3. Det er heller ikke utænkeligt at han selv har været med til at udforme dem. Mackeprang (Sorø, 1924, s. 402) foreslår at fundatsen er blevet til ved akademiet.
4. Om Comenius og de pædagogiske realisters, herunder Raues, forhold til ham, se K. Schaller: Die Pädagogik des Johann Amos Comenius und die Anfänge des pädagogischen Realismus im 17. Jahrhundert (=Pädagogische Forschungen 21) (Heidelberg 1962), s. 356ff.
5. Aphorismorum militarium disputatio I. De bello in genere. Quam ... sub Præsidio Dn. Johannis Rauen ... exhibet Georgius Redtz (Sorø 1642). Under Raues vejledning udkom yderligere fire sådanne aforismesamlinger om militære emner.
6. Et skrift med denne titel anføres under tabte Sorøtryk i Torben Glahns bibliografi over Sorøtryk (Haderslev 1939).
7. Comenius citerer i *Didactica Januæ* fra 1637 Raue for at have fremført samme synspunkter i et skrift med titlen *De emendatione vitiosissimæ per Germaniam eloquentiæ* (*Opera didactica omnia* (1657, facs. Prag 1957) I, sp. 380).
8. Schaller, op.cit., s. 357.
9. Om denne ordning, se Kristian Jensen: *Latinskolens dannelse* (1982), s. 159ff.
10. Se Peter Zeeberg: *Stephanius' »Colloquia familiaria«* (1634) og den humanistiske skolekollokvie-genre (s. 165-211 i *Museum Tusulanum* 48-51) (1982). Stephanius udarbejdede sine kollokvier i forbindelse med gennemførelsen af den nye skoleordning, mens han selv beklædte professoratet i veltalenhed ved Sorø Akademi.
11. Non enim Psittacos suscipimus formandos, quos sine mente sonos tinnire satis sit: sed Creaturam rationalem, Rerum Dominam, expansæ per omnia sapientiæ DEI spectatricem, testem, interpretem. Qvam Verbis distendere, non Rebus implere, est a divini consilii scopo aberrare, hominis majestatem diminuere, mentibusque pro Rerum scientia imagines & umbram instillando, turpiter imponere (Cominius: *De sermonis Latini studio dissertatio didactica* (*Opera omnia* I, sp. 350)).
12. Det var tilfældet ved Collegium illustre i Tübingen der var et vigtigt forbillede for Sorø (K. Hørby i *Academia Sorana* (1962), s. 47ff.).
13. Se W. Barner: *Barockrhetorik* (Tübingen 1970). Om Collegium illustre, se Henny Glarbo: *En adelskole i det 16. og 17. Aarhundrede* (1923).
14. W. Barner, op.cit. s. 377ff.
15. Comenius: *De sermonis Latini studio dissertatio* (*Opera omnia* I, sp. 367).
16. Super C. Julii Cæsaris De Bello Civili Disputationum Philologicarum I ... proposita a Joh. Rauen ... præside, & respondente Joachimo Stralendorf. (1641). Super C. Julii Cæsaris de bello civili disputationum philologicarum II ... proposita a Joh. Rauen ... præside, & respondente Georgio Redtz Nob. Dano. (Sorø 1641).
17. Ballauf & Schaller: *Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung*, Bd. II (Freiburg/München 1970), s. 149, 155, 159 m.m.
18. W. Kühlmann: *Gelehrtenrepublik und Fürstenstaat* (Tübingen 1982).
19. Corn. Nepotis Miltiades, hoc est speculum Viri in Republ. Principis; bene meriti, male multati. Quod ... Præside Joh. Rauen ... publica disquisitioni ... proponit Fridericus Barnewitz (Sorø 1641).
20. Comenius: *De sermonis Latini studio dissertatio* (*Opera omnia* I, sp. 364).
21. Formentlig er der tale om en ny eller i al fald en bearbejdet version af den tidligere, da Raue ofte i Miltiadeskommentaren henvender sig til de aldelige soranere.
22. In Miltiade ergo appareat, quam felix Præfectorum administratio sit, qui apud suos non tantum in dignatione, sed benevolentia sunt. Eam ut vos quoque, Nobilissimi juvenes, in vestris honoribus olim assequamini, discite vias Miltiadis. Æquitatem, Justitiam, & ... Bonitatem. Serio autem persuadete vobis, nullum fore aut diuturnum, aut gloriosum lætumque vobis imperium, quod istis artibus moderatum non fuerit.
23. Raue var ikke den første på Sorø Akademi der udgav en af Nepos' biografier. Den senere juridiske professor Henrik Ernst (1603-65) udgav i 1629, som privatpræceptor for Otte Rud, Nepos' Atticusbiografi. Atticus, en velhavende romersk ridder (110-32 f.Kr.), besidder i denne skildring en række tidløse adelsdyder – han er gavmild, lærd og venlig over for høj og lav, og han er derfor ligesom Miltiades et velegnet forbillede for de unge soranere. Nepos understreger at Atticus havde lært sig filosofernes skrifter med henblik på sin livsførelse, ikke blot for at prale, og Ernst uddyber: Spidsfindigt ordkløveri er den mest skadelige form for lærdom. Her genkender vi Raues udfald mod den filosofiske, skolastiske veltalenhed. Udover de nævnte opbyggelige kommentarer, giver både Ernsts og Raues kommentarer også mere praktisk hjælp til forståelsen, ved at oplyse om møntvæsen, geografiske forhold o.lign. Dertil kommer henvisninger til andre skildringer af samme begivenheder og noter om tekstens overlevering.

24. Prælectionum Livianarum dissertatio I. Quam ... Præsidi Joh. Rauen ... subjicit Matthias Palbitzky Nob. Pom. Respondens (Sorø 1641).
25. Som eksempel på historisk litteratur på dette felt, nævner Raue bl.a. Niels Krags *De republica Lacedæmoniorum* (Geneve 1593).
26. Satis credo apparet quemadmodum VITÆ non SCHOLÆ, ex Historia descendum sit. Sentensen stammer fra Seneca: *Epistolæ Morales* 106,12.
27. Se Vagn Skovgaard-Petersen: Historieundervisningens mål (s. 54-85 i *Historieundervisning, mål og muligheder*, red. Søren Mørch og Vagn Skovgaard-Petersen) (1970).
28. Se Knud Fabricius: *Kongeloven* (1920), s. 109ff.
29. Aphorismorum militarium disputatio IV. De equitatu. Quam ... sub Præsidio Dn. Johannis Rauen ... exhibet Georgius Marschalk autor & respondens (Sorø 1642).

Historiens plass i pedagogikkstudiet ved universitetet i Oslo

Af Knut Tveit

Historisk sett har pedagogikken stått svakt ved Universitetet i Oslo. Eiendommelig nok gjaldt dette framfor alt de såkaldte “lærerfakultetene“ (Hist.fil. og Mat.nat.). Teologene f.eks. fikk et praktisk-teologisk seminar i 1842, 65 år før lektorerne fikk en tilsvarende praktisk-pedagogisk utdanning. Men denne ble *ikke* lagt til Universitetet, men til en ny og separat institusjon: Pedagogisk seminar. Å *studere* pedagogikk som *fag* ved Universitetet var ikke mulig før Pedagogisk forskningsinstitutt (PFI) ble opprettet i 1938.

Det er vert å merke seg at både Pedagogisk seminar og PFI kom i stand etter initiativ fra lærerhold. Lektorerne var aktive rundt hundreårskiftet for å få opprettet et seminar, og en mannsalder senere krevde *alle* lærerorganisasjonene i Norge en lærestol for pedagogikk ved Universitetet i Oslo. Kravet blev innfridd i 1938, da Helga Eng ble professor i faget.

Helga Eng var imidlertid ikke den første pedagogikkprofessoren i Norge. Otto Anderssen – den første bestyrer ved Pedagogisk seminar – fikk et personlig professorat i 1909. 9 år senere ble seminaret knyttet til Universitetet, med Anderssen som leder og ordinær professor i pedagogikk. Tilknytningen varte imidlertid bare i 4 år. Den sakkyndige komiteen som skulle vurdere søkerene til stillingen etter Anderssen i 1921 fant ingen kompetent som *både* bestyrer og professor i pedagogikk. Universitetets to medlemmer av komiteen anså seg bare sakkyndige på “det psykologiske“ området og satte Helga Eng på første plass. Den høyere skoles to representanter fant bare å kunne uttale seg om “almindelig pedagogikk, pedagogikkens historie og bestyrerstillingen“, og innstilte – sammen med Otto Anderssen – historikeren Einar Sigmund som den eneste kompetente. Innstillingen førte til et forslag om å dele stillingen etter Anderssen i to: en professor/dosent i *pedagogisk psykologi* og en bestyrer. Departementet sluttet seg til forslaget, men bevilget bare penger til den sistnevnte stillingen.¹ Pedagogisk seminar blev atskilt med egen rektor i 1922, og ble først innlemmet i Universitetet igjen i 1988. I denne artikkelen kommer en derfor til å konsentrere seg om pedagogikkstudiet ved PFI.

Forholdet til psykologien var én av årsakene til at Pedagogisk seminar blev skilt fra Universitetet i 1922. Otto Anderssen var historiker, med doktorgrad i generell historie. 1910-20 skrev han et firebindsverk i pedagogisk idéhistorie. Einar Sigmund var den første som tok doktorgraden i norsk skolehistorie (om filantropinismens innflytelse på den lærde skole). Som nevnt ovenfor var pedagogisk historie ett av kvalifikasjonsområdene for et professorat i pedagogikk i 1921. Men det er like fullt ingen tvil om at det var psykologien som hadde anseelsen ved Universitetet. Den historiske pedagogikken hadde “tidsånden“ mot seg, for å sitere Helge Dahl.²

Opprettelsen av Pedagogisk forskningsinstitutt

Den faglige profilen ved PFI må ses på bakgrunn av den meget sterke posisjonen *psykologien* hadde innenfor pedagogikken i hele mellomkrigstiden. De nevnte lærerorganisasjonene stilte ikke krav om et professorat i *pedagogikk*, men i *pedagogisk psykologi*. Det gikk som nevnt til Helga Eng.

Helga Eng (1875-1966) var en pioner, både som kvinnelig akademiker og som pedagog. Etter lærerprøve (1895) og examen artium (1903) fikk hun stipend for å studere psykologi ved universitetene i Leipzig og Halle. I 1913 tok hun som tredje norske kvinne doktorgraden, på et tema fra barnpsykologien. Etter hvert fanget kunstpedagogikken hennes interesser, og de arbeidene hun la fram om barnetegninger gjorde henne internasjonalt kjent. Et forslag fra Norges lærerinneforbund i 1922 om å få opprettet et dosentur for henne ble ikke innvilget, men Stortinget bevilget midler til en stilling for henne som foreleser ved Universitetet for kandidatene ved Pedagogisk seminar. Fra 1925 gav hun hvert semester forelesninger i pedagogisk psykologi.

Helga Eng var på inge måte ensidig, men det er ingen tvil om at hun først og fremst var psykolog. Psykologien var for henne langt på vei et livssyn, "en ny tids humanisme" som hun uttrykte det i 1925. Verken historien eller andre disipliner kunne gi henne et slikt samlende syn: "en mere tiltrekkende videnskap kan ikke lett finnes enn studiet av sjelens vekst."³ Men komiteen som vurderte henne for professorat i 1937 gav henne også idéhistorisk kompetanse.⁴

Helga Eng's første store faglige utfordring som bestyrer var å utarbeide studieplaner for det nye universitetsfaget. I februar 1938 skrev hun til professor Rudolf Anderberg i Uppsala, der hun bl.a. spurte om hvilke disipliner som inngikk i faget ved svenske universiteter. Anderberg – som hadde sittet i bedømmelseskomiteen hennes – sendte omgående studieplanen i Uppsala. Utkastet hennes til studieplan er imidlertid lite preget av denne planen. Heller ikke brukte hun pedagogikkplanen fra Pedagogisk seminar som mønster. Hun lagde sin egen, der pedagogisk psykologi ble meget sterkt fokusert.

I oktober 1938 nedsatte rektor ved Universitetet en egen komite til å ta seg av saken, den såkalte Pedagogikk-komiteen. I denne satt foruten Helga Eng to professorer i idéhistorie, én rektor fra den høyere skole og tre skolehistorikere (Einar Boyesen, Einar Høigård og Herman Ruge).⁵

Innholdsmessig fikk planen av 1939 en klar tredeling (prosentene nedenfor viser pensumfordelingen til bidag):

- psykologi (60 %), sosiologi (5 %), etikk (0 %)
- historisk pedagogikk (20 %)
- oppdrags- og undervisningslære (10 %), skolehygiene (5 %), praksis

Det sterke historiske innslaget i Pedagogikk-komiteen rokket ikke ved psykologiens dominans. I innledningen til planen heter det karakteristisk nok følgende: »I studiet av pedagogikk har psykologien så stor betydning at nutidens pedagogikk til dels kan oppfattes som anvendt psykologi«. ⁶ I *praksis* skulle imidlertid også *historien* få en sentral plass i studiet. Ikke minst går dette fram av retningslinjene for eksamen, som indikerer at faget hadde to hoveddeler: en psykologisk og en historisk. Dette skyldtes framfor alt Einar Høigård. I

februar 1938 søkte han Universitetet om å opprette en stipendiatstilling for historisk pedagogikk. Han begrunnet søknaden med at studiet av oppdragelsesprosessen hadde to utgangspunkter :“et psykologisk og et historisk“. Med en slik stilling ville “det være mulig også å få den annen hovedside av den pedagogiske forskning representert ved Universitetet“.⁷

Pedagogikkstudiets struktur og faglige profil 1940-1990

Pedagogikkstudiet har gjennomgått store strukturelle endringer de siste 50 år. Etter planen av 1939 hadde pedagogikkstudiet to nivåer: bifag (1½ år) og hovedfag (1½ år). I 1958 ble studiet tredelt: grunnfag (1 år), mellomfag (1½ år: grunnfag = 1 år + mellomfagstillegget = ½ år) og hovedfag (1½ år, 2 år fra 1981). I perioden 1974-1990 hadde instituttet et sosialpedagogisk alternativ på alle de tre nivåene.

Fra 1938-1989 har det vært et magistergradsstudium for spesielt forskningsmotiverte studenter. Pensum var valgfritt, og det ble lagt relativt stor vekt på avhandlingen (som måtte være laudabel). Studiet bygde på to støttefag, de ene *måtte* være psykologi).

I 1961 fikk PFI et eget embetsstudium i pedagogikk, i 4 avdelinger. Det er profesjonsrettet, og praksis inngår i studiet. Overlappingen til mellom- og hovedfag har variert. Fra 1977 har 2. avd. vært identisk med grunnfag (1. avd. er forstudier), 3. og 4. avd. er atskilte studier. Kravene til hovedoppgaven er som til hovedfag.

Disse strukturelle forandringene i studiet har fått klare konsekvenser for den faglige profilen. Det har gått ut over historien at embetsstudiet fortrenget magistergradsstudiet. PFI har endret faglig profil i de 50 år som har gått. Det mest iøynefallende er at psykologien er blitt redusert, didaktikk og forskningsmetoder har ekspandert, filosofi og sosiologi har kommet til. Utviklingen er enklest å dokumentere for grunnfag, fordi de høyere nivåene har valgfritt pensum (tabell 1). Men *fellespensumet* der følger stort sett fordelingen på grunnfag. På embetsstudiet har psykologi og didaktikk vært hoveddisiplinene, spesielt gjelder dette 4. avdeling. Siden 1977 har om lag 10 % av pensum på 3. avdeling vært fra historisk pedagogikk. Dette er en klar tilbakegang i forhold til den plassen historien hadde tidligere (på 2. avd.): 12 % i 1961, 26 % i 1970, 30 % i 1976.

Tabell 1. Prosentvis fordeling av pensum innenfor de ulike områdene av pedagogikken ifølge planene 1958-1990. Grunnfag.

År	Psyko-	Didak-	Norsk	Ped.	Kom-	Ped.	Ped.	Forsk.	Pensum i alt
	logi	tikk	skole	ide-	par.	sos.	fil.	metoder	
	%	%	%	%	%	%	%	%	Sider
1958	55	22	9	11	1	0	0	2	4.150
1965	54	16	4	10	3	0	0	7	4.650
1970	40	31	11	4	0	1	0	13	3.800
1975	31	30	11	8	2	4	6	8	4.050
1985	34	23	12	9	2	3	6	11	3.950
1990	30	31	10	6	2	6	6	9	3.600

Historiens plass i totalbildet

Den historiske pedagogikken utgjør i dag en mindre del av totalpensumet enn for 50 år siden. Spesielt på hovedfagsnivå har den ikke maktet å beholde posisjonen. Ser en hele pedagogikkstudiet under ett – embetsstudiet medregnet – blir svekkelsen av de historiske disiplinene enda mer markert.

Tabell 2. Den historiske pedagogikkens del av pensum til bifag/mellomfag og hovedfag 1939-1990.

Studienivå	1939	1958	1965	1975	1985	1990
	%	%	%	%	%	%
Bifag/mellomfag	20	30	27	21*	23*	15
Hovedfag	-	22	9	10**	4**	4**

* grunnfag (valgfritt mellomfagstillegg) ** fellespensum

Vi skal nå se litt på de læreresressene den pedagogiske historien har hatt, det faglige innholdet som har preget de tre historiedisiplinene og de lærebøkene som har blitt brukt.

Lærerne i historisk pedagogikk

PFI begynte sin virksomhet med to markante personligheter som lærere: professor Helga Eng og stipendiat Einar Høigård. Begge fikk imidlertid kort virketid: Eng på grunn av høy alder (hun nådde aldersgrensen i 1940), Høigård fordi han mistet livet i motstandskampen under krigen.

Einar Høigård (1907-1943) hadde en humanistisk bakgrunn: språklig-historisk embetsek-samen med norsk som hovedfag fra 1934. Da han ble stipendiat i 1938 hadde han en større litteraturhistorisk produksjon bak seg, foruten at han var nesten ferdig med sitt hovedverk om Oslo Katedralskole. Som historiker var han høyt verdsatt ved Universitetet. Men han var også vel inne i psykologi, og han fikk ferdig manus til en lærebok i pedagogisk statistikk like før han ble arrestert i 1943 (boken var pensum på grunnfag til rundt 1960).

Høigård foreleste i både norsk skolehistorie, pedagogisk idéhistorie og statistikk. De som gikk på forelesningene hans kan fortelle at han var en høyt verdsatt foreleser. Undervisningen hans var preget av faglig grundighet og fast struktur.

Høigård døde etter arrestasjonen høsten 1943. Etter krigen fikk han doktorgraden post mortem.⁸ En kan ikke se at PFI var engasjert i den saken, heller ikke i det minneskriftet om ham som ble utgitt i 1965.⁹

Da Universitetet åpnet igjen etter krigen stod instituttet helt uten lærerkrefter i pedago-gisk historie. De fleste studentene “snek” seg derfor inn til Herman Ruge, som foreleste i norsk skolehistorie i den samme bygningen.

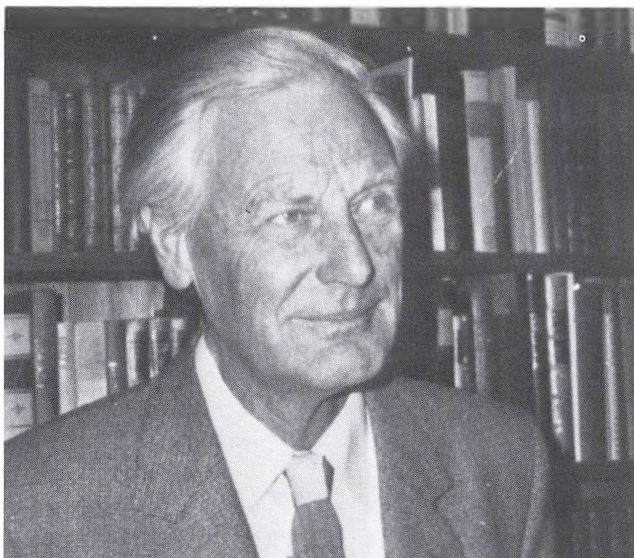
Herman Ruge (1888-1976) var filolog og rektor ved Pedagogisk seminar 1937-1953. Han skal ha vært en fengslende foreleser, men manglet Høigårds faglige tyngde.



Det fantes imidlertid en skolhistoriker som Universitetet ikke ville benytte seg av: Torstein Høverstad. Han tok doktorgraden på Norsk Skulesoga i 1918, og fikk etter hvert en omfattende vitenskapelig produksjon bak seg. Etter krigen var han en eldre mann (65 år i 1945), men alderen var neppe årsaken til at han aldri var på tale som hjelpelærer (Helga Eng ble brukt som pensjonist i 8 år).

Hva så med den andre historiske hoveddisiplinen: *pedagogisk idéhistorie*? Som nevnt underviste Høigård i dette emnet. Det samme gjorde Helga Eng til hun gikk av i 1948. Etterfølgeren hennes, Johannes Sandven (1909-), foreleste over pedagogiske idéstrømninger i USA i 1947 og 1948. Etter den tid blev det ikke forelest i idéhistorie før Myhre blev hjelpelærer i 1953.

Reidar Myhre (1917-) ble cand.philol. med norsk som hovedfag i 1942. Etter flere år i skolen begynte han å studere pedagogikk, og tok magistergraden i 1953 på en avhandling om Holbergs pedagogiske idéer. Han var hjelpelærer til 1958, da hans engasjement ikke ble fornyet.¹⁰ Han skulle imidlertid senere komme til å prege pedagogikkstudiet langt sterkere som fraværende. Ingen forfatter har stått bak så mange pensumbøker ved PFI i 1970- og 80-årene som nettopp Reidar Myhre: i idéhistorie, skolehistorie, pedagogisk filosofi og didaktikk.



Komparativ pedagogikk kom inn i pensum til hovedfag i 1940-årene, og på nivået under (bifag) i 1950-årene. Disiplinen hadde imidlertid ingen lærerkrefter på denne tiden.

Den historiske pedagogikken var helt fra starten av anerkjent som en av hoveddisiplinene i pedagogikkstudiet. Det ble imidlertid ikke ført noen bevisst politikk fra instituttledelsens side for å sikre dette området av studiet kvalifiserte lærere. Det var som nevnt Høigård og ikke Eng som tok initiativet til en stipendiatstilling i historie i 1938. Den samme rekrutteringspolitikken kan merkes hos Sandven. Han bandt seg ikke til spesialområder, men vurderte personer og søkere først og fremst ut fra deres forskningsinnsats innenfor pedagogikk generelt, uten omsyn til områder. Derfor "åpne" utlysninger. De som ble tilsatt var derfor "generalister", men med den sterke stillingen *psykologien* hadde er det ikke å undres over at de fleste hadde en slik hovedbakgrunn. Dette gjaldt alle de tre første rekruttene fra rundt 1950: Hans-Jørgen Dokka (1913-), Eva Nordland (1921-) og Per Rand (1924-). Den førstnevnte brøt imidlertid med psykologien, og ble instituttets første faste lærer med pedagogisk historie som spesialområde.

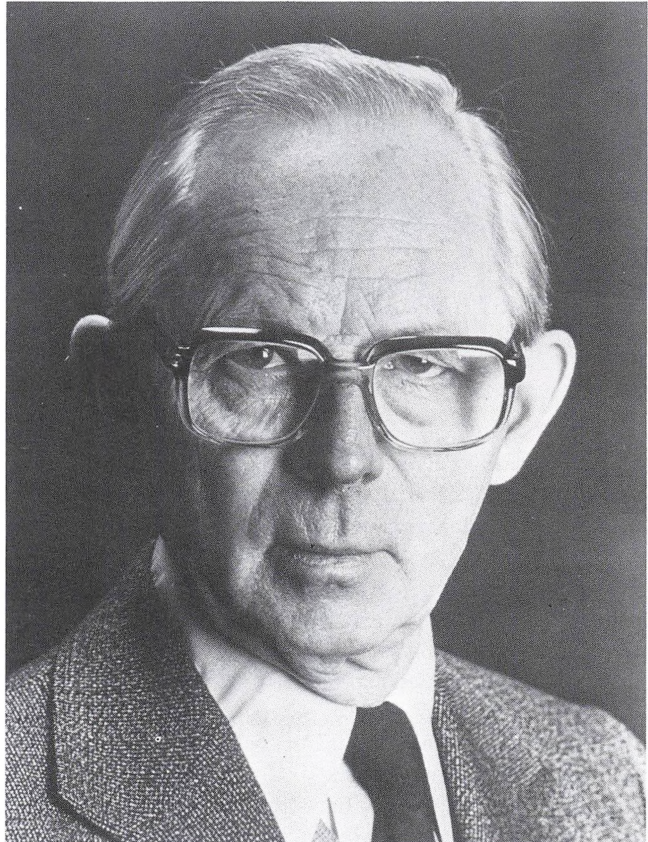
Dokka tok magistergraden i 1949 på en testpedagogisk avhandling om utvelgning av elever til engelskundervisning. Noe press om å gå over til historisk pedagogikk var det ikke tale om. Snarere hadde nok de fleste regnet med at han ville fortsette slik han hadde startet. Da han fortalte Eng at han hadde søkt om forskningsstipend for å arbeide med historisk pedagogikk skal hun visstnok ha kommet med følgende sukk: "Ja, noen mener visst at veien tilbake er veien frem". Han gav seg i kast med allmueskolens historie i forrige hundreår, et arbeid han disputerte på i 1967.¹¹

Dokka har undervist en hel generasjon av studenter i norsk skolehistorie inntil han gikk av i 1980. Det var mange fellestrekk mellom ham og Høigård. Begge var høyt verdsatte forelesere, med faglig kvalitet som varemerke. Meget habile statistikere var de også. Da

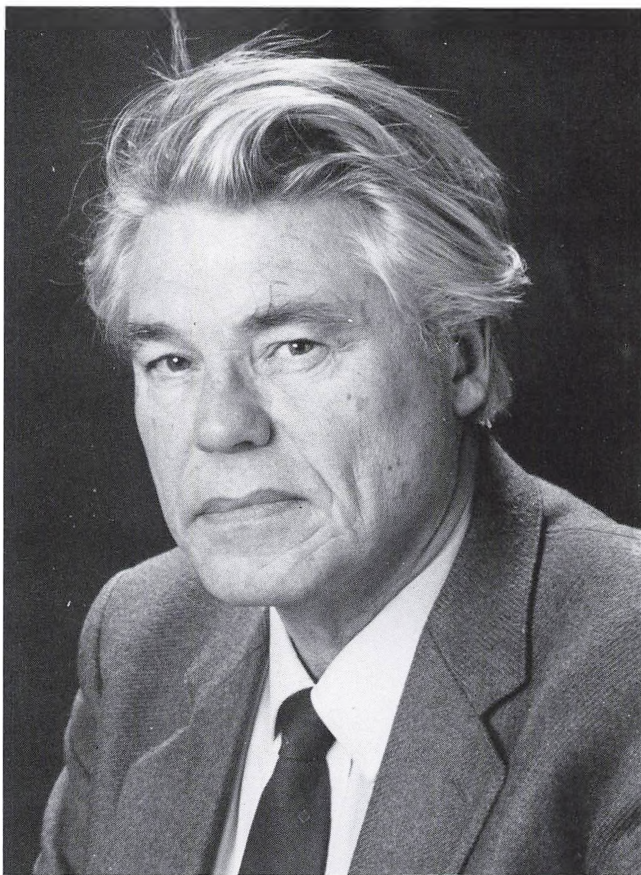
Dokka ble innstilt som nummer én til dosentur i 1957 var det først og fremst hans bredde fra både psykologi og historie som gjorde utslaget.¹² Etter 1980 har ikke norsk skolehistorie hatt noen embetsstilling (dosenturet etter Dokka ble besatt med en psykolog/didaktiker).

I 1973 fikk den historiske pedagogikken en tilvekst ved at forskningsstipendiat Knut Tveit (1939-) ble ansatt som universitetslektor med skolehistorie som spesialfelt. Han har hatt spesielt ansvar for undervisningen i skolehistorie og i historisk forskningsmetode. Tveit tok doktorgraden på et tema fra eldre norsk skolehistorie i 1989.¹³

Med den sterke posisjonen *idéhistorien* hadde i pedagogikkstudiet helt fra starten av er det bemerkelsesverdig at det gikk hele 25 år før disiplinen fikk en fast lærer. Med unntak av de 5 årene Myhre var hjelpelærer, ble idéhistorien inntil 1963 dekket av de lærerne som til en hver tid var ved instituttet. Da Myhre sluttet, blev Bjarne Bjørndal (1922-) ansatt som lektor. Han var den første didaktikeren ved instituttet, men han foreleste også noe i idéhistorie. Hans doktoravhandling er et studium av de pedagogiske dannelsesidealer i forrige hundreår.¹⁴



Hans-Jørgen Dokka



Helge Dahl (1921-) ble cand.philol. med norsk hovedfag i 1946. 7 år senere tok han magistergraden i pedagogikk på et skolehistorisk tema, og i 1958 forsvarte han en skolehistorisk avhandling for doktorgraden.¹⁵ I 1963 ble han så ansatt som universitetslektor i pedagogikk. To år senere ble han magister i idéhistorie. Han ble dosent i 1967 og professor i 1969, i begge tilfeller etter en generell utlysning i pedagogikk.

Dahl har en imponerende produksjon bak seg. Det meste av forskningen må nok karakteriseres som skolehistorie, men med en sterk idéhistorisk vinkling. Han har også gitt ut flere rene idéhistoriske arbeider.

Pedagogikkstudentene har først og fremst møtt Dahl som en fremragende foreleser: inspirerende og kunnskapsrik med stor bredde i orienteringen. Han har siden 1963 hatt hovedansvaret for undervisningen i både idéhistorie og pedagogisk filosofi, den første tiden også i komparativ pedagogikk.

Komparativ pedagogikk har aldri hatt noe *forskningsbasert* grunnlag ved PFI. I 35 år måtte studentene stort sett lese dette pensumet på egen hånd. Enkelte av instituttets lærere,

iblant inspirert av utenlandsopphold, ga noe undervisning hvis de hadde tid, det var alt. I 1973 ble Olav Sunnanå (1918-) ansatt som lektor, med hovedansvar for komparativ pedagogikk. Han er cand.philol. og har magistergrad på et skolehistorisk tema. Sunnanå – som gikk av i 1988 – har i årenes løp skrevet atskillig innenfor skolehistorie, idéhistorie og komparativ pedagogikk. I studieplanen av 1975 ble komparativ pedagogikk gjort til et underemne av norsk skolehistorie, trass i sterke protester fra historikerhold.¹⁶ Dette ble endret i 1990.

Pedagogisk psykologi fikk en “flying start” i forhold til den historiske pedagogikk fordi psykologien allerede var etablert på universitetsnivå. Helga Eng stod klar med kompetanse på professornivå, og andre lå like i vannskorpa. Situasjonen var en annen for pedagogisk historie. Høigård var i ferd med å bygge opp kompetansen da han så tragisk ble revet bort under krigen. Deretter gikk det over 10 år før en skolehistoriker ble ansatt, 20 år før det kom en idéhistoriker og nesten 30 år før det ble ansatt en lærer innenfor komparativ pedagogikk. Tabell 3 viser hvor små personalressurser den historiske pedagogikken har hatt og fremdeles har (i 1991 går Dahl for aldersgrensen). Det må imidlertid presiseres at bildet blir noe lysere hvis en også tar med lærere med historisk vinkling og kompetanse fra de andre pedagogiske disiplinene.

Blant “didaktikerene” må en først og fremst nevne Torstein Harbo (1927-), med doktorgrad innenfor norsk skolehistorie.¹⁷ Han har undervist i både skolehistorie og komparativ pedagogikk siden han ble professor ved PFI i 1983. Også førstemanuensis Bjørg Gundem (1927-) har en klar historisk tilnærming til didaktikken, noe hennes doktoravhandling i 1987 klart viser.¹⁸ Professor Bjarne Bjørndal er allerede nevnt.

Også blant “filosofene” finnes det historisk kompetanse: førsteamanuensene Lars Løvlie (1938-) og Erling Lars Dale (1946-). Et lyspunkt på rekrutteringsfronten er at instituttet har/nylig har hatt to vitenskapelige assistenter i idéhistorie: Sveinung Vaage (1951-) og Tor A. Knudsen (1935-).

Tabell 3. Antall lærere med historisk pedagogikk som hovedområde 1940-1990. (N: historisk pedagogikk, (N): alle lærerne).

År	Profes-sorer		Dosen-ter		Lektor/aman.		Lærere i alt		Stipen-diater		Hjelpe-lærere	
	N	(N)	N	(N)	N	(N)	N	(N)	N	(N)	N	(N)
1940	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0
1945	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	1
1950	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	0	1
1955	0	1	0	0	1	1	1	2	0	1	1	3
1960	0	1	1	1	0	5	1	7	0	1	0	5
1965	0	1	1	3	1	13	2	17	0	2	0	5
1970	1	3	1	3	2	21	4	26	1	4	0	16
1975	1	4	1	5	2	16	4	25	0	7	0	-
1980	1	4	1	6	2	22	4	31	0	2	0	-
1985	1	11	0*		2	27	3	38	0	2	0	-
1990	1	11			1	23	2	34	0	11	0	-

* Dosenttittelen ble omgjort til professortittel 1.1.1985.

Verken instituttledelsen generelt, eller lærerne innenfor den historiske pedagogikken spesielt, har sett sitt ansvar for å sikre rekrutteringen av kvalifiserte lærere innenfor historieområdet. Alt for mye har vært overlatt til den enkelte rekrutts initiativ. Det er på høy tid at instituttet bryter denne 50-årige tradisjonen.

Lærebøkene i pedagogisk historie

Da den første planen for pedagogikkstudiet skulle utarbeides var psykologien i den heldige situasjonen at det allerede eksisterte flere lærebøker å velge mellom. De var først og fremst engelske og tyske, men det fantes også noen nordiske. Pedagogisk idéhistorie kunne også søke utenlands, mens dette av naturlige grunner ikke lot seg gjøre i norsk skolehistorie. Denne saken måtte vi ordne opp i selv, og vi maktet det dårlig. Norske skolehistorikere var som nevnt få. Videre prioriterte de fleste egen forskning framfor å skrive lærebøker. Skolehistorien har heller aldri fått nevneverdig hjelp av *generelle* historikere. Mangelen gikk i første rekke ut over studentene. De hadde dyktige forelesere, men dårlige lærebøker. Svikten i lærebøker er hovedårsaken til at norsk skolehistorie aldri har fått fotfeste på høyere nivå av studiet.

De første 30 årene ble lærebøkene i *idéhistorie* på de lavere nivåene hentet fra alle de nordiske land unntatt Island: "Pedagogikens historia" (1934) av finnen K. Ottelin, "Pedagogikens historia" (1941) av svensken J. Landquist, "Billeder av dannelsesarbeidets historie" (1910-20) og "Pedagogisk idébrytning i USA" (1949) av nordmanden J. Sandven og endelig "Opdragelsens Historie" (1956-59) av dansken K. Grue-Sørensen.

Sandvens "idébrytning" var pensum på grunnfag i hele 25 år (til 1975). Den gav et grundig innsyn i mellomkrigstidens pedagogiske debatt i USA. Bøkene til Grue-Sørensen var pensum på både grunn- og mellomfag i 15 år. Han var klassikeren innen idéhistorie inntil Myhre tok over midt i 1970-årene.

I 1964 gav Reidar Myhre ut sin første pedagogiske idéhistorie. Den fikk umiddelbart innpass i læreskolene, og i 1960 ble den innført på grunnfag. I 1976 ble den delt i to (tiden før og etter 1850), og i 1988 igjen samlet til én bok under tittelen "Grunnlinjer i pedagogikkens historie". I denne utgaven er stoffet sterkt beskåret: i hver epoke er hovedvekten lagt på den/de som bringer noe vesentlig nytt. Videre er det 20. århundre mye sterkere vektlagt enn tidligere. Boken hviler på Myhres lange erfaring som idéhistoriker. Neppe noen annen pedagog i vårt land ville ha vært i stand til å skrive en bok som denne.

På hovedfagsnivå har læreboken framfor noen vært "A History of the Problems of Education" av J. S. Brubacher, første gang utgitt i 1947. Boken er tematisk disponert, og gav derfor studentene en ny vinkling i forhold til den kronologiske de hadde møtt på lavere nivå. 2. utgave fra 1966 ble ikke trykket opp igjen, og ved planrevisjonen i 1982 forsvant både Brubacher og idéhistorien ut av hovedfaget.

Pedagogikkstudiet startet i 1938 uten noen brukbar lærebok i *norsk skolehistorie*. Einar Høigård rakk ikke å skrive ferdig skolehistorien sin før han døde i 1943. Da krigen var over, leverte enken hans manuskriptet til Herman Ruge. Han fullførte arbeidet, og "Den norske skoles historie" så dagens lys i 1947. Boka kom siste gang i 1971 (ajourført av K. I. Hansen), og var pensum på grunnfag helt til planrevisjonen i 1990. Da var den ikke lenger å få tak i. Den har i meget sterk grad preget norske fagpedagogers oppfatning av hva skolehistorie er.

“Den norske skoles historie“ var et pionerarbeid da den kom. Svakheten ved den var at den aldri ble *fornytt*: den fikk bare ajourførte *tillegg* etter som tiden gikk. Boken har vært nesten upåvirket av den skolehistoriske forskningen i etterkrigstiden, særlig doktorgradsavhandlingene. Dette gjelder imidlertid ikke de nye lærebøkene som gradvis erstattet Høigård og Ruge i 1980-årene.

I 1972 kom “Vår nye skole“ av Hans-Jørgen Dokka, senere endret til “Reformarbeid i norsk skole“ i etterkrigstiden. I forbindelse med 250-årsjubileet i 1989 skrev han grunnskolens historie: »En skole gjennom 250 år«. Begge disse arbeidene er for tiden pensum på grunnfag. Dokka har helt spesielle forutsetninger for å skrive disse bøkene. Han kjenner hele skolens historie bedre enn noen annen, og som “Mønsterplanens far“ har han også vært aktiv deltaker i skoleutviklingen.

Komparativ pedagogikk kom inn i pensum midt i 1950-årene. På grunnfag har det stort sett dreiet seg om skolen i de nordiske land. Siden 1975 har de publikasjonene som Nordisk Ministerråd har gitt ut om skolen i Norden vært pensum.

På høyere nivå har også andre land enn de nordiske vært trukket inn (f.eks. Sovjet på mellomfag fra 1990). Fra 1975-1990 var “Komparativ pedagogikk“ av den nordiske trioen K. Grue-Sørensen, P. Rand og U. Dahlöf pensum.

Forskningsmetoder har med tiden fått en stadig sterkere posisjon i pensum: på grunnfag (tabel 1) og enda mer på høyere nivåer (p.t. 1/3 av fellespensum på hovedfag). *Historisk* forskningsmetode har imidlertid spilt en beskjeden rolle (p.t. 7 % av metodepensumet på grunn- og hovedfag).

På grunnfag tok det 37 år før historisk metode i det hele kom inn i metodepensumet. Siden 1979 har en artikkel av Knut Tveit om “Historisk forskningsmetode“ vært pensum. På hovedfag har en brukt lærebøker i generell historisk metode.

Særtrekk ved innholdet i den historiske pedagogikken

Pedagogisk idéhistorie har tradisjonelt hatt en sterk stilling i pedagogikkstudiet. Bak dette ligger en sterk tro på idéene som påvirkere og drivkrefter i pedagogikken generelt og i skoleutviklingen spesielt. Skolehistorien bekrefter dette med all tydelighet. Den har i hovedsak beskjefteget seg med å gjøre rede for de politiske og pedagogiske idéene som lå bak skolereformene. Dette har ført til en skolehistorie sett “ovenfra“, i lovgiverperspektiv. Økonomiske forhold er i liten utstrekning trukket inn, og hvordan skolen tok seg ut “nedenfra“ vet vi lite eller ingen ting om.

Det mest spennende for historisk pedagogikk siden 1970-årene har vært utfordringen fra sosiologien. Utdannings sosiologien f.eks. har revet grunnen bort under mange skolepolitiske illusjoner som tradisjonell skolehistorie har vært med på å bygge opp. Siden 1973 har professor Anton Hoëm (1931-) hatt hovedansvaret for sosiologien ved PFI. I hans forskning er sosiologien historisk og historien sosiologisk, og begge tjener langt mer på samarbeid enn konflikt. Det var derfor et kunstgrep da sosiologien i 1990 organisasjonsmessig ble overflyttet fra historieområdet til psykologien.

Studentavhandlinger i historisk pedagogikk

Hvordan har så *studentene* opplevd den historiske pedagogikken sammenlignet med de andre områdene av pedagogikken? Det er neppe tvil om at foreleserne har vært fullt på høyde, *kvalitativt* sett. Lærebøkene har vært ujevne. Til eksamen har den historiske pedagogikken alltid hatt en rimelig plass, i alle fall når det gjelder skole- og idéhistorie. Komparativ pedagogikk har vært mer anonym.

Studentenes prioriteringer kommer til syne ved valg av eksamensoppgaver (i den grad det har vært valgfrihet), semesteroppgaver, fordypningsområder og ikke minst når det gjelder tema for den vitenskaplige avhandlingen.

Tabell 4. Studentavhandlinger i historisk pedagogikk 1938-1990.

Periode	Hovedoppgave			Magistergradsoppgave			Hist. ped. ialt	Ped. to-talt	
	Sk. hist.	Idé- hist.	Komp. ped.	Sk. hist.	Idé- hist.	Komp. ped.			
	N	N	N	N	N	N	N	%	N
1939-49	0	0	0	3	1	0	4	15	26
1950-59	6	2	1	8	3	1	21	28	76
1960-69	31	9	9	5	3	1	58	31	189
1970-79	58	14	22	0	0	0	94	19	483
1980-89	23	12	10	0	0	0	45	9	476
Totalt	118	37	42	16	7	2	222	18	1250

I tabellen ovenfor har fordelingen mellom skole- og idéhistorie iblant vært vanskelig, men hovedtendensen er klar. Komparativ pedagogikk omfatter alle oppgaver som går på skoleforhold i andre land, med og uten komparasjon.

De siste 20 årene har det vært en markert nedgang i antall studenter som har valgt å skrive en historisk avhandling. Det er flere faktorer som har bidratt til denne utviklingen. Embetsstudiet har erstattet magistergradsstudiet, og som nevnt ovenfor har den historiske pedagogikken stått relativt svakt der. Også innføringen av det sosialpedagogiske studiet svekket historien, relativt sett. Men nedgangen i absolutt studenttall kan ikke forklares på annen måte enn ved mangler ved den historiske pedagogikken selv. Å snu denne utviklingen blir den store utfordringen i 1990-årene.

Noter

1. Torstein Harbo: *Teori og praksis i den pedagogiske utdannelse. Studier i norsk pedagogikk 1818-1922*. Oslo 1969, p. 212, 227ff.
2. Helge Dahl: Pedagogisk Forskningsinstitutt. Trekk fra dets historie og arbeidsfelt, i Helge Dahl m.fl. (red.): *Pedagogikkens søkelys. Festskrift til professor Johs. Sandven*. Oslo (1979), p. 20.
3. Helga Eng: Den pedagogiske psykologis stilling i vår tid, i *Norsk pedagogisk årbok*, Levanger (1925), p. 35.
4. *Universitetet i Oslo. Årsberetning (1937-38)*, p. 215ff.
5. Torstein Harbo: Den første studieplanen i pedagogikk i Norge, i *Skolen 1986. Årbok for norsk skolehistorie* (K. Jordheim, red.). Oslo (1986), p. 45ff.
6. Den første studieplanen i pedagogikk (1939) i Utkast nr. 3, PFI, UiO, p. 1.
7. Harbo, op.cit (1986), p. 55.
8. Einar Høigård: *Oslo katedralskoles historie*, Oslo (1942).
9. Einar Høigård: *Et minneskrift*. Utgitt av Norges lærerinneforbund, Norges lærerlag, Oslo (1965).
10. Oddbjørn Evenshaug: Pedagogikk som studiefag ved Universitetet i Oslo i 1960- og 1970-årene, i Oddbjørn Evenshaug m.fl. (red.) *Pedagogikk og lærerutdanning. Aktuelle idébrytninger (tilegnet Reidar Myhre)*, Tano, Oslo, p. 133f.
11. Hans-Jørgen Dokka: *Fra allmueskole til folkeskole*, Bergen (1967).
12. *Universitetet i Oslo. Årsberetning (1956-57)*, p. 134ff.
13. Knut Tveit: *Allmueskolen på austlandsbygdene 1730-1830*, PFI (1989).
14. Bjarne Bjørndal: *Frå formaldaning til allmenndaning*, Stavanger (1964).
15. Helge Dahl: *Språkpolitikk og skolestell i Finnmark 1814 til 1905*, Oslo (1957).
16. Arkiv PFI, (1975), mappe 331.
17. Harbo op.cit. (1969).
18. Bjørg Gudem: *Engelskfaget i folkeskolen. Påvirkning og gjennomslag 1870-1970*, Oslo (1989).

Bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion

Af Christian Glenstrup

Undervisningserfaring fra folkeskole, privat børneskole, gymnasium, folkeoplysning, universitet og lærerhøjskole.

Stort fagligt engagement som bl.a. medlem af bestyrelsen for Historielærerforeningen 1963-67, af foreningen Nordens historiske fagnævn 1967-84 (formand fra 1976), af Selskabet for Dansk Skolehistorie (formand fra 1976); formand for Historisk Samfund 1970-74, for Dansk Historisk Fællesforening 1974-80; medlem af Det Kongelige Danske Selskab for Fædrelandets Historie fra 1978, af bestyrelsen for Jægerspris Socialpædagogiske Seminarium fra 1978, formand fra 1987, af skolerådet for Sct. Lukasstiftelsens sygeplejeskole fra 1978 af Undervisningsministeriets læseplanudvalg for historie i folkeskolen 1982-84, af forskellige udvalg vedrørende et dansk skolemuseum fra 1986; medlem af redaktionsudvalget for Årbog for Dansk Skolehistorie (fra 1984 Uddannelseshistorie) fra 1967, ansvarshavende redaktør 1967-76 og 1986-90.

Disse biografiske oplysninger er af betydning for bibliografien. Tillidsposter og erhvervsbetonede funktioner har medført en række beretninger, kommentarer og bemærkninger, som det ikke er skønnet rimeligt at medtage i en bibliografi, selv om en del foreligger trykt. Samme synspunkt er gjort gældende over for de tidlige arbejder som elevrådsformand og redaktør af skolebladet "Sunt qui dicant" fra gymnasietiden i Haslev.

De årlige beretninger fra institut og selskab har indeholdt oplysninger om igangværende arbejder og ofte givet fingerpeg om, hvor en kommende publikation ville kunne søges. De har derfor været gode supplementter til en traditionel, systematisk søgning i bibliografiske værker som Dansk Bogfortegnelse, Artikelindex mv., årsbibliografien i Årbog for Dansk Skolehistorie, bibliotekskataloger og indholdsfortegnelser til relevante tidsskrifter. Men netop den faglige bredde og de mange berøringsflader har vanskeliggjort en afgrænsning af, hvad der kunne være relevant. Derfor en tak til kolleger og gode venner, der ud fra deres kendskab til Vagn og hans arbejde har givet mig nyttige suppleringer.

Bibliografien er opdelt i 5 afsnit:

1. Bøger, hvor Vagn Skovgaard-Petersen er forfatter eller medforfatter.
2. Bøger med VSP som redaktør eller medredaktør.
3. Artikler eller afsnit i bøger.
4. Artikler i tidsskrifter, årbøger o.l.
5. Anmeldelser

Inden for hvert afsnit er posterne ordnet kronologisk.

Forfatter eller medforfatter af:

Historieundervisning. Mål og muligheder. Sammen med Søren Mørch. Gyldendal, 1970. 247 s. ill. (Gyldendals Pædagogiske Bibliotek).

Skolebøger i 200 år. Sammen med Palle Lauring, Torben Gregersen og Per Krarup. Gyldendal, 1970. 245 s. ill.

Portræt af et årti: Danmark i 30'erne. Sammen med Axel Bolvig og Jørgen Zeeberg. Gyldendal, 1975. 72 s.ill.

Dannelse og demokrati. Fra latin- til almenskole. Lov om højere almenskoler 24. april 1903. Gyldendal, 1976. 395 s. ill. (Gyldendals Pædagogiske Bibliotek). Disputats. Professor. dr. phil. Roar Skovmands opposition ved forsvaret på Danmarks Lærerskole den 25. maj 1976 er gengivet i Årbog for Dansk Skolehistorie 1976, 10. årg. s. 16-32 under titlen: Systemskiftet i den højere skole.

Danmark – i Norden og Europa. Gad, 1980. 40 s.ill. (Levende Historie).

Undervisningsvejledning for folkeskolen 1. Historie. Sammen med Verner Bruhn, Kirsten Fredsted, Finn Løkkegaard, Ove H. Nielsen, Niels Thomsen, Søren Sørensens og Claus Buttenschøn. Undervisningsministeriet, 1984. 75 s.

Tiden 1814 – 1864. Danmarks Historie bd. 5. Gyldendal, 1985. 448 s. ill. (Danmarks Historie. Red. af Axel E. Christensen m.fl. Bd. 1-9).

Skolen i Danmark fra 1500-tallet til i dag. Sammen med Harry Haue, Ellen Nørsgaard, Johnny Thiedecke. Herning: Systime, 1986. 224 s. ill. (Historiske Kildehæfter).

Indstilling vedrørende den skolehistoriske samling på Danmarks Pædagogiske Bibliotek. Sammen med Mette Skougaard, Henning Andersen, Leif Degnbol, Christian Glenstrup, Robert Hellner, Ove H. Nielsen, Lilla Voss. Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1. april 1987. 22 s. + 66 s. bilag.

Et folk kom i skole. 1814-1989. Sammen med Tage Kampmann, Ingrid Markussen, Ellen Nørsgaard. Danmarks Lærerskole og Undervisningsministeriet, 1989. 117 s. ill.

Redaktør eller medredaktør af:

Festskrift til Poul Bagge på halvfjerdsårsdagen 30. november 1972. Sammen med Johnny Leisner, Lorenz Rerup. Den Danske Historiske Forening, 1972. 400 s., 1 tav. ill.

Nordens historie i skolen: synspunkter og forslag til undervisningen i de andre nordiske landes historie. Foreningerne Nordens Forbund, ved Foreningerne Nordens historiske fagnævn, under redaktion af Vagn Skovgaard-Petersen. Foreningerne Nordens Forbund, 1972. 64 s.ill., bibl.

Da menigmand i Norden lærte at skrive. Institut for Dansk Skolehistorie, Danmarks Lærerskole, 1985. 83 s. (En sektionsrapport fra 19. nordiske historiker-kongres 1984).

(Bidrag på dansk, norsk og svensk redigeret af Vagn Skovgaard-Petersen).

Slægter – skjolde – steder. Festskrift til Knud Prange 6. juni 1990. Sammen med Tommy P. Christensen, Jens William Jensen, Allan Tønnesen. Odense Universitetsforlag, 1990. 291 s.ill. (Odense University Studies in History and Social Sciences, Vol. 126).

Artikler i bøger:

Redegørelse for de nuværende seminariers historie. Bilag 11. (Sammen med Ingrid Markussen.) S. 128-142 i: *Seminarieplanlægning. Betænkning afgivet af det af undervisningsministeren under 28. marts 1968 nedsatte udvalg vedrørende seminarieplanlægning.* Undervisningsministeriet, 1969. (Betænkning nr. 531).

Sektion 1: Danmarks indre politiske historie 1866-1915. S. 93-94 i: *Det Danske Historikermøde i Odense, 16.-17. februar 1969.* København, 1970. (Mødereferat).

Skolebogen som kulturhistorisk kilde. S. 12-21 i: Vagn Skovgaard-Petersen, Palle Lauring, Torben Gregersen og Per Krarup: *Skolebøger i 200 år.* Gyldendal, 1970.

Johan Ottosen. Skolemand og politiker. S. 275-299 i: Johnny Leisner, Lorenz Rerup. Vagn Skovgaard-Petersen: *Festskrift til Povl Bagge på halvfjerdsårsdagen 30 november 1972.* Den Danske Historiske Forening, 1972.

Om undervisning i Nordens historie. S. 58-62 i: *Nordens historie i skolen: synspunkter og forslag til undervisningen i de andre nordiske landes historie.* Foreningerne Nordens Forbund, ved Foreningerne Nordens historiske fagnævn, under redaktion af Vagn Skovgaard-Petersen. Foreningerne Nordens Forbund, 1972.

Samspil mellem samfundsforandring og skolelovgivning. S. 3-9 i: *Lærerkursus 1975.* Bd. 1: Skolens opgave. Danmarks Radio, 1975.

Historisk Samfund 1899-1974. S. 7-11 i: *Linier i dansk historieskrivning i nyere tid (1890-1950).* Den Danske Historiske Forening, 1976. (Udgivet i anledning af Historisk Samfunds 75 års jubilæum).

Lighed i skolen – mulighed eller illusion? S. 43-54 i: Ingrid Markussen og Ib Goldbach (red.): *Danske Skoleproblemer – før og nu.* Gjellerup, 1978.

Natalie Zahle – organisator og pædagog. S. 11-28 i: Ole Bertelsen, Else Marner, Bent Otken, Henning Palludan: *Zahles skole 1827, 1851, 1871.* Zahles Skole, 1978.

Skolebogs-cirkulæret af 1914 – baggrund og perspektiv. I: Peter Kr. Iversen, Knud Prange og Sigurd Rambusch (red.): *Festskrift til Johan Hvidtfeldt på halvfjerdsårsdagen 12. december 1978.* Arkivvæsenet, 1978.

Planlægning – en historisk skitse. S. 10-23 i K.D. Wagner (red.): *U-90 – ny kurs?* Gyldendal, 1979. (Pædagogik og Undervisning).

Med en billedbog i hånden. Om indførelsen af analytisk billed- og tekstgennemgang i historieundervisningen i 1930'erne. S. 163-180 i: Helge Gamrath, Vagn Oluf Nielsen, Jørgen Schoubye, Niels Holdgaard Sørensen: *Historie og Undervisning. Festskrift til Kjeld Winding på halvfjerdsårsdagen den 21. juni 1981.* Gjellerup, 1981.

Biografiske artikler i: Sv. Cedergreen Bech (red.): *Dansk Biografisk Leksikon*, bd. 1-16, 3. udg., Gylden-

- dal 1979-1984. (Biografier af: Hanna Adler, A.F. Asmussen, Niels Bache, Georg Bruun, Ida Falbe-Hansen, C.J. Fogh, Johannes Forchhammer, H.C. Frederiksen, Hans Gregersen, Martin Hammerich, Johannes Helms, Bartholomæus Hoff, Ingrid Jespersen, Conrad Krebs, Johan Krohn, Chr. Krüger, N.A. Larsen, Henrik Madsen, Johan Mantzius, Carl Mariboe, Johan Ottosen, Kristen Roving, Erling Rørdam, Hans Schneekloth, Henriette Skram, Emil Slomann, Martha Steinthal, Ludvig Trier, Chr. Wad, Louise Winteler, Uffe Wöldike).
- Forsøg på en prioritering.** S. 302-307 i: Lejf Degnbol (red.): *Materialer og metoder i historisk-pædagogisk forskning*. Selskabet for Dansk Skolehistorie, 1984. (Rapport fra nordisk symposium ved Institut for Dansk Skolehistorie. Schæffergården, København, 4.-5. november 1982).
- Græsrodder i anden generation.** – Statsmagt og friskoler 1899-1933. S. 75-83 i: Laurits Kjær Nielsen m.fl. (red.): *Fri skole – en levende tradition*. Dansk Friskoleforening, 1986.
- Læreren, lokalstyret og ministeriet i Danmark 1860-1930.** S. 103-105 i: Ingrid Hamnerström og Lars Nilsson (red.): *Nordisk lokalhistoria* – Seminarierapport 4. Lokal praksis på det sociala området i de nordiska länderna 1800-1920. Stockholm, 1986.
- Lærerne i Danmark i 20. århundrede – som socialgruppe og som kulturfaktor.** S. 100-105 i: Taimo Iisalo och Risto Rinne: *Läraren i 1900-talets kultur och samhälle*. Turun yliopisto, Pedagogiska institutionen. Åbo 1988.
- Ideer bag idyllen. Brudstykker af et pædagogisk program.** = Idylle und Idee. Bruchstücke eines pädagogischen Programms. S. 65-73 i: Christian Gether (red.): *Kronprins og menneskebarn* = Kronprinz und Menschenkind. Sorø: Vestsjællands Kunstmuseum, 1988. (Om Frederik 6.s børnelege og Struensee. Udstillingskatalog).
- Skoledirektør A.P. Fossing og hans "danske linie".** S. 37-46 i: Steffen Johannesen, Torben Krogh (red.): *Livsoptlysning*. Festskrift til K.E. Bugge i anledning af 60-års fødselsdagen den 4. oktober 1988. Frederikshavn: Dafolo, 1988.
- Linier i folkeskolens historie.** S. 9-19 i: Tage Kampmann, Ingrid Markussen, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen: *Et folk kom i skole 1814-1989*. Danmarks Lærhøjskole og Undervisningsministeriet, 1989.
- Bøgerne i skolen.** S. 91-104 i: Tage Kampmann, Ingrid Markussen, Ellen Nørgaard, Vagn Skovgaard-Petersen: *Et folk kom i skole. 1814-1989*. Danmarks Lærhøjskole og Undervisningsministeriet, 1989.
- Linier i folkeskolens forandring 1939-1989.** S. 6-12 i: Erling Elbøll m.fl. (red.): *Fra overlærerforening til skolelederkræds 1939-1989*. Odense: Skolelederkræds, 1989.
- Private børneskoler i Danmark ca. 1900-1930.** S. 38-45 i: Ingrid Nilsson (red.): *Skilda lärohus: privat och offentlig undervisning – växelverkan, alternativ, förnyelsesinsatser: rapport från et nordisk symposium i Höllviken, Sverige, 5.-6. november, 1987*. Lund: Universitetsförlaget Dialogos, 1989.
- Folkehøjskolen set udefra – med 100 års mellemrum.** S. 69-80 i: Tommy P. Christensen, Jens William Jensen, Vagn Skovgaard-Petersen, Allan Tønnesen: *Slægter – skjolde – steder*. Festskrift til Knud Prange 6. juni 1990. Odense Universitetsforlag, 1990. (Odense University Studies in History and Social Sciences, vol. 126).
- Artikler i tidsskrifter, årbøger m.v.**
- Kildehæfter. Meddelelser fra Historielærerforeningen**, nr. 10, september 1964, s. 1-9. (Et supplement findes i nr. 11, januar 1965, s. 29).
- Den politiske drøftelse af forbindelsen mellem almueskolen og den lærde skole.** *Årbog for Dansk Skolehistorie 1967*, 1. årg., 1967, s. 85-110.
- 150 år med Det pædagogiske Selskab.** *Folkeskolen*, 87. årg., 1970, s. 1398-1400.
- Det Pædagogiske Selskab fylder 150 år.** *Gymnasieskolen*, 53. årg., 1970, s. 765-767.
- Impulser til fornyelse i skolefagene.** *Pædagogik*, 5. årg., nr. 4, 1975, s. 9-15.
- Ti år.** *Årbog for Dansk Skolehistorie 1976*, 10. årg., 1976, s. 7-15.
- Undervejs til "Oplivelsen af den historiske Sans".** *Fra Ribe Amt*, bd. 20, nr. 2, 1977, s. 323-329. (Hilsen til Historisk Samfund i anledning af 75-års jubilæet, formet som en kommentar til visionerne i provst J. Nissenes foredrag, 1902).
- Arkivindsamlingen skal sikre de folkelige bevægelser en plads i Danmarkshistorien.** En omfattende kampagne på Fyn gav stof til oversigt over 1000 foreninger spændende fra 1850'ernes ligkasser til 1970'ernes antenneforeninger. (Sammen med Margaretha Balle-Petersen. *Forskningen og Samfundet*, 4. årg., nr. 8, 1978, s. 18-20).
- Om undervisningens frihed. En studie i Martin Hammerichs skoletanker.** Festskrift til Roar Skovmand. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1978*, 12. årg., 1978, s. 71-85.
- Er lyset for de lærde blot? Om skolen og Københavns Universitet.** *Uddannelse*, 12. årg., nr. 5, 1979, s. 225-235.
- Uddannelse for fremtiden.** *Nordisk Tidskrift för Vetenskap, Konst och Industri*, 55. årg., nr. 4, 1979, s. 178-184.
- Institut for Dansk Skolehistorie. 1066.** *Tidsskrift for Historisk Forskning*, 11. årg., nr. 2, 1981, s. 24-27.
- Læseindlæring og læsebehov i Danmark ca. 1550-1850.** (Sammen med Ingrid Markussen). *Studia Historica Jyväskyläensia*, vol. 22:3, 1981, s. 13-75. (Ur nordisk kulturhistoria. Læskunnighet og folkbildning före folkskoleväsendet. Rapport fra 18. Nordiska Historiker-mötet. Jyväskylä 1981).
- Towards an Education Policy in Denmark.** Danish Education Planning in the nineteen forties. *Scandinavian Journal of History*, vol. 6, 1981, s. 55-76.
- I kald og stand.** *Pædagogik*, nr. 3, 1982, s. 6-15.

- Tanker i et skolebibliotek.** *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1982, 16. årg., 1982, s. 146-147. (Om Espergærde Amtsgymnasium).
- Udsigt til grundskolen i Sverige og Norge.** (Sammen med Lejf Degnbol, Aase Degnbol, Tonny Hansen, Ingrid Markussen, Carl Oluf Petersen, Kjeld Petersen). *Årbog for Dansk Skolehistorie* 1982, 16. årg., 1982, s. 136-143.
- Om udnyttelse af indsamlet materiale.** *Fortid og Nutid*, bd. XXX, 1983, s. 43.
- Stinus Nielsen.** *Uddannelseshistorie 1984*, 18. årbog, 1984, s. 9-21. (Interview).
- Fra gejstligt til verdsligt tilsyn.** *Uddannelseshistorie 1987*, 20. årbog, 1987, s. 50-65.
- Danmarks Pædagogiske Bibliotek 1887-1987.** *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 35. årg., nr. 2, 1987, s. 81-87.
- Folkeskolens ældste bygninger.** *Uddannelseshistorie 1987*, 21. årbog, 1987, s. 160-161.
- Gymnasiet – klassisk, moderne-humanistisk, kritisk : stadier i gymnasiets historie.** *Klassikerforeningens Meddelelser*, nr. 113, november, 1987, s. 27-48.
- Skoleprotokoller m.v..** *Handicaphistorie 1987*, 1. årg., 1987, s. 123-127.
- Fag og faglig læsning i skolerne før og nu.** *Sprog og Samfund : nyt fra Modersmålssekabet*, 6. årg., nr. 1, 1988, s. 16-18. (Særnummer: Læse og forstå – gør vi?).
- Historiske strejf – fra Johann Basedow til Holger Knudsen.** *Folkeskolen*, 105. årg., nr. 17, 1988, s. 734-735.
- Pædagogik – reformprogram i 1700-tallet.** *FU-nyt*, nr. 3, 1988, s. 1-6. (Kort gengivelse af forelæsning ved Folkeuniversitetets 9. landsmøde på Askov Højskole, 28. maj 1988).
- Roar Skovmand (1908-1987).** *Uddannelseshistorie 1988*, 22. årbog, 1988, s. 9-18.
- Tendenser i den danske folkeskole efter 2. verdenskrig.** *Utbildningshistoria 1989*, årg. 69, vol 163, 1989, s. 35-41.
- Literacy in the Nordic Countries 1550-1900 : A Comparative Study.** (Sammen med Ingrid Markussen). *Scandinavian Journal of History*, vol. 15, 1990, s. 1-5.
- Om dannelse, fag og sammenhæng.** *Klassikerforeningens Meddelelser*, nr. 129, juni, 1990, s. 24-28. (Kronik).
- Wandlungen der Nationalgeföhle in Dänemark nach der Niederlage von 1964.** *Demokratische Geschichte. Jahrbuch zur Arbeiterbewegung und Demokratie in Schleswig-Holstein*, Bd. V, 1990, s. 89-94.
- Anmeldelser:**
- Gotland 1361. Forudsætningerne. Overleveringen.** Christian Tortzen. Gyldendal, 1961. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 10. årg., 1962, s. 358-359.
- Historie for realafdelingen 1.** E. Bøgebjerg, S. Elmelund, Verner Bruhn. Gyldendal, 1961. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 10. årg., 1962, s. 245.
- Realskolens ny historiebog 1-2.** Jørgen Hatting og Poul Møller. Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, 1961. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 10. årg., 1962, s. 244-245.
- Social Rang og mobilitet.** Kaare Svalastoga og Preben Wolf. Gyldendal, 1961. (Gyldendals Uglebøger). *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 10. årg., 1962, s. 92-93.
- Zur Psychologie des Geschichtsunterrichts.** Waltraut Küppers. Huber/Klett, 1961. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 10. årg., 1962, s. 400-404.
- Fra Danehof til Folketing.** J. Boisen Schmidt. Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck, 1963. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 236-237.
- Fra jernbyrd til retsplejelov.** Kilder til dansk retshistorie. Paul G. Ørberg (red.). Schultz, 1962. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 237.
- Historie for realafdelingen 2.** Bøgebjerg, Elmelund, Bruhn. Gyldendal, 1962. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 83-84.
- Historie for realklasserne 2.** Buchreitz og Rosing. Gyldendal, 1962. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 83-84.
- Menneskerettighederne.** Hugo Serdén. Gyldendal, 1962. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 149.
- Samfundslære.** Ejnar Grønæk og Arne J. Nissen. Aschehoug, Dansk Forlag, 1962. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 236.
- Verden før os. Historie for den 3-årige realafdeling. 1. del.** Børge L. Barløse. Schultz, 1962. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 149.
- Øst- og Sydøstasien i storpolitikken.** Hedelykke Pedersen. Munksgaard, 1963. (Aktuel Historie). *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 11. årg., 1963, s. 149.
- Gads historie for seminarier. Bd. 1. Indtil år 1900.** Johannes Hoffmeyer og Kamma Struwe. Gad, 1963. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 12. årg., 1964, s. 48-50.
- Verdenshistorie 1.** Rudi Thomsen (red.). Gyldendal, 1963. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 12. årg., 1964, s. 48-50.
- Den danske skoles historie.** Axel H. Nellemann. Gjellerup, 1966. (Pædagogisk Forum. Gjellerups pædagogisk-psykologiske bibliotek for seminarierne, 5). *Årbog for Dansk Skolehistorie 1967*, 1. årg., 1967, s. 124-125.
- Fosterländsk unionspolitik.** Stig Hadenius. Stockholm, 1964. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. II, 1967, s. 264-266.
- Liberal socialpolitik 1853-84.** Två studier. Håkan Berggren och Göran B. Nilsson. Stockholm, 1965. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. II, 1967, s. 262-264.
- Ole Richter. Statsministeren.** Per Fuglum. Oslo, 1964. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. II, 1967, s. 587-588.
- Skolemester og hører.** Latinskoleliv før 1800. Carl E. Jørgensen. Gymnasieskolernes Lærereforening, 1965. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1967*, 1. årg., 1967, s. 125-127.
- A.D. Jørgensen.** Lorenz Rerup. København, 1965. *Historisk Tidsskrift*, rk 12 bd III, 1969, s. 340-341.
- Det norske Storting gjennom 150 år. 1-4.** Utgitt av Norges Storting. Oslo, 1964. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. III, 1969, s. 534-538.
- Haderslev Latinskoles Historie 1567-1967.** M. Favrhøldt. København, 1966. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. III, 1969, s. 310-311.

- Fra fire kongers tid.** 1-3. J.P. Trap, København, 1966-1967. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. IV, 1970, s. 374-375.
- Från studieår och diplomatjänst.** Dagböcker, brev och skrifter 1879-1892. Carl Georgsson Fleetwood. Stockholm, 1968. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. IV, 1970, s. 672-673.
- Striden om latinväldet.** Idéer och intressen i svensk skolpolitik under 1800-talet. Olof Wennäs. Stockholm, 1966. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. IV, 1970, s. 366-367.
- Det dansksprogede skolevæsen i Sønderjylland indtil 1814.** Gottlieb Japsen, 1968. (Skrifter udg. af Historisk Samfund for Sønderjylland, 40). *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. V, 1971, s. 456-460.
- Eilert Sundt og fantesaken.** Øyvind Midbøe. Oslo, 1968. *Historisk Tidsskrift*, rk. 12 bd. V, 1971, s. 536-537.
- Den guderne er vred på...Syv generationer i folkeskolens tjeneste.** T. Bundgaard Lassen. Brande: "Bette Nøk", 1972. (Særtryk af Østjysk Hjemstavn 1970-71-72). *Årbog for Dansk Skolehistorie 1973*, 7. årg., 1973, s. 105-106.
- Højt til vejrs gik Dannebrog.** Krebs' Skole 1872-1972. Bd. 1-2. Jørgen Stegelmann. Thanning og Appel, 1972. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1973*, 7. årg., 1973, s. 106-112.
- Slaveanstalten.** Skolens farlige forhistorie. Peter Wivel. Høst og Søn, 1972. (Høsts debatbog nr. 6). *Årbog for Dansk Skolehistorie 1973*, 7. årg., 1973, s. 112-116.
- Ordrup Gymnasium gennem 100 år.** 1873-1973. Jacob Jensen (red.). Dansk Central-Boghandel, 1973. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1974*, 8. årg., 1974, s. 94-97.
- Die St. Petri Schulen in Kopenhagen 1575-1975.** Johs. Lehmann, P.H. Früsell, H.W. Praetorius. St. Petri Schule, 1975. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1975*, 9. årg., 1975, s. 112-114.
- Fra mit livs rejse / Erindringsglimt og refleksioner.** Per Krarup. Gyldendal, 1976. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1976*, 10. årg., 1976, s. 106-108.
- Optegnelser om mig selv.** En friskolelærers erindringer. Lars Nielsen. Faxø Herreds lokalhistoriske arkiv, 1979. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1979*, 13. årg., 1979, s. 177-178.
- Anordning for Almueskolevæsenet i Danmark af 29. Juli 1814.** Udsendt i faksimileudgave af Kroghs Skolehåndbog januar 1980 ved Chr. Kjeldsen. Vejle: Kroghs Skolehåndbog, 1980. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1980*, 14. årg., 1980, s. 131-132.
- I rigsarkivets tjeneste.** Nogle crindringsblade fra årene 1934-1962. Harald Jørgensen. København, 1977. *Historisk Tidsskrift*, 14. rk. bd. I (Bd. 80), 1980, s. 225-226.
- Bibliografi over P.G. Lindhardts forfatterskab 1933-1980.** Ketil Boesen, Carsten Bach Nielsen og Knud Ottosen. Århus Universitet: Kirkehistorisk Institut, 1980. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1981*, 15. årg., 1981, s. 161-163.
- Latinskolen programmer 1840-1903.** Bibliografi og bildefortegnelse. Erik Nørr. Danmarks Pædagogiske Bibliotek, 1980. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1981*, 15. årg., 1981, s. 160-161.
- Lærerruddannelsen og Jonstrup Statsseminarium i 190 år.** J. Boisen Schmidt. Jonstrup Statsseminarium, 1981. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1981*, 15. årg., 1981 s. 147-148.
- Popular Culture in Early Modern Europe.** Peter Burke. London: Temple Smith, 1978. (Paperback ed. 1979). *Årbog for Dansk Skolehistorie 1981*, 15. årg., 1981, s. 163-165.
- Skårup Statsseminarium 1803-1978.** Jens Peder Jensen. Skårup Statsseminarium, 1978. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1981*, 15. årg., 1981, s. 147-148.
- Søkbøstaden Randers.** Flodhavn og købmandsby. Ole Warthoe-Hansen, Henrik Fode, Finn H. Lauridsen. Randers Skipperlaug og Randers Amts Historiske Samfund. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1981*, 15. årg., 1981 s. 159-160.
- Træk af folkeskolens historie i Nordslesvig 1864-1920.** L.S. Ravn. Historisk Samfund for Sønderjylland, 1981. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1981*, 15. årg., 1981, s. 157-159.
- Veje til livslang uddannelse.** Bd 1: Virker voksenuddannelse? Bd. 2: Fra U 90 til forskel eller fællesskab. Ejnar Gjelstrup. Esbjerg: Sydjysk Universitetsforlag, bd. 1: 1979, bd. 2: 1980. *Folkeskolen*, 98. årg., 1981, s. 1242-1243.
- Lighedsbegrebet.** Erik Rasmussen. Berlingske Forlag, 1981. (Berlingske Leksikon Bibliotek, 157). *Årbog for Dansk Skolehistorie 1982*, 16. årg., 1982, s. 97-100.
- Latinskolens dannelse.** Latinskolens indhold og formål fra reformationen til enevælden. Kristian Jensen. Museum Tusulanum, 1980. (Antikken i Danmark. Bd. 3). *Årbog for Dansk Skolehistorie 1983*, 17. årg., 1983, s. 120-123.
- Skolen.** Årbok for norsk skolehistorie 1982. Knut Jordheim (red.). Oslo: N.K.S., 1982. *Årbog for Dansk Skolehistorie 1982*, 17. årg., 1983, s. 150-153.
- Frederik Barfods Skole 1834-1984.** Carl-Johan Bøgh, Jørgen Duus, Peter B. Valore (red.). Frederik Barfods Skole, 1984. *Uddannelseshistorie 1984*, 18. årbog, 1984, s. 152-153.
- Historieundervisningen i Gymnasiet gennem de sidste 100 år.** Jørgen Møller. Gad, 1983. *Uddannelseshistorie 1984*, 18. årbog, 1984, s. 162-164
- Odense Katedralskoles historie 1283-1983.** Anne Riising, Aage Fasmer Blomberg, Ellen Pedersen, Hans Henrik Jacobsen. Redaktion: Jørgen Mentz. Odense Universitetsforlag, 1984. *Uddannelseshistorie 1985*, 19. årg., 1985, s. 93-96.
- Rektorer og lærere ved Odense Katedralskole 1802-1983.** H.H. Jacobsen. Odense Universitetsforlag, 1985. *Uddannelseshistorie 1985*, 19. årg., 1985, s. 93-96.
- Prest og administrator.** Erik Nørr. Gad, 1981. *Historisk Tidsskrift*, 15. rk. bd. I (Bd. 86), 1986, s. 352-356.
- "Som jeg husker tiden".** Lærere fortæller. Viborg Amtskommune: Skolehistorisk Samling, 1984. *Uddannelseshistorie 1987*, 21. årbog, 1987, s. 220-221.

- Anstaltbørn og børneanstalter gennem 400 år.** Beth Grothe Nielsen. Århus: Socpol, 1986. *Handicaphistorie 1987*, 1. årg. 1987, s. 137-140.
- Herlufholm sogns landsbyskoler 1699-1970.** Johannes Madsen. Næstved: Georg Christensens Boghandel, 1986. *Uddannelseshistorie 1987*, 21. årbog, 1987, s. 219-220.
- Træk af skoleudviklingen i Helsingør 1857-1986.** Erik Gøbel og P.E. Hermansen. Helsingør 1986. (Særtryk af Helsingør Kommunes Museumsårbog 1985). *Uddannelseshistorie 1987*, 21. årbog, 1987, s. 217-218.
- Eit Brennpunkt for nordisk folkeoplysning.** Olav Klonteig. Kungälv: Nordens Folkliga Akademi, 1988. *Uddannelseshistorie 1989*, 23. årbog, 1989, s. 144-145.
- Sparekassebevægelsen i Danmark 1810-1914.** Niels Clemmensen. Jurist- og Økonomforbundets Forlag, 1985. *Historisk Tidsskrift*, 15. rk. bd. IV (Bd. 89), 1989, s. 200-201.
- Vartov Børnehaven.** En grundtvigsk børnehaven i København 1949-1989. Hans Vejleskov (red.). Pædagogisk Psykologisk Forlag, 1989. *Uddannelseshistorie 1989*, 23. årbog, 1989, s. 145.
- Visdommens lænker.** Studier i encvældens skolereformer fra Reventlow til skolelov. Ingrid Markussen. Landbohistorisk Selskab, 1988. *Uddannelseshistorie 1989*, 23. årbog, 1989, s. 123-124.
- Dagligliv og lærerkår.** A.P. Kolstrups optegnelser fra Thyborøn 1895-1904. Hanne Mehl (udg.). Harboøre: Limfjordstangen, 1989. *Uddannelseshistorie 1990*, 24. årbog, 1990, s. 123-124.
- Gymnasieskolens historie.** GL 100 år. Skole – stand – forening. Gymnasieskolernes Lærerforening 1890-1990. Carl-Johan Bryld, Harry Haue, Knud Holch Andersen, Inger Svane. Gyldendal, 1990. *Uddannelseshistorie 1990*, 24. årbog, 1990, s. 111-113.
- Literacy in Early Modern Europe.** Culture and Education 1500-1800. R.A. Houston. London: Longman, 1988. *Pressens Årbog: Nordisk Forum for Forskning og Debat om Massemedier*, 1990, s. 168.
- Lærdom og kunst.** Tre Århus-karakteristikker: J.K. Larsen, Jens Ølsgaard, Elias Ølsgaard, Annegrete og Vagn Dybdahl. Århus Byhistoriske Udvalg, 1990. *Uddannelseshistorie 1990*, 24. årbog, 1990, s. 115.
- Narratio: Historie i læreruddannelsen.** Foreningen af Historielærere ved Seminarierne, august 1989. (Medlemsbrev nr. 16). *Uddannelseshistorie 1990*, 24. årbog, 1990, s. 127.
- Undervisning og menneskesyn** belyst gennem studier af Platon, Comenius, Rousseau og Dewey – en antropologisk betragtningssmåde. Thyge Winther-Jensen. Akademisk Forlag, 1989. *Uddannelseshistorie 1990*, 24. årbog, 1990, s. 115-116.
- Undervisning og menneskesyn.** (Education and the Concept of Man. Studies of Plato, Comenius, Rousseau, and Dewey. An Anthropological View). Thyge Winther-Jensen. Akademisk Forlag, 1989. *Paedagogica Historica. International Journal of the History of Education*, vol 25, 1990, s. 134.

Navneregister

Af Irene Nørr

Registret omfatter ikke Bibliografi over Vagn Skovgaard-Petersens litterære produktion.

- Abrahamsen, V. 84
Absalon 142
Adler, Hanna 60, 227, 229, 231f.
Akeleye, Gabriel 249
Als, Peder 7
Altheim (tysk greve) 9
Anderberg, Rudolf 254
Andersen, J. Stilling 28
Andersen, Jens Bollerup 19
Andersen, P.A. 84
Andersen, Sune Fredslund 156
Andersen, Vilh. 144
Anderssen, Otto 253
Appel, Jacob (fagkonsulent) 102f.
Appel, Jacob (undervisningsminister) 235
Arnfred, J. 115
Arvesen, O. 48
Aschenleben, Sophie 124f., 129
Asmussen, A.F. 140, 143
Assens, R. 20f.
- Bacon, Francis 76f.
Baggesen, Jens 4, 8
Balle, N.E. 31-33, 35-37, 119f., 125f.
Balslev, V. 83f.
Barfod, Jørgen 106
Bartholin, slægten 210
Basedow, Johann Bernhard 14, 77f.
Bastholm, Hans 32
Bech, Jørgen Thomsen 222
Beck, Vilhelm 157
Beckett, Francis 144
Becnfeldt, U.E. 6
Bek, Jens 44
Benzon, slægten 210
Berg, C. (rektor) 59
Bering, slægten 210
Berlin, Knud 144
Bernstorff, A.P. 3
Bernstorff, J.H.E. 14f.
Bertelsen, H. 202
v. Beust 229
Birch, H.I. 31
Birkedal, V. 27
- Bjerger, Poul 20
Bjerrresø, Karen 103
Bjørnbak, Lars 20, 42, 47
Bjørndal, Bjarne 259, 261
Bjørneboe, Jens 61
Bjørnson, Bjørnstjerne 46, 147, 159
Blegvad, Mogens 115
Bloom, Benjamin S. 107
Boisen, P.O. (biskop, d. 1831) 150
Boisen, P.O. (kapellan, f. 1815) 44, 47
Bojsen, P. 19, 23, 44, 154-56
Bomholt, Julius 59, 115
Borgen, V.A. 223
Boyesen, Einar 254
Brahe, Karen 197
Brammer, H.A. 18
Brandes, Edvard 113
Brandes, Georg 114, 182
Brandt, C.J. 48
Brandt, Frithiof 114
Bredsdorff, Kaj 206
Breninsulanus, se Nicolai, Olaus
Brubacher, J.S. 262
Brunner, Carl 139
Bruun, Georg 59
Bræstrup, Jens Christian 35
Brøndum-Nielsen, Johs. 144
Buchwald, Friderich v. 3
Bureus, Johannes 133f.
Burman, Lars Beronis 131, 134f.
v. Bülow, slægten 210
Byskov, Jens 99, 154-56
Bødcher, Johan Jacob 125f.
Bøgholm, M.T.T. 144
Bågø, C. 44, 47, 182
- Campe, J.H. 32f., 36-38
Carl af Hessen (prins) 14
Carlsen, Christen Rasmussen 121
Carlsen, Johan 142
Cato, Chr. J. 82-84
Charisius, slægten 210
Chodowiecki 78
Choiseuil, hertugen af 10

- Chrane 121-24
 Christensen, Georg 154
 Christensen, H. Jepsen 235
 Christensen, J.C. 144f., 156, 231f.
 Christensen, Mads 127f.
 Cicero 243, 245
 Cignaroli, Gianbettino 10
 Clausen, Claus 198-201
 Clausen, H.N. 211-13
 Colbjørnsen, Chr. 126, 128
 Comenius, Johan Amos 58, 76f., 244-47
 Crell, Christian 119-21, 124f.
 Crüwell 79
 Cüper, W. 79
 Cæsar 243, 246f.
- Dahl, Helge 253, 260f.
 Dahlerup, Pil 190
 Dahlöf, U. 263
 Dale, Erling Lars 261
- Darius 247
 Darwin, Charles 182
 Descartes, René 109
 Deutsch, Karl W. 240
 Dokka, Hans-Jørgen 258f., 263
 Dufrière, Madame 8
 Duun, Johannes 126f.
 Døssing, Thomas 202-206
- Ekegren, Staffan 75
 Eng, Helga 253f., 256-58, 261
 Erslev, Kristian 99, 141
 Esbern Snare 143
 Eskesen, Morten 27, 44
 Estrup, J.B.S. 140, 143
 Exeter, Lord 12
- Fabricius, A. 202
 Falbe-Hansen, Ida 144
 de Falsen, slægten 210
 Favrholdt, David 116
 Feilberg, H.F. 18
 Femmer, Nicolaj 152
 Fenger, Augusta 229
 Fenger, Rasmus 19
 Fisker, P.A. 156
 Flagstad, C.B. 200
 Flor, C. 18
 Fog, Rasmus 119-21, 124f.
 Fogh, Carl Johan 221-226, 232
 Fogt, J.H. 18f.
 Forchhammer, Georg 222
- Francke, August Hermann 170
 Frederik IV 53
 Frederik VI 55
 Frederik den Store 99, 102
 Frederiksen, Kirstine 227-29
 Friis, Aage 142
 Fuhr, Tycho 126, 128
 Fuiren, slægten 210
- Gad, slægten 213-17
 Gad, Emma 66
 Gad, Jørgen Jensen 213, 215-16
 Galthen, Mathias 33f., 37f.
 Gandrup, Richardt 161
 Gellert, C.F. 3f.
 Georg III 11
 Gertz, M.C. 97
 Gjelstrup, P.C. 157
 Glahn, K. 204
 Goos, Carl 140
 Gotzsche, David Plesner 126
 Gregersen, Gregers P. 23
 Griffenfeld, slægten 210
 Griffenfeldt, Peder 111
 Grue-Sørensen, K. 262f.
 Grundtvig, N.F.S. 26f., 31, 33, 42-48, 63, 110,
 145, 165, 179, 181f.
 Grundtvig, Svend 46, 139
 Grüner 35
 Gullberg-Hansen, Niels 106
 Gundem, Bjørg 261
 Gunner (biskop) 142
- Hagbard, H.J. 24
 Hagen, L.C. 44
 Hall, C.C. 225f.
 Halldórsson, Zóphanías 92
 Halle, Sophus 56
 Hansen, Adolph L. 157
 Hansen, H.C. 179, 183
 Hansen, K.I. 262
 Hansen, Mads 46
 Hansen, Niels 19f., 22, 25
 Hansen, Oscar 190-193
 Harald Blåtand 197
 Harbo, Torstein 261
 Harris, William T. 229, 231
 Hasle, Chr. Michaelsen 125f.
 Hauch, Fredrik 119f., 125f.
 Hebbe, Fanny 146
 Heegaard, Sophus 190-92
 Hegel, G.W.F. 109, 112
 Heinesen, P. 18

- Helms, Johannes 225
 Henriksen, Bjarne Lehnau 173
 Herbart, J.F. 190
 Herlitz, Nils 145f.
 Heubach, W. 81
 Hitler, Adolf 236
 Hoëm, Anton 263
 Hoff, V.J. 47
 Hoffmeyer, Johannes 103
 Holberg, Ludvig 52, 257
 Holck, S.H. 23
 Holstein, Henrik v. (greve til Holsteinborg) 10, 12f.
 Hostrup, C. 48, 112
 Huitfeldt, Arild 247
 Hungebjerg, Maren 20
 Hunæus, Daniel August 124f., 127f.
 Høegh-Guldberg, Ove 33-35
 Høffding, Harald 114, 190
 Høigård, Einar 254, 256-58, 261-63
 Høirup, Johannes 84
 Hørup, Viggo 110
 Høverstad, Torstein 257
 Høyer-Nielsen, H. 155
 Haarder, Bertel 149
- Ingemann, B.S. 31-38, 47
- Jacobsen, Alfred 79, 83
 Jacobsen, J.P. 202
 Jacobsen, Niels 210
 Jensen, Hans 42
 Jensen, J.C. 57
 Jensen, J.P. (højskoleforstander) 22
 Jensen, Jens Peder (seminarierektor) 159f.
 Jensen, L.K. 51f.
 Jespersen, slægten 210
 Johannessen, H. Chr. 57-59
 Johnsen 22
 Jungersen, Anders 42
 Jürgensen, Fritz 112
 Jørgensen, A.D. 140, 142, 239f.
 Jørgensen, Jørgen 114f.
- Kant, Immanuel 109, 190
 Keller, Johan 79
 Kierkegaard, Søren 113
 Kierulff, Rasmus 32
 Klopstock, F.G. 14
 Knud den Hellige 141
 Knud Lavard 140, 143
 Knudsen, Tor A. 261
 Knuth, Johan Henrik 4, 8-10
- Kold, Christen 165
 Kristoffersen, Kirsten 103f.
 Kroman, Kr. 59, 144, 164
 Kruse, C. 121
 Kruse, Marie 98, 140
 Kuhr, Victor 58, 114
 Kyrre, Hans 56
 Køhler, Andreas 119f., 125
 Køster, Kristian 44
- la Cour, J.C. 182
 la Cour, Poul 179, 182-84
 Landquist, J. 262
 Lang, Th. 152, 154
 Lange, Julius 145
 Lapotteri 13
 Larsen, Helge 109, 116
 Larsen, Joakim 150
 Lauridsen, P. 56
 Laursen, N. Johan 44
 Lefolii, H.H. 183
 Lerche, slægten 210
 Lessing, G.E. 14
 Leutemann, Heinrich 80
 Liliencron, slægten 210
 Lindberg, Elise 18
 Lindberg, Jacob Chr. 18
 Lindeman (komponist) 45
 Livius, Titus 243, 248f.
 Louw, Otto 103
 Ludvig XV 10f.
 Lund, Erik 101f.
 Lund, J.O. 200
 Lund, Th. 83
 Luther, Martin 135f., 168
 Lüben, August 80f.
 Lützens, O.D. 43
 Lüttichau, Tønne 4, 8-10, 12f.
 Løgstrup, K.E. 166, 173
 Løvlie, Lars 261
- Madsen, Jacob 209
 Madsen, Jesper 21-24
 Madvig, J.N. 109, 112f., 116, 164
 Mallet, Paul-Henri 9
 Malling, Ove 249
 Markussen, Ingrid 152
 Marx, Karl 109, 116
 Mathiesen, Chr. 21
 Melanchton, Philipp 246
 Miltiades 247f.
 Monrad, D.G. 141, 143
 Montelius, Oscar 145-47

- Mortensen, Karl 205f.
 Moth, slægten 210
 Munch, P. 97-99, 101f., 105-107
 Munch-Petersen, V.P. 144
 Myhre, Reidar 257-59, 262
 Müller, Th. 99
 Mynster, J.P. 55
 Møller, Jens 33, 35
 Møller, Jørgen 101
 Møller, Niels (Letbæk Mølle) 19f., 27
 Møller, Niels (forfatter) 142, 146
 Møller, Otto 216
- Neergaard, Th. 235
 Nepos, Cornelius 247
 Nicolai, Olaus (Breninsulanus) 131f.
 Nielsen, Christian 82
 Nielsen, G. Schmidt 159
 Nielsen, Henrik 48
 Nielsen, Julius 201
 Nielsen, Lauritz 196
 Nielsen, Marie 99
 Nielsen, Olaf 28
 Nielsen, Rasmus 112f., 181-83
 Niemeyer, A.H. 35
 Nilsson, I. 175
 Nordenbo, Sven Erik 193
 Nordland, Eva 258
 Nutzhorn, H. 19, 45f.
 Nørregaard, Jens 44, 46f., 182f.
- Odhner, C.T. 202
 Oedinger 13
 Orlrik, Axel 139, 142
 Orlrik, Benedikte (gift Brummer) 139
 Orlrik, Dagmar 139
 Orlrik, Dagmar (født Hansen) 140
 Orlrik, Elisabeth (født Bruun) 140
 Orlrik, Eyvind 139, 142
 Orlrik, Hans 139-48
 Orlrik, Henrik 139
 Orlrik, Hermina (født Valentiner) 139
 Orlrik, Jørgen 139, 142
 Orlrik, Knud 140, 146
 Olsen, Lars 121, 123f., 128
 Olsson, Björn 131
 Olufsen, Andreas 123f.
 Olufsen, H. 121
 Ottelin, K. 262
 Ottosen, Johan 142, 202
- Paludan-Müller, Caspar 197
 Parker, Francis 228
- Pedersen, Chr. 200
 Pedersen, Viggo 82
 Pestalozzi, J.H. 78
 Petersen, Adolph Jacobi 35
 Petersen, Carl S. 205
 Petival, Madame 11
 Pingel, V. 179, 181
 Plessen 11
 Ploug, Carl 43, 46f.
 Pontoppidan, Erik 162
- Ramløse, Henrik L. 124-28
 Rand, Per 258, 263
 Rantzau, W. 41f.
 Rasmussen, Erik 100
 Rasmussen, N. 125, 127
 Raue, Johannes 243-49
 Reedtz, Jørgen 244
 Reenberg, Morten 52
 Reimer, Ludwig 79
 Reventlow, C.D.F. 3-15
 Reventlow, Conrad (1704-50) 3
 Reventlow, Conrad (1749-1815) 3
 Reventlow, Detlev (i Kiel) 14
 Reventlow, Ditlev 15
 Reventlow, Johan Ludvig 3-15, 150
 Reventlow, Louise (gift Gramm) 12, 15
 Ricard, Olfert 74
 Richardt, Chr. 46
 Riis-Lowson, A.C. 18f., 26
 Ring, Oluf 159
 Rohde, Birgit 175
 Rolfsen, Nordahl 202
 Rosendal, Hans 63
 Ross, D.H. 18
 Rotwitt, C.E. 223
 Roving, Kristen 226f.
 Rudbeckius, Johannes 135
 Ruge, Herman 254, 256, 262f.
 Rydberg, A.V. 182
 Ræder, Hans 142
 Rønne, Karl 228
 Rønning, F. 32
- Saint Gileto, Madame de 10
 Sandfeld, J.K. 144
 Sandgaard, Madame 124f.
 Sandven, Johannes 257f., 262
 Saxo 45, 142, 197, 200
 Saxtorph, Jacob 121, 127-29
 Scavenius, Jacob 140
 Scheel, Eggert Christopher 35
 Scheel von Plessen, Chr. Ludvig 3

Scheel von Plessen, Henrik 3
 Schimmelmann, Heinrich Ernst 3, 10, 14
 Schjørring, Jens Nikolaj 19f., 27
 Schmeil, Ott 80f.
 Schmidt, August F. 19
 Schmidt, Karl 196
 Schmidt, Rudolf 182
 Schmitt, Jutta 80
 v. Scholten, slægten 210
 Schrøder, Ludvig 18f., 25, 27, 44f., 47, 182-84
 Schumacher, K. 79
 Schumpeter, Joseph 174
 Schwanenflügel, H. 31
 Schwens, Christa 85f.
 Schytte, Andreas 169, 171
 Schønberg, Karl 44
 Shakespeare, William 12
 Sibbern, F.C. 113
 Sigmund, Einar 253
 Siljeström, Per Adam 225f.
 Simonsen, K. 200
 Skovgaard-Petersen, Inge (født Balle) 218
 Skovgaard-Petersen, Vagn 58, 60, 97, 102f., 107,
 110, 139, 152, 173, 178f., 181, 195, 209, 211,
 217f.
 Skovmand, Roar 18, 179
 Sneedorff, J.S. 3, 15
 Solzjenitsyn, Aleksander 174
 Spencer, Herbert 225
 Speyer, J. 44
 Sporon, B.G. 33
 Stangerup, Hakon 179
 Starcke, C.N. 57, 142
 Steenberg, Andr. Sch. 198f.
 Steenstrup, M. 18, 20f., 23f., 26
 Steffensen, Poul 82f., 230f.
 Stensballe, N.P. 21f.
 Sthyr, H.V. 81f., 228
 Sundbärg, Gustav 146
 Sunnanå, Olav 261
 Svejstrup 27
 Svendsen, H.J.M. 154
 Svendsen, Mathias 126
 Sørensen, Marius 47
 Tacitus, Cornelius 249
 Taine, Hippolyte 182
 Termansen, N.J. 18, 27
 Thestrup, Niels 209
 Thestrup, Oluf 209
 Thestrup, Rasmus 209-11, 213
 Thestrup, Vilhelm 209
 Thomsen, Rudi 106
 Thurdin, Christian 131
 Thyssen, Anders Pontoppidan 179
 Topp, Johan Chr. Becher 125
 Trier, Ernst 44, 47f.
 Trier, Herman 58, 114, 190, 229, 232
 Troels-Lund, Troels 99
 Trollegaard, I. 5
 Tveit, Knut 259, 263
 Vangera, marquise de 10
 Vedel, Annette 146
 Vedel, Valdemar 146
 Victoire, Madame 10
 Vinther, P.J.M. 154
 Voltaire, François de 9
 Vaage, Sveinung 261
 Warming, Eug. 83f.
 Weisner, Nicolaj 126
 Wendt, Carl 3f., 9-11, 13
 Wendt, Frantz 114
 Werenskiöld, Erik 188, 192
 Wilke, Carl 79
 Wilkens, Claudius 190f.
 Wilkes, John 11
 Witzleben 4
 Wolff, Christian 9
 Zahle, Natalie 152
 Zytphen-Adeler, G.F.O. 17
 Þórarinnsson, Jón 90, 92
 Ælnod 141
 Aakjær, Jeppe 66